
Informe final de investigación

“Las voces del Discurso Crítico en la escuela”

Parte II

Directora del proyecto:

Liliana S. Daviña

Profesora investigadora:

Rosa M. Di Modica

Auxiliar Adhonorem:

Carmen L. Froener

- 2009 -

Guía de Presentación de

INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TITULO DEL PROYECTO:

“Las voces del discurso crítico en la escuela. Parte II”

2. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO: DESDE Enero 2007 HASTA Diciembre 2008

3. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Apellido y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
Daviña, Liliana	PTI ex	5 hs.	Enero 2007	Diciembre 2008	
Di Modica, Rosa María	PTI ex	10 hs.	Enero 2007	Diciembre 2008	S
Froener, Carmen	INI ah	3 hs.	Enero 2007	Diciembre 2008	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.

4. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este Proyecto se propuso continuar las indagaciones ligadas a la teorización educacional crítica y el enfoque constructivista y su vigencia en diversas materializaciones del contexto escolar actual.

Durante el desarrollo del trabajo investigativo titulado “Las voces del discurso crítico en la escuela (2003-2007)” estudiamos la puesta en acción de dichos enfoques a través de diversas formas de mediación del discurso escolar. En el actual proyecto nos ocupamos de continuar dichas indagaciones y profundizar los campos de análisis elegidos. Observamos algunas prefiguraciones de dichos enfoques y discursos en la diversidad de voces que convocan las elaboraciones Curriculares Oficiales para acreditación de los I.F.D.C. y las evaluaciones finales de la Especialización en Alfabetización Intercultural.

Según lo analizado en la variedad del escenario escolar, el discurso crítico y la perspectiva constructivista asumen múltiples sentidos en donde se conjugan experiencias pedagógicas que ponen en cuestión la matriz monológica de la educación tradicional junto con planteos que enfatizan la lógica prescriptiva centrada en los mandatos del “deber ser”. Hemos analizado y puesto en tensión dichas materializaciones en diversos contextos de producción del discurso pedagógico: normativas, prescripciones, fundamentos pedagógicos, concepciones de enseñanza y aprendizaje, modalidades de implementación de propuestas, etc. Nos ocupamos de desplegar algunos aspectos en un nivel teórico tratando de situar la problemática de los enfoques presentados desde diversos campos del conocimiento. Y además indagar las implicaciones de estas perspectivas ya sea en las materializaciones mencionadas como así también sus consecuencias prácticas. Desplegamos las estrategias analíticas del discurso que tales documentaciones requieran, y sus cotejos como voces de esa toma de postura crítica. Así, en relación con los procedimientos metodológicos, nos proponemos explorar distintas versiones discursivas de dichas esferas del discurso. La línea de investigación es de tipo cualitativa, basada en la interpretación y estudio de los procesos de mediación y sus configuraciones en los dispositivos escolares y en la documentación institucional disponible.

5. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

- * Indagación bibliográfica y reseñas críticas.
- * Ampliación de la consulta bibliográfica y re-elaboración de tramas conceptuales y analíticas destinadas a la observación y el análisis.
- * Participación en diversas instancias de mediación pedagógica vigente en las instituciones.
- * Análisis de los documentos curriculares, planes de estudio, congresos, talleres, contexto de evaluación, etc.
- * Análisis del corpus

- * Elaboración de informes parciales.
- * Compaginación, armado y elaboración del informe final.

6. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

* Participación con ponencia en el Segundo Congreso Internacional y Sexto Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica. Temporalidades: El tiempo de los objetos, de los relatos, de la representación, de los imaginarios. Expositora con ponencia: Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Rosario. 2007.

* Congreso Nacional de Formación Docente: La formación docente en el debate pedagógico actual y VI Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación (resolución N° 082/08-CD) UNNE. 30 y 31 de octubre. 16 hs. Reloj. Tema: Entre lo general y lo específico. Fronteras de un nuevo territorio. Expositora. Resistencia. 2008.

* Primer Congreso de Educación e Interculturalidad: educar(nos) en y para la diversidad, ISFD. Gobernador Virasoro, Corrientes, 17 y 18 de octubre. Tema: El juego en los procesos alfabetizadores. Expositora" Resolución Ministerial N° 1886/08 (Ctes). N° 280-2008/09 (Mnes)

6.1. Publicaciones

Publicación: Didáctica, una práctica reflexiva en coautoría con equipo docente de cátedra del área pedagógica. Artículo publicado en la revista Aula Hoy. Homo Sapiens. Rosario 2007.

6.2. Vinculación y Transferencia

a) Participación en el Proyecto de investigación: *“Trabajo intensivo en los umbrales para la alfabetización en Misiones. Parte II” (2006-2008)*”. Código de identificación: 16H205. UNaM- Fac. Humanidades y Cs. Sociales- Secretaría de Investigación y Posgrado Programa de Semiótica. Directora: Ana María Camblong. Co-directora: Lililana Daviña. Función: Investigadora invitada.

b) Participación en la coordinación de actividades de transferencia a la formación docente. Responsable del Taller: *“El juego en el Marco de las Estrategias Alfabetizadoras”*, correspondiente al Módulo V: "Estrategias Alfabetizadoras" de la Especialización en Alfabetización Intercultural. (Cohortes 2006/7/8). Programa de Semiótica.

c) Coordinación del Taller: *“Entre el Juego y la Palabra”*. Carácter Tallerista. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación y Cultura. San Pedro. Oberá. 2007.

d) Coordinación del Taller: *“La problemática de la Planificación Docente desde la perspectiva Crítica”*. Escuela Agrotécnica. Eldorado. 2007.

e) Responsable del módulo: *“La didáctica en la Residencia Docente”*. Proyecto Residencia Docente. Programa de Articulación en Educación. Ministerio de Educación y Cultura. 2008.

7. FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

Durante el desarrollo del Proyecto ha integrado el equipo de investigación en calidad de Auxiliar de Investigación Ad-Honorem, la Profesora Carmen Lucía Froener. La misma ha realizado las siguientes tareas: Recopilación del corpus de análisis, fichajes de textos, autores y reseñas críticas, análisis de los marcos teóricos que han configurado el entramado del Proyecto.

8. SÍNTESIS PARA LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN INTERNET

El presente trabajo de Investigación se propuso ampliar y profundizar los análisis iniciados en el Proyecto: “Las Voces del Discurso Crítico en la Escuela (Parte I)”. En este sentido, el desafío consistió en complejizar los procesos iniciados y desarrollar una segunda parte que los incluya y a su vez amplíe los universos de indagación. Nos interesó establecer conexiones con las evidencias encontradas y también dibujar nuevos itinerarios por la semiótica de los discursos y documentos seleccionados. En el marco del enfoque crítico – constructivista, nos propusimos indagar y analizar los complejos procesos de recontextualización y las materializaciones discursivas de dichos discursos: los fundamentos encontrados en los Documentos Curriculares en los I.F.D.C. y las propuestas de las evaluaciones finales de la Especialización en Alfabetización Intercultural (Programa de Semiótica; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales).

De esta forma, pudimos explorar distintas esferas del discurso pedagógico escolar, sus encuentros, desencuentros, conflictos, contradicciones y acuerdos expresados en la trama dialógica de dichas materializaciones curriculares. En el primer apartado del informe final identificamos los discursos pedagógicos elegidos en el contexto de investigaciones previas y se señalaron las tensiones y contradicciones del discurso crítico en algunas prácticas escolares. A partir de allí, nos interesó presentar y argumentar las razones que justifican la elección de un corpus diverso y heterogéneo. Luego nos ocupamos de problematizar los posibles encuentros entre la teoría crítica y el enfoque constructivista con el fin de demostrar las razones que los liga. Además, desplegamos las herramientas teóricas y metodológicas que acompañan el desarrollo de las reflexiones presentadas en este proyecto, siempre en constante búsqueda y reformulación. Buscamos indagar esta compleja trama tratando de revisar, una vez más, el conocimiento académico que el discurso oficial construye y distribuye en las instituciones educativas en disonancia con las matrices prescriptivas hegemónicas de las prácticas educativas actuales. Así, destacamos la matriz dialógica del discurso crítico – constructivista como experiencia que exhibe una pluralidad de sentidos en sus enunciados.

Finalmente, damos cuenta de algunas conclusiones provisionarias sobre las marcas y señales de dicho discurso en tensión con la matriz prescriptiva de la lógica instrumentalista y los movimientos discursivos en su materialización.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

INTRODUCCIÓN

En la variedad del escenario escolar, el discurso crítico y la perspectiva constructivista asumen múltiples sentidos en donde se conjugan experiencias pedagógicas que ponen en cuestión la matriz monológica de la educación tradicional junto con planteos que enfatizan la lógica prescriptiva centrada en los mandatos del “deber ser”.

En el marco de la Teoría Crítica, la concepción de enseñanza se deslinda de la concepción dual del conocimiento y el aprendizaje sustentada en la dicotomía objeto-sujeto, en sus dos versiones; como concepción pasiva asentada en la mera recepción de quien conoce o desde una visión que incluye la interacción escindida de los contextos culturales; esta interacción supone siempre un significado específico.

Por lo tanto, es imprescindible correr la mirada de los talentos innatos, ineducables y reservados a unos pocos, para imaginar experiencias que inviten a resolver problemas, imaginar, crear y producir más allá de la información dada, en disidencia con la psicología conductista que supone que el aprendizaje humano opera tan solo como un conjunto de cambios en la conducta observable, y restringe la enseñanza al control de las situaciones inherentes a los resultados buscados.

Los diversos matices de la matriz dialógica conjugan con mayor nitidez las contradicciones y tensiones propias de los procesos educativos. Dicho espacio pone en evidencia pluralidades y rasgos compartidos que refractan de manera diversa la teoría crítica en educación.

En este trabajo presentamos reflexiones sobre los modos de establecer los sentidos críticos en diversos niveles o instancias de la trama dialogica. Nos ocupamos de desplegar algunos aspectos en un nivel teórico tratando de situar la problemática de los enfoques presentados desde diversos campos del conocimiento. Y además indagar las implicaciones de estas perspectivas en materializaciones discursivas diversas y sus consecuencias prácticas.

En el primer apartado identificamos los discursos pedagógicos elegidos en el contexto de investigaciones previas que señalan las tensiones y contradicciones del discurso crítico en algunas prácticas escolares. A partir de allí nos interesa presentar y argumentar las razones que justifican la elección de un corpus diverso y heterogéneo: Documentos Curriculares que acreditaron los I.F.D.C en la Provincia de Misiones y las producciones evaluativas para la acreditación de la titulación de la Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Luego nos ocupamos de problematizar los posibles encuentros entre la teoría crítica y el enfoque constructivista con el fin demostrar las razones que los liga. En el siguiente apartado desplegamos las herramientas teóricas y metodológicas que acompañan el desarrollo de las reflexiones presentadas en este proyecto, siempre en constante búsqueda

y reformulación. A partir de allí, nos interesa indagar la compleja trama tratando de revisar, una vez más, el conocimiento académico que el discurso oficial construye y distribuye en las instituciones educativas en disonancia con las matrices prescriptivas hegemónicas de las prácticas educativas actuales. Así, destacamos la matriz dialógica del discurso crítico/constructivista como experiencia que expone una pluralidad de sentidos en sus enunciados y proponemos un recorrido por la semiosis de algunas producciones discursivas, como configuraciones que dan lugar a diversas formas de construcción del saber.

Finalmente damos cuenta de algunas conclusiones provisionales sobre las marcas y señales del discurso crítico/constructivista en conjunción con la matriz prescriptiva de la lógica instrumentalista y los movimientos discursivos en su materialización.

Durante el desarrollo del presente trabajo se abordarán los siguientes temas:

1. Síntesis del proyecto. Antecedentes del problema. Tensiones y contradicciones.
2. Presentación y justificación del corpus heterógeno. El concepto de recontextualización de B. Bernstein y la recontextualización del discurso pedagógico oficial en los documentos curriculares de los IFDC y en las producciones evaluativas de la Especialización en Alfabetización Intercultural del Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
3. El punto de vista analítico. Discurso crítico y constructivista. Argumentos que justifican su encuentro.
4. Caja de herramientas. nociones y operaciones analítica, red teórica su posición frente al positivismo.
5. Las formas del decir, itinerarios por la semiosis de los documentos analizados orientaciones argumentativas autores voces temas. Sintonías y asintonías.
6. Conclusiones provisionales. Del movimiento positivista al movimiento crítico. ¿Un pasaje posible?
7. Bibliografía.

ANEXO I: Producciones evaluativas.

ANEXO II: Copia de documentos curriculares.

1. SÍNTESIS DEL PROYECTO. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA. TENSIONES Y CONTRADICCIONES.

El título de este proyecto expone conceptos y palabras claves que orientan los análisis realizados durante el proceso investigativo. En este sentido, **las voces** hacen referencia a un conjunto de significados múltiples y variados con los cuales docentes y alumnos ponen en acción procesos dialógicos en los contextos educativos.

(...) La voz es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente y que deriva parte de su significado de la interacción con los demás. Aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un marco de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad en la que el diálogo está tomando lugar. (Mc. Laren: 1994: 325)

El concepto de voz alude a la noción de representación colectiva, como praxis política y, en este sentido, una pedagogía crítica se reconoce en la compleja trama que articula el lenguaje, la cultura y la historia. Estas voces se expresan en una diversidad de textos, documentos curriculares y producciones; en fin enunciados que exponen sentidos y significados. Como tecnología del poder el discurso pedagógico adquiere una expresión concreta en las formas de conocimiento que constituyen el currículum formal, así como en la estructuración de las relaciones del aula que constituye el currículum oculto de la enseñanza. (Giroux, Henry: 1997).

En este sentido, el lenguaje en tanto signo es un producto de la actividad humana y es una práctica social; al internalizarse, los signos se convierten en instrumentos subjetivos y en consecuencia autodirigen y regulan la propia conducta y el pensamiento (Vigotki, 1979; 1987)

Así, elegimos analizar las prefiguraciones del discurso crítico y constructivista en la diversidad de voces que convocaron las elaboraciones Curriculares Oficiales para la acreditación de los I.F.D.C 1998/1999 y las evaluaciones finales de la Especialización en Alfabetización Intercultural del Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Del complejo entramado que ofrecen los documentos curriculares y las producciones evaluativas seleccionadas, nos ocupamos de revisar los modos de establecer sentidos críticos en las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y conocimiento descriptas; indagar el despliegue de los procesos de sistematización de dichas concepciones en conjunción con los modos de establecer el sentido crítico en el campo de la producción del conocimiento. Esto nos llevó a transitar una variedad de niveles o instancias de la trama dialógica elegida: órdenes institucionales y de la política, planeamiento, investimentos subjetivos, etc...

Cabe aclarar que si bien para el presente proyecto nos propusimos, ampliar el universo de indagación y observar, además, las prefiguraciones de los supuestos de evaluación materializados en los Documentos Curriculares, esto no pudo ser abordado en

toda su magnitud en esta oportunidad, ya que consideramos necesario complejizar los análisis de las indagaciones respecto de las concepciones de sujeto, aprendizaje y enseñanza como así también ampliar las fuentes bibliográficas con el fin de establecer nuevas articulaciones argumentales más adecuadas al recorte investigativo. Si bien, los planteos desarrollados se hallan muy fuertemente ligados a la problemática de la evaluación, se hizo evidente que la misma requiere un tratamiento específico y puntual. No obstante, hemos dado inicio a estos análisis quedando su delimitación específica pendiente para posteriores indagaciones.

Advertimos en los documentos analizados una trama que articula la continuidad / discontinuidad del discurso pedagógico crítico en instancias de producción extráulicas. Consideramos que las propuestas pedagógicas no sólo afectan el trabajo en el aula sino que además refieren a otros ámbitos de la organización escolar. En el marco de la complejidad que plantea el enfoque crítico – constructivo estudiamos qué aspectos planteados desde los presupuestos teóricos retoma o privilegia la mediación institucional, y qué alternativas ofrece a la tarea docente; considerar los conflictos que emergen cuando se intentan materializar las propuestas educativas desde las perspectivas críticas y constructivistas.

Donald Shon (1994) nos advierte sobre el pantanoso y resbaladizo camino de la educación, en donde las zonas bajas y opacas se resisten a los análisis técnicos. Desde ese lugar incómodo y lleno de tensiones (ideológicas, teóricas y prácticas) hemos privilegiado otras zonas del escenario educativo que exceden el espacio áulico y reconocen los principios críticos constructivos.

Según lo analizado en la variedad del escenario escolar, asumen múltiples sentidos en donde se conjugan experiencias pedagógicas que ponen en cuestión la matriz monológica de la educación tradicional junto con planteos que enfatizan la lógica prescriptiva centrada en los mandatos del “deber ser”.

Así, las perspectivas pedagógicas críticas /constructivistas teóricas gozan de prestigio académico, además de haber asumido una validación legitimada por posturas educativas oficiales; sin embargo estas adhesiones no siempre son concordantes con la acción áulica institucional. Existe una tensión entre la “herencia” academicista/positivista, y las propuestas de revisión crítica.

En indagaciones anteriores pusimos en foco el análisis de las prácticas áulicas como el escenario en el cual los alumnos construyen el conocimiento científico escolar a partir de las decisiones pedagógicas sobre qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar. Es en el aula en donde el niño es colocado en contacto con las formas sistematizadas de conocimiento y la intervención deliberada del adulto en un espacio compartido que lo induce a utilizar o no operaciones intelectuales, habilidades, estrategias y posibilidades signícas que desencadenan procesos de desarrollo cognitivo. El terreno concreto donde se despliegan

las prácticas escolares es el impulso, desarrollo y complejización creciente de los procesos psicológicos superiores.

En los proyectos de investigación anteriores titulados: "Espacio escolar: fronteras del conocer" 1996/1999, y "Constructivismo y Montaje: estrategias cognitivas y discursivas en la construcción de saberes en el E.G.B.1" 2000/2003 nos ocupamos de observar diversas materializaciones discursivas y prácticas asociadas al enfoque crítico y constructivista en el aula; específicamente aquellas estrategias que los docentes ponen en circulación para promover las elaboraciones cognitivas de los alumnos y sus producciones en diferentes instancias de escolarización: la producción de un video en un taller de una escuela media urbana y, los procesos de apropiación de los conceptos y metodologías de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el E.G.B.1. En estas instancias de trabajo buscamos comprender cómo la práctica educativa escolar mediatiza las elaboraciones cognitivas de los niños y adolescentes en nombre del discurso crítico constructivista.

Cabe aclarar que en dichos análisis hicimos referencia al **constructivismo** como un enfoque que convoca numerosos puntos de vista pero que pone el énfasis en un aspecto: la actividad mental constructiva como una invitación a la reflexión, que expresa una postura y que a su vez fomenta contrapropuestas para dar lugar a procesos de reflexión y metarreflexión.

Si bien estas investigaciones se realizaron en ámbitos educativos diferentes, pudimos observar algunos problemas en común, por ejemplo la dificultad de los docentes para articular los supuestos constructivistas, por él mismo legitimados, con la práctica cotidiana escolar. La racionalidad que subyace en los planteos educativos constructivistas señala bucear en la problemática de la complejidad mientras que la hegemonía del discurso prescriptivo en educación enfatizó la lógica instrumentalista en detrimento de los debates ideológicos y políticos de los proyectos pedagógicos.

En el complejo entramado educativo, el enfoque pedagógico crítico/ constructivista da cuenta de una polifonía, son varias las voces y discursos que se entrelazan y, numerosos los puntos de vista que se despliegan en su implementación. En las instancias de las prácticas áulicas hemos advertido que la preocupación de los docentes respecto de dichas perspectivas se ha orientado hacia la búsqueda de respuestas inmediatas referidas a las implicaciones didácticas generales, sin bucear en la complejidad teórica metodológica inherente a estas propuestas. En la escuela, como lugar de expresión de las políticas, se cruzan espacios de conflictos y tensión entre los deseos y aspiraciones de cambio y la dificultad para dar cuenta de ellos en toda su complejidad.

En las instancias concretas de observación, pudimos verificar que la comprensión de los procesos de aprender recorre un camino que da cuenta de un fuerte acento puesto en la repetición, la memoria y la acumulación de saberes, en detrimento de los procesos de comprensión. La repetición mecánica automática y la memoria son las modalidades que se priorizan en las experiencias áulicas observadas.

El docente propone procesos de mediación centrados en el reconocimiento de datos más que en experiencias que promuevan búsquedas inteligentes. En el acontecer cotidiano del aula la propuesta pedagógica pocas veces convoca al alumno a implicarse en un proceso de construcción y en consecuencia, la relación pedagógica se ve afectada por un desencuentro que dificulta los procesos de apropiación de saberes. No obstante, cuando el docente marca pautas claras para cada una de las instancias de aprendizaje e interviene adecuadamente, los alumnos logran extender sus marcos conceptuales, reinterpretar sus materiales, realizar metarreflexión.

"(...) La regularidad u orden proviene de la reflexión, un acto muchomás fácil de iniciar en compañía que en soledad pues, como afirmaré mas tarde, la génesis de gran parte de nuestro pensamiento se encuentra en un dialogo que se hace interior" (Bruner, J. 1995: 204)

Desde la perspectiva crítica, el docente genera espacios articuladores entre las expectativas de aprendizaje, las tramas del contenido a enseñar, los datos obtenidos del rastreo de las concepciones de los alumnos y las secuencias de actividades. De modo que el tratamiento de los contenidos y el quehacer del aula contribuya a la construcción de un proceso dinámico y progresivo.

El enfoque vigotskiano, reconoce el papel central del aprendizaje en el desarrollo cognitivo en relación directa con las intervenciones mediadas a partir de las cuales se internalizan los signos y herramientas disponibles en la cultura. El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje, así como la simple inmersión en un ambiente formador no promueve necesariamente el desarrollo.

En síntesis, consideramos que son tres las cuestiones nodales que se desprenden de las indagaciones realizadas: prevalece una tendencia a la simplificación de conceptos tales como construcción, reflexión, autogestión sin que haya un encuadre que explique su contexto de producción; la desvalorización social del aprender, de su utilidad intelectual y práctica y la ausencia en las instituciones de espacios de debates en donde estos conflictos sean analizados.

Si bien en los espacios deliberativos académicos se plantea la utilidad de ofrecer una visión comprensiva de los procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje de los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza no logran traducir estos principios en toda su complejidad. No hay dudas de que el proceso de formación de conceptos, es una tarea ardua que requiere la conformación de un complejo entramado que articule los conceptos espontáneos y los científicos de los niños. En las mesas de debates, los especialistas coinciden en la necesidad de un trabajo en área porque ofrece una visión integrada de la realidad, permite comprender y adaptarse a los cambios en las interpretaciones, desmitifica la idea del "método único" en las ciencias, y favorece actitudes más cooperativas y no tan competitivas.

Así, si ponemos en consideración estas afirmaciones podemos concluir que mientras en los ámbitos deliberativos se admite la complejidad y el conflicto en los procesos educativos, en los escenarios áulicos institucionales sobrevive una gran dificultad para

acordar criterios, reflexiones teóricas y metodológicas integradas a los procesos de enseñanza aprendizaje. Me refiero a la necesidad de comprender y argumentar ciertos obstáculos que dificultan e incluso impiden una práctica acorde con los fundamentos sustentados en los discursos educativos oficiales legitimados a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. De manera que, en las aulas aún sobrevive una concepción simplificada y neutral del sujeto y de la ciencia. Los modelos positivistas han instalado en su operatoria la búsqueda de lo descriptivo (decir en números, poner adjetivos, contar las partes de una planta, recordar fechas históricas); se enseñan los contenidos como si no tuviesen historia. En nombre del constructivismo se observa, por ejemplo: un intento de articulación entre las hipótesis previas de los niños y los contenidos a enseñar, práctica que se diluye en ejercicios que apelan tan solo a la memoria pasiva y a la repetición mecánica.¹

El criterio normativo – prescriptivo y su hegemonía en la enseñanza tuvo un peso muy fuerte en las prácticas escolares, la lógica instrumentalista propia de esta visión suprimió los debates ideológicos y políticos de los análisis pedagógicos; sostiene que la objetividad de la técnica, relativa a los medios educativos, conduce a la mejora de la enseñanza (Davini, M.; 1997).

Estos aspectos observados en las aulas dieron cuenta de ciertos obstáculos en los procesos de materialización de los enfoques críticos en la enseñanza. Este hecho planteó la necesidad de indagar otras zonas del espacio educativo sus tensiones, posibilidades y contradicciones. Evidentemente, la mediación pedagógica es un proceso con múltiples desplazamientos de sentido; por ello la perspectiva crítica recoloca a la escuela en una zona heterogénea y a sus discursos (éticos y epistémicos) portadores de efectos de poder (de Certau Michael, 1999: 104).

En esta compleja trama de luchas y resistencias consideramos necesario focalizar nuevos universos de indagación en las mediaciones analizadas, con el fin de poner en circulación otras voces, incluir nuevas lecturas y autores, contrastar opiniones y perspectivas teóricas.

Sabemos que, la escuela ejerce diversas funciones mediadoras: en el aula, con los saberes y estrategias cognitivas y discursivas que el docente pone en juego en la zona de desarrollo próximo, y también en otros emplazamientos del dispositivo escolar. Por lo tanto, hacer un abordaje complementario en el campo de las prácticas, nos permitió indagar otros espacios de experiencias alternativas al trabajo cotidiano y en consecuencia, acceder a una zona de conflicto que generalmente queda fuera de los análisis pedagógicos.

A partir de allí, nos preguntamos cómo interjuegan los dispositivos curriculares seleccionados, con los procesos de materialización discursivas de los enfoques críticos

¹ Di Modica, Rosa María. Informe final Proyecto Constructivismo y Montaje: Estrategias cognitivas y discursivas en un estudio de caso en la EGB 1, 2003. Instituto de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Posadas).

constructivistas, sus recorridos por la trama dialógica, conflictos y contradicciones. Tanto los Documentos Curriculares de la oficialidad (Ley 24.195), como las producciones evaluativas de la Especialización en Alfabetización Intercultural son agencias productoras de discursos pedagógicos y por lo tanto exponen modos de significar los procesos educativos en el marco de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales.

Sabemos que identidades y adscripciones teóricas e ideológicas son móviles, dinámicas y hasta contradictorias. En la práctica, y por lo que pudimos observar en el aula, los docentes responden a las demandas institucionales con decisiones que poco tienen que ver con una puesta en cuestión de los modelos instaurados.

La falta de una discusión profunda sobre los principios políticos, teóricos y filosóficos y su urgente difusión en el marco de la Transformación Educativa (Ley 24.195) dibuja un escenario que requiere ser revisado, en donde se cruzan voces que convergen, conviven, permanecen, se transforman, discuten y se resisten. La hegemonía del discurso prescriptivo en educación enfatizó la lógica instrumentalista en detrimento de los debates ideológicos y políticos de los proyectos pedagógicos. Existe una tensión entre la "herencia" academicista/positivista, que muestra la cultura escolar como "el templo de la razón", y las propuestas de revisión crítica. Prima la creencia retórica de "ser constructivistas", centrada en una lógica aplicacionista que obtura la reflexión teórica de la crisis educativa.

Es preciso, por lo tanto, entrecruzar los análisis realizados con otras versiones discursivas y cotejarlas con la postura crítica, sus tonos y matices. La investigación educacional viene desarrollando en los últimos tiempos, teorías, prescripciones y recomendaciones que se ocupan de dar respuesta a la crisis educacional. Nuestro objetivo en esta instancia es apuntar a otras posibilidades analíticas de la perspectiva crítica, específicamente aquello que propone el enfoque constructivista para la comprensión de los procesos educativos en instancias previas al acontecer áulico y que dan cuenta de los recortes y decisiones teóricas que argumentan un posicionamiento crítico constructivista.

Así, transitar los recortes políticos pedagógicos en los IFDC elaborados para la acreditación de los Institutos de Formación hacia producciones evaluativas que provienen de proyectos de investigación en ámbitos académicos, nos permitió abrir el análisis hacia otros procesos de recontextualización del dispositivo pedagógico y a la vez establecer articulaciones teóricas entre el discurso pedagógico crítico y el constructivismo principalmente en tres aspectos: a) ambos se presentan como un espacio teórico de debate y reflexión que plantean al campo educativo esfuerzos conceptuales, metodológicos y diferentes formas de intervención, b) problematizan la relación de la educación con la cultura y el poder, y c) colocan en el centro de la escena pedagógica la dimensión dialógica de los procesos de construcción de conocimientos.

2. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS HETEROGÉNEO. EL CONCEPTO DE RECONTEXTUALIZACIÓN DE BASIL BERSTEIN Y LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO OFICIAL EN a) LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE LOS IFDC Y b) LAS PRODUCCIONES EVALUATIVAS DE LA ESPECIALIZACIÓN INTERCULTURAL DEL PROGRAMA DE SEMIÓTICA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES.

Los complejos procesos educativos se expresan en: las formas que adquieren las interacciones pedagógicas, los modos de circulación de saberes, las modalidades diversas de intervención que el docente pone a andar en un tiempo compartido. Es evidente que la mediación pedagógica es un proceso con múltiples desplazamientos de sentido; por ello la perspectiva pedagógica crítica recoloca a la escuela en una zona heterogénea y a sus discursos (éticos y epistémicos) portadores de efectos de poder (de Certau Michael, 1999: 104).

En este sentido, los cambios o modificaciones de las políticas públicas involucran a las instituciones y también a las prácticas que conforman el escenario educativo; de allí que los Documentos Curriculares producidos en el marco de la Propuesta de Transformación Educativa y las producciones evaluativas elaboradas para obtener una titulación en la Especialización en Alfabetización Intercultural representan modos particulares de mediación estatales e institucionales que exponen y expresan las implicancias académicas y políticas, como así también las traducciones que los equipos realizan en los diversos ámbitos de realización del discurso pedagógico. Por su lado, las evaluaciones son producidas en el contexto de una experiencia de capacitación docente que pone en escena diversas líneas teóricas (políticas, semióticas, pedagógicas, y didácticas) y que materializan el discurso crítico tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Estos ámbitos del quehacer docente, configuran espacios discursivos y prácticos de múltiples resonancias: decisiones teóricas, políticas, científico-epistemológicas y subjetivas.

Presentar Los diversos matices de la matriz dialógica nos ayuda a conjugar las pluralidades y rasgos compartidos que refractan de manera diversa la teoría crítica en educación. La selección del corpus heterogéneo se fundamentó, en la necesidad de poner en tensión procesos recontextualización pedagógica que abonen la posibilidad de aproximar algunas hipótesis sobre los modos diversos y polifónicos que adquiere el discurso crítico/constructivista cuando se pone a andar en contextos de producción pedagógica diversos. Sobre todo, poder observar con más detenimiento las modalidades de enunciación de sus principios, la selección y recorte que realizan, los presupuestos que los docentes privilegian cuando hacen referencia a las concepciones de aprendizaje/sujeto/enseñanza, cómo justifican, respaldan, promueven y sostienen sus argumentos.

Este corpus diferenciado nos permitió acceder a diversas dimensiones del dispositivo pedagógico; ambos son discursos pedagógicos que integran los procesos de

formación de docentes. Los Documentos Curriculares, en tanto documentos prescriptivos de la oficialidad dan cuenta de los marcos políticos pedagógicos en donde se inscriben estos procesos, mientras que el proyecto de alfabetización intenta desplegar una propuesta estratégica que resuelva la compleja problemática del aprendizaje de la lectoescritura en Misiones en donde el entrecruzamiento de fronteras lingüísticas acarrea problemas en la adquisición de los saberes requeridos por la escuela en este ámbito.

Las perspectivas pedagógicas críticas configuran un marco de análisis vinculado al papel determinante que posee lo lingüístico, lo discurso y el significado en la interpretación de los procesos educativos y por lo tanto nos invita a explorar otras zonas del discurso pedagógico.

Así, en el marco de la teoría sociológica de B. Bernstein, el discurso pedagógico oficial rige las reglas de producción, distribución, reproducción de la práctica y su distribución en contextos organizacionales. En este sentido, consideramos discurso a los textos pedagógicos legítimos, y práctica a las relaciones sociales de transmisión y adquisición de saberes. Desde este lugar, nos preguntamos cómo interjuegan los dispositivos curriculares seleccionados, con los procesos de materialización discursivas de los enfoques críticos constructivistas.

Según los aportes del Basil Bernstein (1993) el dispositivo regula en forma continua el universo de significados pedagógicos potenciales, restringiendo y realizando sus realizaciones. Este autor plantea la condición de producción, reproducción y transmisión de la cultura como un ordenamiento interno del dispositivo pedagógico. Se entenderá por dispositivo a las distintas formas de realización de la mediación institucional que articula de manera compleja principios de enunciación discursiva, de visibilidad espacial y de formaciones corporales y subjetivas. El dispositivo pone en evidencia las interrelaciones entre las relaciones dominantes de poder, principios de control en la construcción, transmisión y evaluación del discurso pedagógico a la vez que se materializa a través de reglas distributivas y recontextualizadoras. Las primeras están vinculadas a la producción de discursos, prácticas (pensables /impensables), mientras que las segundas se refieren a la transmisión, adquisición, y recontextualización del discurso pedagógico. Las reglas distributivas son un principio básico de clasificación que regula la distribución de poder, de saber y de las formas que adquieren las conciencias. B. Bernstein (1993).

Estos principios teóricos nos invitaron a transitar una variedad de niveles: la concepción de sujeto, los supuestos sobre aprendizaje y enseñanza, los criterios oficiales que orientaron la acreditación de los Institutos de Formación Docente, las decisiones pedagógicas didácticas que organizan una propuesta estratégica de evaluación.

El autor Basil Bernstein (1993) insiste en afirmar que el discurso pedagógico es un discurso recontextualizado que circula entre las instancias iniciales de producción del discurso hegemónico y el efecto sobre las conciencias y las prácticas de los actores sociales. Este autor plantea la condición de producción, reproducción y transmisión de la

cultura como un ordenamiento interno del dispositivo pedagógico. Elabora un modelo teórico para el análisis de los procesos por los cuales el discurso oficial del Estado trata de construir algunas identidades pedagógicas concretas. En este sentido, los procesos de Reforma Educativa pueden ser entendidos como el resultado de luchas de diversos grupos de poder con el fin de institucionalizar ciertas identidades pedagógicas. Las categorías de análisis que propone este autor resultan muy útiles para comprender las complejas relaciones entre el poder político, el discurso pedagógico de reproducción y la distribución de las formas de conciencia, a la vez que permiten tomar conciencia de los principios dominantes que organizan los escenarios recontextualizadores de dicho discurso".(de Haro Graciela y otros 2005).

Este marco teórico y metodológico nos permitió generar un dispositivo de análisis complejo y amplio que no reniega las pluralidades y rasgos polifónicos que siempre se ponen a andar la compleja trama escolar.

3. EL PUNTO DE VISTA ANALÍTICO. DISCURSO CRÍTICO Y CONSTRUCTIVISTA. ARGUMENTOS QUE JUSTIFICAN SU ENCUENTRO.

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, ponderamos la articulación que propone la pedagogía crítica con los procesos históricos y políticos en educación; el enfoque constructivista y las teorías cognitivas como marco de referencia para la interpretación de los procesos de enseñanza aprendizaje y el análisis del discurso pedagógico y sus orientaciones críticas. Desde la frontera del campo pedagógico y semiótico procuramos explorar distintas versiones discursivas en las instancias de producción de los dispositivos curriculares elegidos.

Como hemos señalado, la hegemonía del discurso prescriptivo en educación enfatizó la lógica instrumentalista en detrimento de los debates ideológicos y políticos de los proyectos pedagógicos. Este enfoque sostiene que la objetividad de la técnica, aplicada a los medios educativos, conduce a la mejora de la calidad de la enseñanza. La urgente difusión de los procesos de Transformación Educativa (Ley 24.195), desdibujó la construcción de un espacio de debate y discusión sobre los principios políticos, teóricos y filosóficos de los procesos de cambio en educación.

Al igual que la perspectiva crítica, el constructivismo pone en cuestión el reduccionismo conductista. En líneas generales, ambas perspectivas acuerdan que el conocimiento es un proceso de construcción posible de ser interpretado desde diferentes líneas teóricas. En este sentido, "(...) es un lugar de encuentro de diferentes posiciones, y al mismo tiempo un espacio de frecuentes discusiones y debates" (M. Carretero, 2001:41).

3.1. El planteo crítico y constructivista, espacios de encuentro:

En el ámbito pedagógico los planteos de las corrientes críticas señalan un alto grado de heterogeneidad (Barco Susana, 1989). En líneas generales, se hace referencia a aquellas teorías que enfatizan la revisión de supuestos y postulados educativos culturales y plantean la dimensión ideológica y política de la transmisión y construcción de conocimientos. La crítica supone la ruptura de la condición dada del objeto, por lo cual se hace necesario tomar distancia respecto de los datos, revisar contenidos y significados y adoptar una postura frente a ellos; abre un espacio sustantivo a la reflexión y a la búsqueda de los supuestos subyacentes. Ponen en cuestión la objetividad de la técnica y entiende que la educación es una herramienta de transformación social tendientes a la emancipación de los seres humanos.

"(...) Fundamentalmente la noción de "crítica" ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica" (AAVV, 1983:29).

Esta teoría se centra en la necesidad de desarrollar formas críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria.

"(...) Es el resultado de la apropiación de una lengua por parte de un yo que enuncia. Un complejo de signos que pueden tener diversos modos de significación y ser usados con distintos propósitos. Es lo que dice, asociado al lenguaje, se circunscribe al campo del saber y de la experiencia" (AAVV, 1983: 60)

La perspectiva crítica recupera la dimensión social y política de la enseñanza. Entiende que lo educativo se encuentra atravesado por una "polifonía de voces" mediadas en el interior de diferentes estratos de la realidad en donde se juegan formas dominantes y subordinadas del poder. Algunos autores plantean puntos de convergencia sobre las discusiones constructivistas actuales: la reconceptualización de las relaciones entre desarrollo y el aprendizaje, la consideración de las obras de Vigotski y Piaget, la consideración de que el conocimiento posee carácter específico en vez de general, la interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico y el papel que ambos cumplen en la instrucción, el enorme avance realizado para caracterizar el conocimiento cotidiano, la importancia concedida al estudio del cambio conceptual como proceso clave para estudiar el proceso de construcción del conocimiento. (Carretero M. 2001)

En esta línea, la escuela es un espacio de confluencia de aspectos sociales, culturales, históricos, políticos, ideológicos que se hacen eco a través de las voces que se pronuncian.

"(...) Esto resulta claro si admitimos que en las escuelas uno de los elementos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad es el lenguaje: éste se cruza con el poder, así como formas lingüísticas particulares estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. El lenguaje esta íntimamente relacionado con el poder y constituye la forma en que docentes y alumnos definen, dirimen y comprenden su relación recíproca y con la sociedad en general" (Giroux,H.,2003:179).

En esta línea, la teoría y la práctica se articulan en la búsqueda de respuestas a los problemas de la realidad, no se trata de ofrecer "recetas" sino una reflexión sobre la actividad contextualizada social e institucional. Así planteado el tema, la reflexión no está escindida de la acción. Subrayamos la necesidad de comprender la perspectiva

constructivista en el marco de una teoría más amplia que contemple los puntos señalados. La relevancia puesta en los procesos dialógicos constituyen un argumento sólido que justifica el encruzamiento teóricos entre ambos marcos de referencia.

A partir, de allí consideramos necesario realizar los análisis del marco constructivista sin desconocer los principios que lo sustentan y complejizan. Al respecto Sandra Corazza (1997) expresa que actualmente nos encontramos con un número importante de profesores, grupos e instituciones escolares que dicen adoptar el constructivismo como guía referencial de su práctica educativa.

"(...)Elevado prestigio que influencia la constitución de las prácticas pedagógicas y curriculares, formas institucionales escolares y familiares, relaciones profesores alumnos y, simultáneamente modos específicos de regulación moral, de producción de identidades sociales y de subjetivación de la infancia contemporánea" (Corazza, Sandra 1997:235).

La autora encuentra restos, "sedimentaciones" en lo que denomina el significado trascendental del constructivismo pedagógico; suele aparecer como un postulado incuestionable asociado a prácticas educativas críticas, concientizadoras, emancipatorias, liberadora, etc.

Dicha autora, indagó algunas condiciones de materialización del discurso constructivista y encontró que en ocasiones adquiere un significado trascendental y, en ese sentido se articula con un conjunto de principios imprecisos y con un fuerte poder legislador. Encuentra en esa indefinición las condiciones de su universalización por lo cual refuerza el discurso monológico centrado en la prescripción de la norma y en la matrices discursivas del "deber ser". El constructivismo pedagógico se articula, así, con un conjunto de discursos asociados a una serie de oposiciones binarias, como por ejemplo:

Sujeto activo - sujeto pasivo; sujeto – objeto; constructivismo -innatismo-empirismo; construcciones progresivas – organizaciones innatas; pedagogía constructivista- pedagogía tradicional; conocimiento acción - conocimiento empírico; ser constructivista - no ser constructivista. Este tipo de ordenamiento da cuenta de un movimiento de sentido; la pre- inscripción se instala en el lugar de la reflexión contextualizada, y en consecuencia da lugar a una interpretación simplificada de los fundamentos de tales adhesiones.

En este proyecto ponemos en cuestión esta visión restringida del constructivismo:

"(...)El constructivismo debe ser concebido como una unidad de análisis más amplia que una teoría. Correspondería pensarlo como una solución modélica para muchos problemas que tienen que ver con el conocimiento y con la enseñanza. Podremos hablar de constructivismo como una familia de teorías caracterizadas por una serie de atributos producto, de una convergencia en cuanto tienen algunos puntos fuertes y sólidos en común pero que efectivamente difieren en otros aspectos según algunas de las teorías que la sustenten". (Alicia C. y otros: 2001: 115).

Tendremos en cuenta aquellos aportes de la psicología cognitiva que recuperen los procesos sociales y culturales en la interpretación de la inteligencia humana a la manera de Vygostki, cuando entiende el pensamiento como una construcción que no puede

divorciarse del intercambio social y también de J. Bruner (1997) porque hace hincapié en la naturaleza social y cultural de la adquisición de conocimientos.

En relación con los procedimientos metodológicos, nos proponemos explorar distintas versiones discursivas de algunas esferas del discurso pedagógico. Retomar los espacios de indagación indicados en el proyecto: Las voces del discurso crítico. Parte I. (2003/2006) con la intención de profundizar dichos análisis. La línea de investigación es de tipo cualitativo, basada en la interpretación y estudio de los procesos de mediación y sus configuraciones en los dispositivos escolares y en la documentación institucional disponible.

En cuanto a los procedimientos metodológicos para el análisis iremos de los discursos a los dispositivos en términos de la propuesta de Sigfrid Jäger (2003) que comprende: la relación interdiscursiva que estructura los discursos; los procesos temáticos que se establecen emparentando los hilos discursivos que atraviesan los distintos fragmentos textuales; la postura discursiva que expone el emplazamiento ideológico de la enunciación; identificación de los nudos argumentales que constituyen los acontecimientos discursivos y finalmente lo no dicho, lo implicado que también significa.

Otras consideraciones teóricas que resultan necesarias realizar, son aquellas referidas a las tesis principales del planteo constructivista. En este sentido, la pedagogía crítica nos lleva a pensar la educación como una práctica en donde se juegan procesos de conservación, pero también de recreación de la cultura. Según esta perspectiva, es posible habilitar otras formas de pensar, otros modos y lugares. La crítica nos recuerda la importancia de la búsqueda de posibilidades más que la respuesta final, porque en ese proceso está implicado el sujeto en su integralidad, con su universo de sentido, sentimientos y creencias.

"(...) nuestras creencias sean tales que verdaderamente puedan guiar nuestras acciones de modo que satisfagan nuestros deseos; y esta reflexión hará que rechacemos toda creencia que no parezca haber sido formada de manera tal que garantice este resultado (Peirce, Ch: 1998: 180).

El discurso crítico incluye estos análisis en tanto pretende resignificar los principios normativos universales, para sustraerlos de ese parcial encierro a que quedan supeditados cuando sólo se los entiende como un mero procedimiento técnico. Dicho discurso pone en tela de juicio los planteamientos positivistas en donde se niega la complejidad y se privilegian la descripción y las nociones científicas de explicación, predicción y control. Entiende que lo educativo se encuentra atravesado por una "polifonía de voces," mediadas en el interior de diferentes estratos de la realidad, conformados a su vez por obra de una interacción de formas dominantes y subordinadas del poder.

En el marco del discurso crítico el constructivismo es un espacio de reflexión y debate

"(...) es un lugar de encuentro de diferentes posiciones, y al mismo tiempo un espacio de frecuentes discusiones y debates" (M. Carretero, 2001: 41).

Un verdadero "atolladero", diría Giroux, en donde los avances teóricos no logran resolver los dilemas educativos y los docentes siguen atrapados en dualismos peligrosos que impiden generar espacios de reflexión. En este sentido, el constructivismo no es un conjunto de rasgos comunes de diversas teorías sino una perspectiva de análisis que busca la interpretación de los procesos de producción del conocimiento; es un espacio de confluencia de discursos: psicológicos, epistemológicos, pedagógicos. (Corazza, S.; 1993:150).

Incluye una variedad de programas de investigación acerca de los procesos de constitución de las teorías, representaciones y creencias de los sujetos. Es un punto de partida no de llegada, es un modo de presentar problemas epistemológicos, de intentar resolverlos y de asumir una posición frente al conocimiento flexibles y revisable. (Castorina, A. 2001: 21)

Desde la lógica universalista, el constructivismo refuerza el discurso monológico centrado en la prescripción de la norma y en las matrices discursivas del deber ser. Aunque la perspectiva crítica constructivista no elude la necesidad de realizar recomendaciones sobre las prácticas, su interpretación nos lleva a reorientar procesos de indagación que exponen problemas más que certezas didácticas para la enseñanza. Esta propuesta teórica y metodológica pone en escena la necesidad de construir un entramado polifónico entre los programas de investigación que lo componen se resisten a una interpretación convencional, y convoca a múltiples y complejas interpretaciones sobre los procesos de construcción cognitiva; se trata de revisar el impacto y la repercusión de las diversas producciones conceptuales y empíricas en los programas de investigación. Así, el programa vigotskiano y el piagetiano presentan un enfoque genético compartido respecto de la construcción de los sistemas de conocimiento. En líneas generales, para estos autores, aprender significa comprender, no solamente incorporar datos y hechos sino descubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad. Para Vigotski es el dominio de los instrumentos de mediación lo que produce transformación de la actividad mental. Las relaciones intersubjetivas respecto de la mediación simbólica involucran una actividad individual para permitir que ocurra internamente lo que previamente sucedía como actividad externa. Para Piaget es la actividad estructurante sobre los objetos, producto de la asimilación de los objetos a los sistemas de acción, lo que transforma los significados resultante. Por su lado, los aportes de la teoría psicoanalítica a la educación nos invitan a pensar la inteligencia más allá de la actividad cognoscitiva; proponen un sujeto de deseo, con construcciones inconscientes y que operan como modos de imposición al presente, como aquello de lo cual el sujeto no puede hacerse cargo y que se ocultan en lo no dicho. Es decir priorizan inminencia del deseo de saber para que se constituya en sujeto epistémico. La articulación entre el potencial intelectual puesto en juego y la dramática inconsciente vincula la estructura inteligente propia de la organización de lo real con el sujeto de deseo relativa a la constitución intersubjetiva.

En este punto consideramos necesario realizar algunos deslindes conceptuales respecto de las teorías cognitivas a fin de expresar sus puntos de encuentro y desencuentros con los enfoques constructivistas. Por su lado, la psicología cognitiva, desde sus orígenes surge como una disciplina que intenta conocer la naturaleza de la inteligencia humana y cuáles son los mecanismos que se ponen en juego en el pensamiento; propone además el análisis científico de los procesos mentales y la memoria con el fin de comprender la conducta.

"(...)La psicología Cognitiva refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental para las que reclama un nivel de discurso propio, que es distinto de aquel que se limita al establecimiento de relaciones entre eventos y conductas externas (tal como se da en el análisis experimental de la conducta) y del referido a los procesos fisiológicos subyacentes de las funciones mentales". (Riviere, 1987:22).

Para explicar las funciones mentales parten de la idea de que los estímulos no están conectados con las respuestas que se emiten mediante sencillas conexiones directas, sino que se trata más bien de un proceso de elaboración interna que finalmente se integra a un mapa cognitivo elaborador de respuestas.

Consideramos que si bien estas teorías dan cuenta de un cambio de paradigma que instala modificaciones en la unidad de análisis (van más allá de la conducta observable), se asientan sobre los supuestos del procesamiento de la información como modo de interpretación de los procesos cognitivos. En este marco el sujeto, es entendido como un procesador que pone en juego mecanismos computacionales; lo que desencadena el aprendizaje es el proceso de entrada y salida de la información externa; el medio es el reforzador o inhibidor de las respuestas, en consecuencia los significados sociales y culturales no tienen cabida en esta perspectiva.

En relación con los análisis precedentes, en este proyecto, consideramos que los planteos constructivistas en un sentido amplio, tienen puntos de encuentro con las indagaciones de la psicología cognitiva, en tanto se ocupan de interpretar los procesos de cognición humana; no obstante es necesario aclarar algunas cuestiones teóricas y metodológicas que se desprenden de dichos programas de investigación. Si bien compartimos la puesta en cuestión del reduccionismo conductista creemos que la psicología cognitiva es un campo en donde se juegan múltiples enfoques y diferentes corrientes. Mientras que las teorías críticas/constructivistas atienden a esta complejidad, el discurso hegemónico tiende a la simplificación de dichos principios en la búsqueda de respuestas rápidas y "adecuadas" a las demandas del hacer institucional. En esta compleja trama de luchas y resistencias el Constructivismo suele aparecer como un mandato incuestionable asociado a una prescripción valorativa.

"(...) Sin saber muy bien por qué, la tarea es debatirse entre ser constructivista/no ser constructivista, o en todo caso asumir una variación temporalizada, ser constructivista/no ser constructivista aún" (Corazza, Sandra 1997:235).

4. CAJA DE HERRAMIENTAS. NOCIONES Y OPERACIONES ANALÍTICAS, RED TEÓRICA. POSICIÓN DEL ENFOQUE CRÍTICO/CONSTRUCTIVISTA FRENTE AL POSITIVISMO.

Los análisis educativos han estado investidos por concepciones que devienen de las tensiones entre las prescripciones pedagógicas /académicas y la interacciones sociales que dichas prescripciones desencadenan en las instituciones educativas. Estas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje dejan de lado el valor de la acción humana y la subjetividad, o bien ignora los determinantes estructurales que están al margen de las experiencias inmediatas de docentes, administradores, alumnos, y otros humanos" (Giroux, 1997: 111).

En este sentido el pasaje discusivo del movimiento positivista al movimiento constructivista reclama la crítica y el dialogo como condición epistémica. Así como el conductismo deja afuera el sujeto del lenguaje, las teorías críticas ponen en cuestión esta visión reduccionista centrada en los mandatos universales del "deber ser" y recuperan, en consecuencia, las condiciones subjetivas en la producción de conocimiento.

Según del diccionario filosófico Ferrater Mora el positivismo exhibe los siguientes rasgos: 1) sumisión al principio de que la significación de cualquier enunciado está contenida enteramente en su verificación por medio de lo dado, con lo cual se hace necesaria una depuración lógica que requiere precisamente el instrumental lógico-matemático. 2) Reconocimiento de que el citado principio no implica que sólo lo dado sea real, 3) no negación de la existencia de un mundo exterior, y atención exclusiva a la significación empírica de la afirmación de la existencia, 4) rechazo a la toda doctrina del "como sí", el objeto de la física no son las sensaciones: son las leyes. Y los enunciados sobre los cuerpos pueden ser traducidos a proposiciones sobre regularidades observadas en la intervención de las sensaciones, 5) no oposición al realismo, sino conformidad con el realismo empírico. 6) oposición terminante a la metafísica tanto idealista como realista.

Es así que, podemos llamar positivismo en sentido amplio a toda doctrina que se atiene a, o destaca la importancia de lo positivo, o sea lo que es cierto, verdadero.

La Escuela de Francfort definió el positivismo en un sentido general, como una amalgama de diversas tradiciones, que incluían la obra de Saint-Simon y Comte, el positivismo lógico del Círculo de Viena, el primer Wittgenstein y las formas más recientes del empirismo lógico y pragmatismo que dominan las ciencias sociales en Occidente. Si bien la historia de las tradiciones es compleja y está repleta de desvíos y excepciones, todas apoyaron el objetivo de desarrollar formas de investigación social según el patrón de las ciencias naturales y basadas en dogmas metodológicos de la observación de los sentidos y la cuantificación. Marcuse (1964) proporciona tanto una definición general de la noción de positivismo como un punto de partida para algunas reservas que la Escuela de Francfort planteó con referencia a los supuestos básicos de aquel:

"(...) 1) la convalidación del pensamiento cognitivo por medio de la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognitivo hacia la ciencia física como un modelo de certidumbre y exactitud, y 3) la creencia en el progreso del conocimiento depende de esta orientación. Por consiguiente, el positivismo es una lucha contra todas las metafísicas, trascendentalismos e idealismos como modos de pensamientos oscurantistas t regresivos. En tanto, la realidad dada se comprende y trasforma científicamente, y la sociedad se convierte en industrial y tecnológica, el positivismo encuentra en la sociedad el instrumento para la realización (y convalidación) de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos. El pensamiento filosófico se convierte en pensamiento afirmativo; la crítica filosófica critica dentro del marco societal y estigmatiza las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños o fantasías (pag. 172). La actividad científica se subsumía a la descripción, clasificación y generalización de fenómenos, sin interés alguno en distinguir lo no importante de lo esencial". (Giroux, H 1972)

Así, el conductismo emerge como la materialización del positivismo en el discurso psicológico y expresa su tendencia a fundamentar el estudio de los seres humanos en la observación de la conducta. Al igual que el análisis de otros organismos el conductismo es la tendencia que observa y examina a los organismos. De manera tal que, los términos mentales no se refieren ni a actos o procesos psíquicos ni a objetos o procesos físicos; se refieren únicamente a conducta o a disposiciones para conducirse (comportarse) de tal o cual modo en términos de estímulos y respuestas.

Llevado al ámbito de lo educativo, estos principios nos conducen a una lógica instrumental centrada en la prescripción de normas y enunciados declarativos que acarrearán imperativos. Según el diccionario de filosofía el prescriptivismo es toda tendencia según la cual ciertos grupos de expresiones, que a veces se consideran como enunciados, y específicamente como enunciados declarativos o informativos no enuncian o, en todo caso, no declaran o describen nada, y no acarrearán ninguna información, se trata de prescripciones, de normas o de reglas. Desde esta perspectiva el prescriptivismo equivale a lo que se había llamado normativismo encadenado a la racionalidad positivista.

"(...) el resultado de la racionalidad positivista y su concepción tecnocrática de la ciencia representaba una amenaza a las nociones de subjetividad y pensamiento crítico. Al actuar en un contexto operativo exento de compromisos éticos, el positivismo casaba con lo inmediato y celebraba el mundo de los hechos. La cuestión de la esencia, o la diferencia entre el mundo tal como es y el que podría ser, se reduce a la tarea meramente metodológica de recoger y clasificar lo que es, el mundo de los hechos" (Giroux H, 1997)

Lejos de prescribir el enfoque constructivista propone un espacio de debate y reflexión teórica y metodológica sobre los procesos de enseñar y aprender. A partir de la pregunta respecto de cómo se produce el conocimiento deja lugar a la circulación de diferentes programas de investigación que en líneas generales parten de la idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad, que el sujeto no es pasivo y que dispone de conocimientos anteriores respecto de la información. Hacen hincapié en un sujeto situado y en la necesidad de analizar las condiciones de surgimiento de cada dominio de conocimiento.

Según el diccionario de filosofía el criticismo es la actitud que considera la realidad, o el mundo, desde el punto de vista crítico, es decir, la actitud según la cual, no es posible, ni deseable, conocer el mundo, o actuar en él sin una previa crítica, o un previo examen, de los fundamentos del conocimientos y de la acción.

Evidentemente la prescripción positivista preocupada por la inmediatez de los cambios y los resultados escolares deja afuera las diferencias, las condiciones de vida y el lenguaje.

A continuación sumamos algunas referencias teóricas de autores que, desde diversos campos investigativos adhieren al pensamiento crítico:

- Los aportes de la psicología cognitiva específicamente los análisis de J. Bruner sobre los procesos de construcción de conocimientos. Para Bruner, la educación y la escuela, se convierten en uno de los referentes más importantes para que las personas puedan comprender los contextos culturales, sus complejidades y contradicciones.

- Los aportes sobre el enfoque translingüístico y semiótico de M. Bajtín, quien plantea la relación de la subjetividad y la cultura y en este sentido permite entrelazar dimensiones de la comunicación verbal con las esferas de la vida social. Establece la dimensión dialógica de todo discurso, es decir el hecho de que siempre estamos atravesados por varias voces, estamos atravesados por los discursos de los otros, por las voces de los otros; el autor lo piensa como una polifonía.

- Los aportes de Greimas A (1989) y De Certeau M (1992) sobre el "deber ser" y la creencia. Para estos autores el "deber ser" en tanto actitud racional asumida como verdadera se asienta en la creencia y se resuelve por la comunicación confiante entre los hombres. En este contrato de veridicción (Greimas A. J., 1989:130) se superponen dos niveles: el saber y el creer, la verdad y la certidumbre. Y, en lo educativo cobra importancia lo verosímil en tanto se refiere a un "otro" neutro y que legitima credibilidad y la institución en tanto pone el creer al servicio de una racionalidad social (De Certeau, M.; 1992:10).

4.1. La matriz polifónica del "deber ser" en conjunción con la matriz dialógica del discurso crítico.

En el concepto de polifonía de Bajtín encontramos dispositivos teóricos que abren espacios de análisis productivo respecto de las interrogaciones críticas sobre el acto interpretativo y la comprensión dialógica de los procesos educativos. así vimos que el enfoque constructivista da cuenta de una polifonía, son varias las voces que se conjugan y, numerosos los puntos de vista que se despliegan en su implementación.

El discurso escolar está siempre destinado a "algo" y es "para alguien"; se constituye en una red de voces, donde unas responden a otras. Llevado al campo de la enseñanza este principio recupera el sentido dialógico de la producción, transmisión y recepción del conocimiento humano, porque el sujeto que aprende participa de las significaciones compartidas en una cultura determinada, y a su vez produce significados que se expresan en acciones concretas.

Entendemos por discurso todo lo que los hablantes-enunciadores de una determinada sociedad o comunidad producen cada vez que hablan o escriben, para emitir enunciados en

un contexto determinado, puede ser oral, escrito o gestos, imágenes, movimientos, códigos de todo tipo.

En su versión más resumida, LINK define el discurso como sigue:

“(...) un concepto de habla que se encontrará consolidado en la medida que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva ya para ejercer poder” (AAVV; 1983:60).

Como hemos afirmado en otras instancias, el discurso crítico pone en cuestión esta matriz y plantea la dimensión dialógica de todo discurso, es decir, el hecho de que cualquier discurso está atravesado por varias voces, estamos atravesados por los discursos de los otros, por las voces de otros. Giroux (1997) sostiene que cuando la gente aprende, hace inversiones emocionales y negocia el mundo que la rodea. El discurso está estructurado como diálogo polifónico e íntimamente conectado con las fuerzas ideológicas y materiales que configuran las voces de individuos y grupos en una sociedad. Las corrientes fundadas en el enciclopedismo positivista, centraron la función de la educación en la transmisión de conocimiento; posteriormente, un eficientismo tecnocrático, enfatizó la necesidad de un minucioso secuenciamiento: todo “debe ser” enseñado en un orden de creciente complejidad y su aprendizaje rigurosamente medido, para lo cual, el precepto de la fragmentación del saber es un facilitador de la tarea. En este sentido, el discurso prescriptivo aparece como aquello que marca, organiza prescribe la norma, y deja poco espacio para la discusión crítica.

Esto sería válido si consideráramos las prácticas educativas como simples “hechos” porque el hecho es algo concluido, cerrado, posible de ser controlado. El hecho visto como fenómeno concluido, absoluto y consolidado no es cuestionable, pero esto no alcanza para explicar la complejidad de los procesos educativos. (Material de Cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje. Equipo de Cátedra. Material Mimeografiado.2006)

Lo prescriptivo es lo que aparece fuera de toda discusión racional. Funciona como verdad no sujeta a discusión, no reconoce otras opciones. Indica un deber, una obligación, una aceptación. El “debemos”, o el “tenemos que” opera como una verdad inamovible que se instala como discurso monológico.

Entendemos que el “deber ser” es una matriz polifónica en un doble sentido:

1) En una primera instancia hace referencia a algún imperativo, asociado a la valoración y es esperable que acarree imperativos. Señala, además, lo que se debe hacer con vistas a un fin determinado o alguna ley universal. Se emparenta de esta manera con la ley moral cívica que proviene de una fuerza o condición externa. Asociado al discurso prescriptivo aparece como aquello que está fuera de toda discusión racional. Funciona como verdad no sujeta a discusión, no reconoce otras opciones. Indica una obligación, una aceptación, da cuenta de una falta, de algún requerimiento. Por **deber ser** se entiende que algo que no es (sea una entidad, una propiedad, etc.) haya de ser, no en virtud de algún encadenamiento causal, sino porque es deseable que sea por ser mejor, por cumplir

con requisitos de alguna ley moral, etc. Cuando el deber ser no tiene restricciones o las restricciones son reducidas al mínimo, tiende a acercarse y a identificarse con algún orden moral. Tradicionalmente el ser (natural) se ha contrapuesto al deber ser originado en la voluntad moral. La ontología del deber ser tiene su paralelo lingüístico en el llamado lenguaje prescriptivo, este lenguaje no indica lo que es, ni describe ninguna realidad, sino que señala lo que conviene hacer, o con vistas a un fin determinado o de acuerdo con la ley moral universal. (Ferrater M.; 2004:783).

2) En una segunda instancia el "deber ser" es una forma de saber y creencia; así es una actitud racional asentada en la creencia señalando en consecuencia otro movimiento de sentido, no es tan solo la imposición moral externa, sino una disposición interna que se impone desde la convicción, el sentimiento, la emoción. La creencia también es polifónica, múltiple, como disposición del significado se despliega de diversa manera en el discurso. El saber instalado no llega a expulsar al creer, sino que el creer descansa a menudo, e incluso se consolida, sobre la negación del saber. Parece como si el creer y el saber estuvieran motivados por una estructura elástica que, en el momento de tensión extrema, produjera, al polarizarse, una oposición categórica, pero que, al relajarse, llegara a confundir ambos términos.

Esto nos demuestra que para buscar nuestras certidumbres, es conveniente, antes de buscar la adecuación de las palabras respecto a las cosas, desviarse por la comunicación confiante de los hombres. Pearce entiende la creencia asociada a nuestra vida intelectual, es una regla para la acción y también un lugar de partida del pensamiento.

En los juegos deónticos, el creer es además un lugar estratégico de comunicación, implica un contrato, una relación con otro. Nos referimos aquí a verdades asumidas, verdades que son presentadas como racionales, sensatas y fuera de toda duda. Así como las instituciones se oponen al resquebrajamiento de las creencias objetivas porque responden a las necesidades de las prácticas cotidianas (De Certeau, M.;1992:10) también en las escuelas son los sujetos quienes ponen el juego el saber que se ha convertido en rutina, este saber es transmitido por las prácticas, y por las manifestaciones discursivas y no discursivas.

El "deber ser" en tanto actitud racional asumida como verdadera se asienta en la creencia y se resuelve por la comunicación confiante entre los hombres. En este contrato de veridicción (Griemas A. J., 1989:130) se superponen dos niveles: el saber y el creer, la verdad y la certidumbre. Y, en lo educativo cobra importancia lo verosímil en tanto se refiere a un "otro" neutro y que legitima credibilidad y la institución de manera que el creer se pone al servicio de una racionalidad social (De Certeau, M.; 1992:10).

El creer es un lugar estratégico de comunicación, implica un contrato, una relación con otro, y en esto hay un acuerdo tácito que estructura la comunicación que se asienta en

la confianza /creencia. (De Certeau; 1992:10). El creer, en efecto, se mide por los lazos, más o menos estrechos, que mantiene con lo que se hace/hace esperar que se haga.

"(...) La vida social trata de impedir este retorno de las creencias a su principio tautológico. Apunta incluso a prohibirlo. Se organiza de modo tal que se detenga la relación indefinida con el interlocutor y que se oculte el secreto de lo creíble. Las instituciones se oponen a este resquebrajamiento de las creencias objetivas, porque ellas responden a las necesidades de la práctica cotidiana". (De Certeau; 1992:10).

En el apretado tejido de sus redes predominan dos elementos: lo verosímil y la institución. El primero refiere al lenguaje, y el segundo a la articulación de prácticas. En relación con el creer, lo verosímil propone una convicción particular en una autorización general que la institución pone de manifiesto. Estas dos figuras que finalmente se fusionan permiten precisar el funcionamiento del creer. Lo verosímil sería más bien el postulado universal de la comunicación; allí se encuentra la condición de todas las comunicaciones particulares.

En las instituciones educativas son los sujetos quienes ponen en juego el saber que se ha convertido en rutina, este saber es transmitido por las prácticas y las manifestaciones discursivas y no discursivas. (AAVV: 1993:84). En consecuencia, de lo que condiciona el creer pasamos a lo que produce saber, y esto en las instituciones se pone al servicio de una racionalidad social que se presentan bajo la forma de compromisos pragmáticos.

Por otro lado Greimas afirma:

"(...) El discurso es un lugar frágil donde se inscriben y se leen la verdad y la falsedad, la mentira y el secreto; estos modos de veridicción resultan de la doble contribución del enunciadador y del enunciatario, sus diferentes posiciones no se fijan sino en forma de un equilibrio más o menos estable procedente de un acuerdo implícito entre los dos actantes de la estructura de la comunicación. Este acuerdo tácito es lo que se designa con el nombre de contrato de veridicción". (Greimas; 1983:122).

La comunicación de la verdad descansa en la estructura de intercambio que le sirve de base. El autor pretende establecer una distinción entre los dos componentes autónomos y los dos niveles superpuestos del contrato de verificación: el saber y el creer, la verdad y la certidumbre, el saber-verdad y el creer-cierto.

Y mostrar la preeminencia de los juicios epistémicos sobre los juicios éticos:

La misma problemática se encuentra a nivel de micropolítica de grupos; las prácticas cotidianas ponen de manifiesto sistemas de expectación que remiten a "un orden legítimo de creencias que concierne a la vida en sociedad" (De Certeau, M.; 1992: 9). La red de credibilidad sostiene las convenciones que regulan la comunicación social de varias maneras. En relación con "el decir y el hacer" De Certeau afirma que: "la inscripción del decir en el hacer y del hacer en el creer hace del creer una práctica expectante". (De Certeau, M.; 1992:10).

La creencia se transforma en enunciado (afirmación) cuando deja de comprometer una práctica contractual. Preguntarse: "¿Yo creo?" es salirse del campo de la creencia y tenerla como objeto intelectual, independientemente del acto que la afirma como relación.

En síntesis, se puede tratar de captar la especificidad del fenómeno "creer" dentro de la comunicación intersubjetiva. Lo primero que habría que hacer en ese caso es sustituir

las instancias "neutras" del emisor y del receptor por los lugares del ejercicio del hacer persuasivo y del hacer interpretativo, procedimientos cognitivos que acaban en primer caso en un hacer-creer y, en el segundo, en el acto de creer, también llamado acto epistémico. Ya en el campo de los discursos pedagógicos, las matrices del "deber ser" se constituyen en espacios discursivos y prácticos con múltiples resonancias: lugares de enunciación, visibilidad espacial, formaciones corporales y subjetivas, decisiones teóricas, selección de contenidos, etc.

Los discursos monológicos hacen referencia a los discursos dirigidos a uno mismo, son aquellos que no esperan respuestas. (Mainguenu, D., 1996:73). En relación con las formas monológicas del conocimiento los procesos discursivos se materializan en matrices pedagógicas asentadas en la simplificación, a lo que Michel Stubbs llama montaje por fragmentación. El discurso crítico pone en cuestión esta matriz y plantea la dimensión dialógica de todo discurso, es decir, el hecho de que cualquier discurso está atravesado por varias voces, estamos atravesados por los discursos de los otros, por las voces de otros.

El discurso crítico incluye estos análisis en tanto pretende resignificar los principios centrados en la universalidad de la norma para sustraerlos de ese parcial encierro a que quedan supeditados cuando sólo se los entiende como un mero procedimiento técnico. Dicho discurso pone en tela de juicio los planteamientos positivistas en donde se niega la complejidad y se privilegian la descripción y las nociones científicas de explicación, predicción y control. Entiende que lo educativo se encuentra atravesado por una "polifonía de voces" mediadas en el interior de diferentes estratos de la realidad, conformados por obra de una interacción de formas dominantes y subordinadas del poder. Los procesos cognitivos, los aprendizajes humanos se convalidan y materializan en tramas discursivas que es necesario comprender.

Giroux (1997) afirma que la construcción dialógica constituye la forma en que docentes y alumnos definen, dirigen y comprenden su relación recíproca con el aula, la institución y con la sociedad en general. Reconoce en Bajtin y Freire los marcos de interpretación del discurso dialógico en educación. Para Bajtín el diálogo es una forma de autoría en donde las múltiples voces adquieren significado; plantea la dimensión dialógica de todo discurso y lo piensa como una polifonía. Mientras que la monologización propia de los modelos prescriptivos desvía el sentido dialógico de la educación reduciéndola a la dimensión técnica. El monólogo se caracteriza por enfatizar el lugar del locutor, otorgar escasa referencia a la situación alocutiva, privilegiar un marco de referencia único y estar dominado por la ausencia de elementos metalingüísticos (Ducrot y Todorov, 1974). Es una posición discursiva que no deja espacio a la palabra de los otros, no involucra otras voces, nadie habla a través de ella, no hay otra voz presente. (Stubbs, M; 1983).

El diálogo es una instancia que supone siempre a un "otro", otro sujeto del discurso. El lenguaje nos da la posibilidad a todos los seres humanos de aprender una lengua

determinada, pero se aprende la lengua del entorno sociocultural que nos ha tocado. La lengua se materializa cuando entramos en comunicación con otros en un proceso discursivo. Es decir, que el discurso es la lengua que se pone en marcha; Saber y Poder están imbricados en todo discurso, y en consecuencia el discurso pedagógico no está ajeno a este juego de relaciones. (Material elaborado por el equipo de cátedra: Didáctica, Currículum y Aprendizaje I. Área Pedagógica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Versión Mimeografiada. 2006)

4.2. Los aportes de Habermas y el mundo de vida en la trama dialógica del pensamiento crítico.

En este punto considero importante retomar el concepto de mundo de vida de Habermas, pues en términos del autor, todos los sujetos capaces de lenguaje forman parte de una comunidad comunicativa. Los autores Russo y Sgró (2001) integran este pensamiento a la visión crítica de la educación; el mundo de la vida es ese punto de encuentro entre el oyente y el hablante, motor de conflictos, acuerdos y encuentros. Siguiendo a Habermas, señalan la posibilidad de racionalizar, a través de la comunicación, el mundo de la vida en situaciones determinadas, en donde es posible ponerlos en cuestión sin que se desestructure el mundo de la vida cotidiana. En palabras de los autores:

(...) Recién se desestructurará el mundo de la vida cuando las demandas de legitimidad alcancen el contexto en el que se hayan inscriptos los textos temáticos. Para Habermas esto es posible históricamente, generando nuevos saberes y dando lugar al progreso cualitativo de la humanidad por el mecanismo del aprendizaje social e individual. (Russo, H, Sgró M: 2001).

Para Habermas la razón instrumental cae bajo los cánones de la racionalidad teleológica que regula las relaciones sujeto-objeto, por lo que no puede mediar las relaciones sujeto-sujeto, con lo cual se hace necesario elaborar un concepto de razón que de cuenta de la intersubjetividad como un tipo diferente de acción (H. Russo y M.Sgro: 2001).

4.3. La matriz dialógica del discurso crítico. Las voces se entretajan en el diálogo.

Siguiendo las ideas que venimos desarrollando, el principio constructivo se despliega en las diversas formas de la actividad humana. Entre ellas adquiere especial importancia la comunicación, ya que las funciones psíquicas superiores, exclusivas del hombre, nacen en las primeras formas de la comunicación verbal, mediatizadas por los signos y en especial, por los signos lingüísticos.

Aunque abordaremos en reiteradas oportunidades a la problemática de la dialogicidad hemos considerado necesario volver a plantear algunos aspectos teóricos que resultan cruciales para comprender la naturaleza del discurso dialógico en educación. El lenguaje nos da la posibilidad a todos los seres humanos de aprender una lengua determinada, pero se aprende la lengua del entorno sociocultural que nos ha tocado. La

lengua se materializa cuando entramos en comunicación con otros en un proceso discursivo. Es decir, que el discurso es la lengua que se pone en marcha; Saber y Poder están imbricados en todo discurso, y en consecuencia el discurso pedagógico no está ajeno a este juego de relaciones.²

Para que otros conocimientos de lo humano sean posibles, es indispensable considerar el encuentro entre sujetos, o entre sus voces, que son sus modos de expresar y valorar el mundo a través de determinados énfasis y elecciones de signos sociales. En ese intercambio social que alimenta la vida del discurso social, y el de todas y cada una de las subjetividades. Y es el lenguaje el territorio compartido por el yo y el otro, aún cuando el discurso propio y el discurso ajeno dirimen siempre zonas compartidas o delimitadas de las relaciones intersubjetivas. Es siempre entre-sujetos (ellos-nosotros) que se despliega el tejido discursivo social. (L. Daviña: 2005).

Para Bajtin, entonces, el proceso de elaboración conceptual es considerado a la luz del principio dialógico:

"(...) configura como un proceso de articulación, por la confrontación, de múltiples voces históricamente definidas, en condiciones de interacción determinadas. Se configura como un proceso discursivo". (Silvestri, A.; Blanck, G. 1993:31)

5. LAS FORMAS DEL DECIR, ITINERARIOS POR LA SEMIOSIS DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES ANALIZADOS, ORIENTACIONES ARGUMENTATIVAS. SINTONÍAS Y ASINTONÍAS.

Como expresamos al inicio, este proyecto se propone analizar las modalidades de materialización del discurso crítico en diferentes ámbitos.

Así, la dimensión del discurso pedagógico es la instancia en la que se deciden los procesos de recontextualización del discurso instruccional (los saberes específicos) y regulativo (discurso pedagógico recontextualizador) tanto de los saberes curriculares, institucionalizados como el discurso oficial instituido. Es un principio que extrae, descoloca, un discurso de su práctica y contexto y lo recoloca según su propio principio selectivo, opera sobre el potencial significativo, participa en la divulgación y en la restricción de las formas de conocimientos. Este proceso se lleva a cabo gracias a reglas distributivas y recontextualizadoras; las primeras tienen que ver con la producción de discursos, prácticas, pensables e impensables y, las segundas con la transmisión y adquisición; se asocian a la recontextualización del discurso y evaluación de la práctica pedagógica.

B. Bernstein expresa que el discurso pedagógico, opera como un dispositivo mediador que posibilita la recontextualización del discurso oficial, en función de las agencias de conocimientos que están vinculadas a la institución educativa. Es la

² Material elaborado por el equipo de cátedra: Didáctica, Currículum y Aprendizaje I. Área Pedagógica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Versión Mimeografiada. 2006)

comunicación especializada la que hace posible la transmisión y adquisición diferencial. Define el discurso pedagógico como la regla que se inserta en un discurso de competencia (habilidad de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domine siempre sobre el primero. El discurso instruccional transmite competencias especializadas, el discurso regulativo crea un orden especializado, y esto configura lo pedagógico.

Esto significa que desde el mismo momento en que se organizan las políticas de conocimiento ya se configura un discurso pedagógico que ha recontextualizado y reenfocado los potenciales contenidos científicos que fueron producidos y legitimados desde el poder político. Este proceso configura el texto privilegiante que se va a transmitir y adquirir a través del discurso pedagógico oficial, dispositivo curricular, la práctica y las representaciones pedagógicas (habladas, escritas, visual, postural y espacial).

*** 1º Contexto de análisis: Análisis de los Documentos Curriculares de los I.F.D.C.**

En este apartado nos proponemos dar cuentas de algunas marcas del discurso prescriptivo en tensión con la matriz dialógica del discurso crítico que se expresan en los enunciados analizados en los Documentos Curriculares Institucionales.

Hemos tomados las versiones finales de los documentos de las siguientes instituciones:

- **Instituto de formación docente.** - Jardín América.
- **Escuela Normal N° 10** – Posadas.
- **Escuela Normal “Estados Unidos del Brasil”** – Posadas.
- **Escuela Normal N° 4** – Oberá.
- **Instituto “San José”** (Privado) – Eldorado.
- **Escuela Normal N° 5** - San Ignacio
- **Instituto de formación docente.** - Aristóbulo del Valle.

Presentamos además algunos aspectos del documento elaborado por el Gobierno de la Provincia, a través del Ministerio de Educación y Cultura en donde se aprueba con la resolución 472 el Documento Oficial en el marco de las Leyes n° 24195 y N° 24.521 del Consejo Federal de Educación de la Provincia de Misiones. En el mismo se reconocen los lineamientos curriculares de la formación docente continua para el Nivel Inicial y el Primero y Segundo ciclo de la Educación General Básica de la Provincia de Misiones y además resuelve su implementación en los Institutos de Formación Docente y aclara:

“(…) Artículo 4º: REQUERIR a los Institutos de Formación Docente continua de la Provincia de Misiones la presentación de los diseños curriculares institucionales, que

garanticen y enriquezcan lo establecido en los lineamientos curriculares jurisdiccionales aprobados en el artículo 1 de la presente resolución” (Ver Anexo 2).

Siguiendo Bernstein, B. este documento es uno de los instrumentos del discurso pedagógico oficial, por lo tanto estas reglas regulan la producción y distribución de los discursos y las prácticas. En este marco la producción de los textos y su selección responden al complejo interjuego entre el discurso instruccional y el regulativo.

“(…) El entramado histórico político de las ideas dominantes de los discursos oficiales, que caracterizaron la tarea educativa curricular en cada una de las etapas, señalan también el grado de autonomía que tenía el poder político en ese momento para admitir la imposición de un discurso, aceptarlo y adaptarlo o criticarlo a fin de crear otros alternativos” (de Haro Graciela y otros, 2005: 43)

No nos proponemos realizar un análisis del plan de estudio y su coherencia con los fundamentos elaborados, sino rescatar algunas pistas sobre la manera de entender los procesos de enseñanza aprendizaje y su sintonía con la perspectiva crítica y constructivista.

Nota introductoria:

Comienzan por considerar el concepto de **Currículum**. Este concepto es el eje priorizado en el desarrollo de los fundamentos de la propuesta: *“(…) Si consideramos al currículo como un proyecto político pedagógico, y por lo tanto histórico, social y cultural, la construcción curricular por lo tanto es compleja, requiere en principio que los actores comprometidos en el proceso hayan debatido sobre diferentes enfoques y teorías de desarrollo curricular, tratando de posicionarse frente a ellos, desentrañando problemas de carácter social, político, cultural, epistemológico, etc. generando saberes que sostengan las decisiones que se vayan tomando desde una conciencia clara de los fundamentos del proceso iniciado” (Documento base de aprobación e implementación de los lineamientos curriculares de la formación docente continua. Ministerio de Cultura y educación. 1998. Pág. 2).*

Plantean la dimensión dialógica en lo metodológico dicen: *“(…) La metodología de trabajo planteada consistió en formular propuestas que fundamentaran las decisiones tomadas y abrirlas al debate al interior de las instituciones, a la consulta con especialistas de Formación docente y con la comunidad educativa, permitiendo el enriquecimiento y reformulación”.* (Ob. Cit.)

La referente teórica es Tergji, Flavia, Diker (1997), quienes plantean la necesidad de que los actores se hagan carne de la racionalidad generada en los procesos de cambio. Predomina el discurso científico instruccional y regulativo.

- Concepción de conocimiento

Se observa la implicancia del enunciado con los docentes hacia los cuales va dirigido el texto, ya que utilizan la primera persona del plural al inicio de este apartado: *“(…) Los*

docentes trabajamos cotidianamente con el conocimiento, en el sentido de que durante nuestra formación, perfeccionamiento, y trabajo docente, hemos tenido y seguramente tenemos relación con el conocimiento, el docente necesita dominarlos marcos conceptuales de las diferentes disciplinas que enseña y realizar un proceso de ponderación y organización del conocimiento en el aula" (Ver Anexo 1).

En relación con los contenidos se advierten algunas señas asociadas al discurso crítico y el término "construcción" aparece en reiteradas oportunidades; ahora bien estos aspectos no son desarrollados más allá de la cuestión prescriptiva propias el género del discurso oficial. El conocimiento determina la condición de la profesión y la ciencia se entiende como una práctica compleja, no neutra frente a lo cual plantean la necesidad de advertir la multiplicidad de paradigmas.

Consideramos interesante resaltar que además del involucramiento del lector a través del uso de la primera persona del plural, exponen aquí la interrogación como estrategia discursiva. El apartado final apela a los docentes a revisar los supuestos acerca de los conocimientos como una tarea incuestionable de la formación docente. No obstante no ofrecen en esta guía criterios/ pistas acerca de los procedimientos involucrados en los procesos del conocer; no dan cuenta en el desarrollo teórico de los conflictos que se ponen en juego cuando un sujeto apropia de un saber escolarizado.

- Concepción de sujeto

Contextualizan la problemática del sujeto, y lo refieren al sujeto concreto futuro docente. Parten del sujeto en formación como un adulto y admiten la existencia de varias posturas y, en consecuencia plantean la importancia de explicitarla.

"(...) Entendemos al sujeto adulto de la formación docente como un sujeto que porta una historia de desarrollo, biológica, personal. Social y cultural que lo configura y determina en sus acciones, sentimientos, saberes y creencias. Un sujeto constituido desde un contexto social y cultural a través de la educación, ha ido construyendo las vicisitudes de su historia de desarrollo. En este sentido, los saberes y posibilidades que un sujeto manifieste en un momento determinado, no debería ser comprendida sin más desde la etapa de desarrollo evolutivo en que se encuentre sino desde a historia de los procesos personales y sociales en mutua interrelación que los han configurado".

Citan a Rogoff, toman la idea de Carr citada en Terigi sobre los marcos teóricos construidos aún antes de la formación y apuntan a un sujeto autónomo, que tome decisiones, con pensamiento crítico, manejo de variadas fuentes, etc. La interrogación es nuevamente una estrategia discursiva utilizada también en esta oportunidad.

A los fines de nuestro trabajo, cabe resaltar que no existe un enunciado que delimite específicamente la concepción de aprendizaje, no aparece específicamente

expresado en los lineamientos. Toman como autor de referencia a Rogff y lo expresan en la selección de esta cita:

"(...)El desarrollo implica tanto el esfuerzo y la predisposición individual como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso...biología y cultura no son influencias alternativas sino aspectos inseparables de un sistema dentro del cual se desarrollan los individuos"... "(...) Más que asumir que el desarrollo avanza hacia un solo punto final universal, hacia un estado ideal, la peculiaridad del desarrollo se construyen en el seno del proceso y no son opciones que se suman al curso genérico del mismo. Las diferencias propias del desarrollo que aparecen en diferentes grupos y circunstancias se ordenan en sus propios términos, avanzando hacia metas que evolucionan durante el curso de la vida"

- Orientaciones para definir el perfil del egresado

En este sentido se presentan a continuación, los aspectos básicos que configuran el tipo de docente que se aspira formar, tomando como marco los acuerdos nacionales para la transformación de la formación docente y de las diferentes discusiones y aportes surgidos en el seno de los I.F.D. de nuestra Provincia.

Un profesional con **visión** amplia y abarcativa sobre el **contexto socio-cultural y político** del sistema educativo Mundial, Nacional, Provincial y Local, que facilite la **contextualización** de las prácticas educativas y pedagógicas a nivel comunitario institucional y áulico.

Un profesional con capacidad para participar conjuntamente con otros docentes en la **elaboración implementación y evaluación de proyectos** curriculares e institucionales de acuerdo con el contexto social particular de la escuela. Asimismo deberá establecer relaciones de intercambio de experiencias pedagógico- didácticas entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente, la consolidación de equipos de trabajo y el mejoramiento de las producciones pedagógicas en las instituciones educativas.

Para ello desarrollará actitudes de **valoración de la producción compartida y del trabajo cooperativo, respetando la diversidad y la discrepancia**, con una disposición favorable para discutir, acorar y respetar normas de convivencia.

"Un profesional con capacidad para **fundamentar** científicamente su práctica desde la apropiación crítica de los contenidos relevantes propios de los campos del saber, que configuran su especialidad profesional docente

Un profesional capaz de **elaborar diseños de enseñanza** de los contenidos curriculares apropiados a **contextos** socio-culturales y áulicos específicos, a **las finalidades** pedagógicas, al **contenido** y a las características del **aprendizaje del sujeto**, haciendo uso de diversos recursos y tecnologías.

Un profesional capaz de **elaborar diseños e instrumentos de evaluación** del aprendizaje adecuados a la enseñanza de los contenidos curriculares y a las **características de los alumnos**.

Un profesional capaz de **analizar e interpretar los resultados de su trabajo, evaluarlos y modificarlos** mejorar la calida de los aprendizajes de los alumnos, reconociendo la provisoria del

conocimiento, desarrollando una actitud de equilibrio entre la necesidad de fortalecer prácticas exitosas y de innovar permanentemente.

Un profesional que se inicie en la **investigación** acerca de aspectos relevantes en la práctica profesional docente, efectuando actividades de búsquedas, sistematización y análisis de información de fuentes primarias, resultado de innovaciones e investigaciones, así como bibliografía actualizada sobre temas vinculados con las necesidades de su práctica.

Un profesional que participe activamente en procesos de **innovación y transformación** educativa como parte de ejercicios de su rol profesional promoviendo una conciencia **democrática y pluralista** así como el respeto por las tendencias comunes y las tendencias heterogéneas en el seno de la cultura”.

- Marco de la organización pedagógica

Lo pedagógico está planteado según nueve principios, en donde priman el reconocimiento de las diferencias, la regionalización, el trabajo en equipo, la crítica a los modelos fragmentados de formación apelando a la integración teoría y práctica.

El término constructivismo aparece por primera vez en el texto y como desarrollo de un concepto que aparece presentado como principio: **el principio de globalización**. La globalización es entendida según Sanchez Iniestra como la idea que materializa la definición de los trayectos curriculares, guía y organiza la selección y secuenciamiento de los contenidos en cada espacio. El término globalización “traduce” la idea del aprendizaje como una construcción de esquemas de conocimientos cuyos elementos mantienen entre sí relaciones complejas en donde la incorporación de nuevos materiales o contenidos dan lugar a aprendizajes más significativos y globalizados; buscan relacionarse sustantivamente con los conocimientos previos de los alumnos (principios de significatividad lógica y psicológica)

Toman de Coll, César la siguiente cita: *“Cuanto más globalizado sea el aprendizaje mayor será su significatividad, debido a numero de relaciones vinculares con esquemas de conocimientos disponibles y mayor será su transferencia y funcionalidad”*.

Observamos aquí, como el sentido del término “significatividad” queda desdibujado al ser asociado al concepto de globalización de clara referencia economicista. La propuesta político educativa a nivel jurisdiccional proyecta una transformación curricular que se enmarca dentro discurso crítico y del constructivismo; no obstante la fuerte adhesión a la propuesta del autor César Coll insita a la pérdida del carácter complejo y polifónico que subyace en este marco, tal como fue desarrollado en párrafos anteriores.

• Instituto de Formación Docente. Jardín América

En el conjunto de los ítems trabajados a lo largo de este documento el equipo da cuenta de algunos puntos que provisoriamente aparecen más debilitados pero que se continuarán trabajando en la institución, tales como:

- *Solo parcialmente se ha podido acordar con los demás I.F.D.C. de la jurisdicción, contenidos comunes para los distintos espacios curriculares.*
- *Resta trabajar con un mayor nivel de análisis, la secuenciación de contenidos al interior de cada espacio.*
- *Queda pendiente la posibilidad de programar acciones destinadas a los alumnos que no alcancen el nivel de competencias básicas en la instancia del ingreso.*
- *Resultará necesario definir con un mayor nivel de especificación la planificación de las funciones de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización e Investigación promoción y desarrollo.*
- *En el equipo docente, prima la concepción de una construcción permanente del currículum, por lo que se requerirá de nuevos análisis críticos del mismo a fin de rever aspectos que quizás no han sido discutidos suficientemente."*

- Sobre conocimiento

Citan a la autora Aguerro quien plantea el conocimiento como un proceso de interpretación de la realidad, de producción, resignificación y transformación de la realidad y de sí mismo, y la idea de que estas resignificaciones no son el resultado de un sujeto individual sino de un colectivo de científicos y sus comunidades.

- Sobre aprendizaje

Se inscriben en la concepción socio-genética del conocimiento, y dicen: *"(...) entendida como el aprendizaje no lineal del sujeto sobre el objeto, sino como una interacción entre ambos, de forma tal que el objeto de conocimiento, se ve modificado por el sujeto a través de sus esquemas de interpretación. El sujeto aprende a partir de la interacción con el objeto, los demás sujetos, dentro de un contexto social determinado"*

Luego retoman una cita sin especificar el autor que hace referencia a la necesidad de tomar postura respecto del aprendizaje porque de allí se derivan los procedimientos de la enseñanza, los modelos de intervención pedagógica, y la selección y organización de los contenidos.

Utilizan el apartado destinado a la introducción para plantear un proceso de replanteo institucional no terminado aún, en este sentido hablan de construcción permanente, y señalan aspectos a desarrollar con proyección a futuro.

Comienzan con el Marco Político Normativo y su adhesión a las normativas explicitadas en la Ley Federal de Educación, especialmente en el artículo 9.

Es importante resaltar que el marco pedagógico didáctico es expresado en términos de objetivos. **"Formar** docentes comprometidos con la realidad social actual, capaces de interpretar y ofrecer soluciones a las demandas del medio/zona favoreciendo la igualdad de oportunidades y la compensación de desigualdades; desarrollar **competencias; acordar valores como respeto, tolerancia, equilibrio,...** **entender** la capacitación docente como un proceso en constante actualización, capaz de generar innovaciones y acompañar a los procesos de transformación desde la perspectiva de la circulación de conocimientos y experiencias. (pag. 6)

En los enunciados definiciones que expresan muy pocas veces asumen la voz propia y hacen referencia a citas extraídas de otras fuentes, en caso del curriculum del documento A-8 de CDCF y de Stenhouse (1984). Respecto del conocimiento toman cita de Inés Aguerrondo de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas 1991.

Sobre la concepción de aprendizaje expresan (...) *"concepción de construcción socio-genética del conocimiento entendida como el aprendizaje no lineal del sujeto sobre el objeto, sino como una interacción entre ambos, de forma tal que el objeto de conocimiento, se ve modificado por el sujeto a través de sus esquemas de interpretación. El sujeto aprende a partir de la interacción con el objeto, los demás sujetos, dentro de un contexto social determinado"* (7).

Como podemos observar el enunciado presenta problemas en la organización del texto y finalizan con **una cita que no detallan ni especifican.**

En cuanto a la concepción de rol docente el enunciado da cuenta de ideas ambiguas y por momentos inconexas sin precisar los contextos de producción de los conceptos que enuncian. Por ej. (...) *"la perspectiva a la que adhiere la institución, es aquella que considera al maestro como **una guía** o un **coordinador** del aprendizaje de los niños, creando situaciones que tiendan a **incidir** sobre el **proceso desde adentro**. En este sentido se espera del maestro que tome en cuenta los conocimientos previos con los llega el niño a la escuela, que respete los diferentes **ritmos** del aprendizaje y que favorezcan la interacción entre ellos a través de situaciones en un clima de trabajo **positivo**"* (7)

Al no dedicarle un espacio y tiempo institucional a la elaboración de argumentaciones que den cuenta de los modos de concebir estos procesos pedagógicos la propuesta se diluye en el planteo de objetivos que, como tales refuerzan la matriz prescriptiva y la transcripción de conceptos impuestos desde los marcos generales de la Reforma

• Instituto Superior de Formación Docente Continua. Escuela Normal Superior N° 10. Posadas

La presentación de este documento consta de tres apartados:

I: antecedentes,

II: perfil del egresado,

III: competencias profesionales

El punto de arranque está dado por la explicitación de las decisiones asumidas en el marco de acciones institucionales realizadas previamente (1997 y 1998)

"(...) Con relación a esta definición es necesario precisar que el proyecto curricular que presentamos es centralmente un diseño para la Formación Inicial, no obstante en la construcción del mismos se tuvieron presentes las otras funciones como para que determinados espacios curriculares puedan servir tanto a la formación inicial como a la capacitación, perfeccionamiento o actualización de graduado o docentes de escuelas con

las que se establezcan convenios y como ámbitos para desarrollar procesos de investigación educativa”.

- Sobre conocimiento:

Si bien en el texto inicial figura entre comillas no hay referencia a autores. Toman el sentido activo del concepto, asociado a proceso, elaboración reelaboración y construcción. El énfasis está puesto en la actividad cognitiva y en el proceso individual: “(...) como construcción, como producto de un proceso de elaboración y/o reelaboración, que realiza un individuo inserto en determinado contexto social-histórico”.

- Sobre enseñanza:

Se centran en el concepto disciplinar de transposición didáctica: (...) “pero requiere ser transformado en conocimiento a enseñar. Adaptándolo sin deformaciones a los niveles cognitivos de los sujetos que aprenden y a sus experiencias culturales concretas”

No incluyen en los análisis, al menos desde los fundamentos los conflictos inherentes a los procesos de transmisión y recontextualización de los saberes.

- Sobre aprendizaje:

Lo asocian a la construcción compleja, en donde cobran especial importancia las formaciones subjetivas, el contexto social y los vínculos que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Del análisis del documento se advierte una preocupación por la delimitación y desarrollo de los conceptos y enunciados que presentan. El comienzo de la presentación se establece a partir de un índice pormenorizado que consta de parte I y parte II parte III y parte IV.

- Algunos aspectos a resaltar presentados en la Introducción:

El inicio está expresado en la explicitación de la meta principal que orienta la elaboración de este proyecto: “(...) Garantizar la superación del cuadro de situación de la formación docente que tenemos en la actualidad, proceso que según explicitan se viene dando constructivamente en la institución y que se vio beneficiada por la incorporación de los actores a las distintas instancias de una producción muy particular: individual y colectiva. En este sentido se reconocen continuadores de un proceso que no es nuevo en la institución en donde tratan de recuperar la óptica de “todos y cada uno de los actores”.

Dan nombre al enfoque metodológico: enfoque estratégico participativo y en la introducción dejan asentado la provisoriedad de la propuesta aún en proceso de elaboración

"(...) El fortalecimiento de los esquemas de decisión de los formadores frente a las necesidades que les plantea la compleja práctica de intervención pedagógica en contextos determinados para la enseñanza de saberes a sujetos específicos".

" (...)Es así que esta propuesta, se entiende que la formación docente constituye un proceso de preparación de profesionales, para un tipo especial de tarea, la tarea docente, que consiste en el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajustes permanentes de estrategias de intervención adecuadas para actuar en las situaciones complejas y aún problemáticas vigentes en la realidad educativa actual. Una realidad que requiere de docentes capaces de elaborar creativamente líneas de acción, que surjan de interpretar situaciones, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y, ante vivencias que son siempre específicas, únicas e irrepetibles, para ello la formación docente que brindaremos, dotará al alumnos (entendiéndose como tal, tanto al que inicia la formación como el que está en el sistema) de múltiples saberes, tomando a la práctica como eje estructurante de toda formación" (pág. 6)

En la presentación del encuadre pedagógico y el marco conceptual resuelven reflexionar y enunciar los modos de entender conceptos claves tales como sociedad, educación, cultura, escuela, conocimiento ciencia aprendizaje y establecer la relación existente entre los mismos.

A modo de glosario establecen **definiciones** (así lo dicen) sobre cada uno de los conceptos. Me detendré en el posicionamiento sobre APRENDIZAJE.

Se advierten la convivencia de conceptos que por momentos son complementarios y por otros dan cuenta de marcos teóricos diferentes. Así expresan el aprendizaje como adquisición, como influencia de múltiples variables, como competencia. Toman como marco de referencia los aportes de Piaget, Vivotski y Ausubel. Transcribimos a continuación los recortes que realizan de los supuestos que despliegan estos autores.

El aporte de la teoría psicogenética de Piaget, como primera referencia importante del constructivismo que sostiene que el aprendizaje es un proceso individual. El aporte de la escuela soviética con Vigotski, Luria, Leontiev, quienes sostienen que el aprendizaje es un proceso que está en función de la impregnación social, aquí el énfasis está puesto en lo social y resaltan más el valor de la transmisión cultural que la actividad experimental individual del alumno. Desde esta teoría cobra relevancia la acción de la escuela y la intervención docente, como generadores de espacios participativos de búsqueda cooperativa de aprendizajes. El aporte de Ausubel y su teoría cognitiva sobre el aprendizaje humano, constituye hoy un referente fundamental de modelo constructivista. Para Ausubel el aprendizaje significativo se distingue por dos características esenciales: a) su contenido puede relacionarse de un modo sustancial (es decir significativo) con los conocimientos previos del alumno; b) éste a su vez, debe adoptar una actitud favorable para aprender; estar dispuesto a realizar los aprendizajes dotando de significado a los contenidos que asimila.

Sobre las decisiones metodológicas a utilizar para la facilitación de los aprendizajes para la adquisición de las competencias en utilización de metodologías que faciliten la construcción de los aprendizajes de los contenidos curriculares por parte de los niños, la formación del futuro profesor se aportará tanto en la metodología aplicada en las disciplinas y áreas previstas para la enseñanza dentro del ciclo educativo donde se desempeñará, como en la tecnología de las didácticas específicas y en los problemas derivados de las relaciones educativas. Se iniciará a los futuros docentes en el uso de técnicas audiovisuales y de informática. Se brindará preparación para la adquisición de técnicas de planificación y programación de trabajo escolar (contenidos-actividades-tareas-estrategias metodológicas), técnicas de salidas o actividades de campo, de evaluación y utilización del material escolar, etc. Se les presentarán situaciones vinculadas a la relación pedagógica de manera tal que pueda desarrollar su capacidad para actuar en el grupo clase mediante la observación, diagnóstico y elaboración de propuestas de aprendizaje adecuadas.

En este nivel se relacionarán las didácticas especiales, la psicología del niño, la psicología social, la interpsicología y el conocimiento del clima social del aula, del contexto escolar y de la comunidad.

Por otra parte el futuro profesor ha de aprender a comunicarse positivamente dominando su voz, la entonación y la expresión corporal.

Es decir se brindará recursos y preparación al futuro profesor de primero y segundo ciclos de la enseñanza general básica que les permitan valorar, diseñar y experimentar en grupo propuestas pedagógico-curriculares en un contexto determinado haciendo uso de su capacidad comunicativa-expresiva.

Sobre el enfoque pedagógico dicen: "(...) *Partiendo de la aceptación de que el conocimiento es el resultado de una construcción social en la que interviene múltiples variables: históricas, culturales psicológica, colectivas, individuales e ideológicas, se comprenderá la compleja trama que envuelve el **vínculo entre quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento** que se sitúa entre ambos*". El resaltado en negrita realza la importancia de los conceptos claves.

(...) *"En primer lugar porque aún cuando sea su primer contacto sistemático con el mismo, el aprendiente ha recorrido una historia personal y social a través de la cual fue incorporando modos propios de percibir, de valorar, de incorporar datos sobre la calidad que constituyen una matriz desde la cual accede a los conocimientos y les asigna significados"*. Es muy importante la importancia que le otorgan a la recuperación de los modos de aprender incorporados en la historia previa al acceso escolar.

(...) *"En segundo lugar (no en sentido jerárquico sino con fin de ordenar el análisis) el objeto de conocimiento en la relación docente-alumno, tampoco se presenta "puro", porque en el modo como éste se plantea, se muestra, lleva la impronta de quien enseña: mucho del docente "va puesto" en lo que éste desea enseñar y aprender"*. Vale la

recuperación y la importancia de los modos en que se enseña, la forma que hace al contenido, el encodillado es un recurso que resaltan nuevamente los conceptos claves y da cuenta también de la propia traducción del enunciado.

Cuando hacen referencia al vínculo comunicativo se acercan a lo que el autor J. Bruner plantea sobre el lenguaje de la educación, en tanto se deja ver la recuperación de la función docente y del sentido que el mismo docente le adjudica al objeto como trasmisor de sentidos.

Enuncian el enfoque constructivista de la siguiente manera: (...) *“deberá enfocarse desde una perspectiva constructivista que a la vez sirva de “modelos” le permita reconstruir su propia matriz de aprendizaje y construir “nuevos conocimientos”.*

Ya avanzado el desarrollo del documento aparece el término constructivismo, aunque unido al “deberá”; se impone como norma prescriptiva y en consecuencia desaparece la condición compleja del mismo. No se preguntan con quien dialogan estos principios, ni los contextos de producción que los explica.

Lo observado nos podría señalar el deslizamiento de sentido de estos principios en los contextos educativos. Además se habla solo de un sujeto cognitivo, quedan afuera las teorías que problematizan la dimensión afectiva de los procesos de aprender.

• Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil”. 1999- 2001. Posadas.

- Documento Curricular Institucional.

En este documento se observa un desarrollo profundo de los ítems presentados. Retoman los puntos del documento base y desarrollan al inicio un apartado en donde explicitan las “ideas fuerza” que les permitirán construir una visión compartida.

Así acuerdan la necesidad de elaborar una nueva propuesta que supere a la anterior con un fuerte acento puesto en la visión normalizadora, ampliar la competencia del futuro docente (investigación, docencia extensión). Proponen una Formación Inicial centrada en la investigación-acción, la capacitación vista como un espacio de intercambio, y la investigación para desnaturalizar las prácticas sociales.

Apelan a estas reflexiones en reiteradas oportunidades utilizando el “debe” como modalidad discursiva: *“(…) el currículum debe tomar, el currículum deberá tomar, se deberá enseñar también cual fue su proceso de construcción. Aquí el término construcción convive con el deber de en este caso construir”.*

Desde lo conceptual, las prácticas son vistas como espacios que expresan y ponen en juego los modelos teóricos, como un espacio de tensión, de disputa de proyectos sociales.

En esta propuesta no aparece un desarrollo teórico respecto del posicionamiento del equipo sobre la problemática del aprendizaje por lo que fue necesario rastrearlo en otros apartados que dieran cuenta de dicha temática.

Así en el ítem: *"sobre la evaluación de los aprendizajes"* dan cuenta de algunas pistas posibles de ser asociadas a los modos de entender el aprendizaje:

"(...) finalmente cabe señalar también que se impone en este proceso de cambio educativo, la revisión de la concepción con que se manejan los tiempos en las prácticas evaluadores, teniendo presente que los aprendizajes se van construyendo, desonstruyendo y reconstruyendo en períodos prologados y que la visión eficientista que impregna la decisiones pedagógicas rompe esta lógica y plantea de un suerte de ficción donde se asimilan estructuras organizativas del sistema educativo con tiempos de enseñanza y tiempos de aprendizaje".

En el apartado *fundamentos pedagógicos didácticos* también se deja entrever en el siguiente enunciado: *"(...) pueda apropiarse de una concepción del conocimiento como construcción social, que responde a demandas propias de cada tiempo y espacio y por lo tanto deberá ser interpretado como producción histórica siempre provisoria".*

Respecto de los modos de organización del documento comienzan con un espacio destinado a la *presentación*. Este apartado coloca al lector ante la necesidad de contextualizar la propuesta que desarrollarán a continuación. Y advierten que para la elaboración del documento se conjugaron dos criterios:

"(...) la coherencia con lo propuesto para todo el sistema de Formación Docente y la consolidación de un perfil institucional particular. En esta construcción se sintetiza el estado que vive el IFDC en este momento, como así también su trayectoria histórica, por lo que solo puede ser cabalmente entendido su lectura, si es acompañada de la del PEI, ya presentado ante las autoridades jurisdiccionales". Juntan historia y nuevo proyecto.

Se advierte claramente hacia quien va dirigido, se dirigen al lector. Lo dialógico se advierte. Y expresan allí las dificultades y conflictos. *"(...) Cabe aclarar que, tal como podrá apreciar cualquier lector no muy avezado, los espacios del trayecto disciplinar tienen un alto nivel de explicitación de sus fundamentos, contenidos y en algunos casos, también de la metodología a emplearse. Los docentes responsables de este trabajo optaron por tal modelo debido a que, en el procesos de elaboración participativa del curriculum provincial, no se logró (por razones de tiempo y posibilidades) respecto del desarrollo de los ejes conceptuales básicos de este trayecto, el conveniente consenso, por lo que se estima que es una tarea a continuar y dado que la construcción de las didácticas específicas es teóricamente , aún un campo de controversias, se consideró necesario resguardar en la máxima medida posible la transparencia en situaciones de otorgamiento de pases y aprobaciones por equivalencias. Es por ello que, en tanto se continúen desarrollando mayores acuerdos entre los IFDC, se tomó la determinación de construir una propuesta curricular que contemple esta situación"* (conflictos con las didácticas específicas).

El desarrollo continúa con *Ideas fuerza para construir una visión compartida* y en ese sentido plantean una visión superadora de la visión normalizadora:

"(...) La superación de la enseñanza normalizadora y normalizante supone generar propuestas alternativas que combinen saberes básicos existentes y disponibles en la formación inicial con los modos de producción y reproducción de conocimientos, tanto desde la perspectiva de quienes aprenden, integrando a esta combinación la concepción de actualización sostenida".

Es importante resaltar la importancia que le adjudican a la investigación, como función primordial del IFDC:

"(...) Entendiendo la formación por la investigación como la construcción de competencias básicas para interrogar e interrogarse sobre los aspectos naturalizados de la práctica docente y las condiciones institucionales en las que tiene lugar, descubriendo mediante el uso de distintas técnicas y las múltiples conceptualizaciones consecuentes, el múltiple dimensionamiento de la realidad educativa".

Esto se expresa en la intención pedagógica institucional que adquiere la forma y el contenido del discurso pedagógico prescriptivo:

"(...) Formar profesionales docentes capaces de integrar el conociendo, de tomar una posición problematizadora frente a los múltiples saberes que circulan en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre la naturaleza del saber, sus modos de utilización y trasmisión en inmersos y comprometidos con el contexto en el que se desempeñan para tomar decisiones estratégicas apropiadas a cada situación".

Cuando enuncian los *fundamentos pedagógicos didácticos* hacen referencia a un campo de tensiones y luchas y disputas de poder, las prácticas como campo de tensiones que ponen en escena la variedad de modelos pedagógicos:

En estos enunciado aparece la palabra **debe** en varias oportunidades: *"(...) cuando decimos que el currículum **debe tomar** la práctica como eje, estamos diciendo que la realidad educativa actual **debe ser** objeto de estudio, de modo que el futuro docente pueda conocerla, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles, de modo que nada de ella le sea ajeno".* (la letra en negrita es nuestra).

*"(...) se plantea que el currículum **deberá tomar** esta dimensión como eje, como un objeto en permanente proceso de construcción..."*

*"(...) Al enseñar proposiciones teóricas **deberá enseñar** también cuál fue su proceso de construcción, con el fin de que quien se forma pueda apropiarse de una concepción de conocimientos..."*

Es necesario poner en tensión estos enunciados anteriores junto con los modos críticos de entender la formación docente. En el sentido antes expuesto, se entiende que la *formación docente* debe darse en un contexto en que se genere *la interrelación dialéctica entre teoría y práctica*, donde el conocimiento se considere un hecho histórico social, no

lineal y que supone continuidades y rupturas, abandonos, rescates, para reelaborar lo antiguo, en lo nuevo. Significa también que no se reconocerán verdades acabadas, absolutas, universales, y que por lo tanto no se podrán sostener dogmatismos o generalizaciones indebidas.

Es importante señalar que no aparece específicamente delimitado un apartado que de cuenta de la posición o la concepción de aprendizaje, sujeto enseñanza. Sí aparece un apartado titulado: "sobre la evaluación de los aprendizajes" en donde se deja deslizar un posicionamiento frente a la concepción de aprendizaje.

"(...) Finalmente cabe señalar también que se impone en este proceso de cambio educativo, la revisión de la concepción con que se manejan los tiempos en las prácticas evaluadoras, teniendo presente que- por lo general- los aprendizajes se van construyendo, desconstruyendo y reconstruyendo en períodos prolongados y que la visión eficientista que impregna las decisiones pedagógicas rompe esta lógica y plantea una suerte de ficción donde se asimilan estructuras organizativas del sistema educativo con tiempos de enseñanza y tiempos de aprendizajes.

Resolver estas contradicciones probablemente exceda las posibilidades de los educadores pero tener conciencia acerca de ellas, le permitirá desarrollar en si mismo y en sus alumnos, conceptos críticos y herramientas técnicas sujetas a revisión constante, quietándole a los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes el valor de verdad absoluta".

En el análisis del documento advertimos espacios de análisis que se asocian al pensamiento crítico constructivo, específicamente la preocupación por lo contextual y el desarrollo de los principios que rigen los procesos de investigación. No aparece un ítem destinado al despliegue teórico sobre el sujeto, y se advierte la tensión entre dar lugar a la complejidad y el énfasis puesto en el lenguaje prescriptivo del "deber ser". Llama la atención la ausencia del término: dialogo/ dialógico.

• Escuela Normal Superior N° 4 "Nicolás Avellaneda". Oberá.

En la introducción el equipo reconoce haber seguido minuciosamente las instrucciones de los equipos técnicos y manifiestan la preocupación por responder a los requerimientos de los documentos oficiales.

Aseguran que el documento que presentan es el resultado de una elaboración colectiva construida a partir del insumo básico otorgado por los diversos documentos y apoyos técnicos: *"(...) a quienes no podemos deja de expresar nuestro reconocimiento por su esfuerzo y dedicación "*

Comienzan por el marco político que replica el formato del Documento Oficial

- Sobre el marco pedagógico:

Se inscriben en la didáctica operatoria u operacional o crítica. Cabe aclarar aquí que existe un error conceptual al establecer la didáctica operacional y la crítica casi como sinónimos, pues se enmarcan en paradigmas epistemológicos diferentes.

"(...) estas pautas didácticas dejan ver que los procesos de aprendizaje escolar deben tener su punto de partida en problemas que sean significativos para el alumno, de acuerdo a su experiencia previa y los resultados del aprendizaje deben mostrar el valor en la aplicación, donde las operaciones y los conceptos deben ser obtenidos en un proceso de gradual interiorización y abstracción, en el que son aclarados y reconstruidos en modo transparente. El proceder de este modo tendemos a proporcionar al alumno un pensamiento que pasado reflexivamente por la acción concreta lo ponga en situación de construir sus planes de acción y le posibilite ver la realidad y sus interrelaciones".

Más adelante hacen referencia a la importancia de la toma de conciencia, y la necesaria significatividad de los aprendizajes.

En este enunciado conviven algunos conceptos por momentos contradictorios, en los desarrollos advertimos marcas que dan cuenta una visión simplificada del aprendizaje humano, por ejemplo subyace la idea de gradualidad y de visualizar la reconstrucción conceptual como un proceso transparente.

- Sobre la definición de currículum:

La producción analizada no dio cuenta de un espacio destinado al tratamiento de los fundamentos sobre el aprendizaje, no obstante en el marco del tratamiento del currículum y conocimiento disciplinar se advierte una clara alusión a la concepción constructivista definida como una concepción que refiere al hecho de que *"(...) la lógica de las disciplinas no es algo inherente a ellas, sino el resultado de una metarreflexión para conducir a visiones diferentes, la reflexión epistemológica y el cambio de conexiones".*

Entienden los conocimientos como un proceso, no un estado, en donde se plantea la imperiosa necesidad de realizar un análisis contextualizado de la ciencia.

El documento comienza con una aclaración: *"(...) currículum es el concepto eje a cuyo alrededor giran conceptos y operaciones parten de la definición de currículum y se plantean un serie de preguntas que los diseños curriculares permitirán responder".*

Para el marco jurídico-político específicamente los aspectos referidos a marcos pedagógico didáctico dicen estar regulados por los siguientes instrumentos legales: ley federal de educación n° 24.195/93, documentos serie A-3, documento serie A-9, documentos serie A-11, documento serie A-14, ley de Educación Superior n° 24.521/94.

Toman del documento II las modalidades de la organización curricular-institucional de la formación docente. Y allí explicitan los aspectos comprende el área como intento de superación de la atomización de los contenidos, cuáles serán los talleres que desarrollarán

y los seminarios como una metodología destinada a profundizar los abordajes de contenidos específicos.

Encontramos una explicitación de los fundamentos en lo siguiente:

(...) *"En la dimensión pedagógica didáctica, el área es concebida como un espacio de convergencia que favorece la posibilidad de trabajo en equipo de los docentes con el propósito de construir una propuesta de enseñanza cooperativa"*

Es interesante observar, lo planteado en el *marco pedagógico didáctico*: el párrafo comienza explicitando la inscripción de la propuesta curricular en el proceso de transformación educativa, así como la adhesión "plena" a la normativa vigente. En dicho apartado no se especifican los supuestos teóricos/ideológicos que encuadran en marco pedagógico didáctico. El sentido del mismo está dirigido al rescate del artículo 18 y 19 de la transformación educativa que dan cuenta de cuestiones organizativas/administrativas respecto de la formación docente.

Al igual que el apartado *Marco para la Formación Docente Inicial* plantean los tres ámbitos de la formación enunciados en el doc. Serie a n° 14 de CF de C y E, punto 2.2. y plantean en formas de objetivos las competencias que la formación docente debe posibilitar en la formación docente inicial.

Quizás en el apartado *critérios y líneas de acción para instalar la función de capacitación en el instituto* se adviertan algunas marcas del enfoque crítico centradas más en la cuestión política pedagógica: (...) *"teniendo en cuenta que nuestro instituto tiene escasa trayectoria en el ámbito de la formación, consideramos que, además de relevar las necesidades del contexto en cuanto a capacitación, perfeccionamiento y actualización, es imprescindible organizar un proceso de capacitación hacia el interior de la institución, destinada fundamentalmente a generar un espacio para que los docentes interesados en conocer esta función, participen de un proceso sistemático de estudio y análisis, este proceso tiende a la formación, organización, gestión y desarrollo de la función, así como a la creación y consolidación de instancias organizativas responsables de la gestión y seguimiento de las acciones de capacitación en el instituto"*.

Asociamos al discurso crítico el relevamiento que realiza el equipo sobre las líneas de acción que asuman las debilidades y fortalezas de la institución, así como el planteo de la organización de una red con otros institutos. También en los planteos que recuperan la importancia de la investigación en la formación de los docente.

Respecto del rol docente prescriben la necesidad de planear un docente no meramente trasmisor de información sino (...) *"como un profesional organizador de situaciones u conductor de un proceso de construcción conjunta con los alumnos"*

● Instituto de Formación Docente. Eldorado.

- Diseño Curricular Institucional de Formación Docente.

Posterior a la explicitación del marco normativo se posicionan frente a lo que consideran los conceptos básicos de la formación docente y para ello despliegan una serie de conceptos claves. En este documento aparecen claramente explicitado el concepto de conocimiento, aprendizaje y enseñanza y se exploran hasta definir el sujeto de la formación.

- En relación con el conocimiento:

Hablan de competencia gnoseológica como la posibilidad de percibir, discriminar las complejas relaciones donde el conocimiento se produce, destacan la dimensión política del conocimiento.

Luego rescatan el sentido dinámico del conocimiento que se expresa en la competencia disciplinar: *"(...) la compleja capacidad de orientar en el punto de vista disciplinar del conocimiento, pudiendo discriminar alternativas y estrategias, evaluarla y actuar en consecuencia"*.

- En relación con la concepción de enseñanza:

Citan a la autora Edith Litwin (una de las referente actuales sobre la Didáctica Crítica), entienden que la teoría de las prácticas de la enseñanza debe comprenderse en los contextos socio históricos. La enseñanza da cuenta de procesos ideológicos en un campo de prácticas complejas en donde se incluye la dimensión política cultural de la misma.

- En relación con la concepción de aprendizaje:

Citan al autor español César Coll y refieren al aprendizaje como un proceso que modifica las estructuras cognitivas a partir de la interacción con el medio; como construcción de significados y proceso interactivo y conflictivo.

- En relación con el sujeto de formación docente:

Adhieren a los autores que tomaron como referencia al Documento Oficial de origen. Específicamente la necesidad de atender la tendencia a la infantilización y secundarización de I.F.D.

El enunciado se inicia con la definición de Diseño Curricular extraída del documento A n° 8 Item II, 1) y dicen: *"(...) Es la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de dichos aspectos en diversos contextos socio-económicos y políticos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativos"*

Posteriormente presentan un minucioso índice temático, pero a los fines de este trabajo tomaré las concepciones de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, sujeto de la formación docente, aspectos metodológicos, evaluaciones.

"(...) El tema de conocimiento forma parte de los saberes del área de formación general y por ello se considera que es un tema con el cual tiene que estar familiarizado cualquier docente, cualquiera sea su especialidad. Es una cuestión "metafísica" en tanto acompaña todos los demás temas, y está presente como supuestos o reflexión posible de todos los otros saberes". Es importante aclarar que esta cita expresada por el equipo hace referencia al autor Carlos Cullen, uno de los referentes teóricos de la Reforma.

- Concepción de conocimiento:

*"(...) El conocimiento es un **bien social y tiene un alto valor económico**; es también un bien público y tiene un alto valor político. Esto es así porque en definitiva el conocimiento es un bien cultural, que determina en buena medida los niveles de **competitividad cultural**, es decir, posibilidad de comprensión de los sentidos circulantes, de apropiación de los significados sociales, de tejer y tramar vinculaciones por las representaciones o diferentes"*

Entienden la competitividad disciplinar como la compleja capacidad de orientar en el punto de vista disciplinar del conocimiento, pudiendo discriminar alternativas y estrategias, evaluarlas ya actuar en consecuencia.

- Concepción de enseñanza:

"(...) Es un proceso mediante el cual, un sujeto en su interacción con el medio incorpora y elabora la información suministrada por este, según las estructuras cognitivas que posee, sus necesidades y sus intereses, modificando su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones en el ámbito que lo rodea."

Hacen referencia a Cesar Coll: (...) *"Es entendido como **construcción de significado**, que implica la puesta en relación de lo conocido con lo nuevo por conocer. El aprendizaje entendido como un **proceso interactivo** requiere de la confrontación de hipótesis y puntos de vista que generen conflictos socio-cognitivo capaces de movilizar la reestructuración intelectual.* (Cesar Coll: 1989).

"(...) El aprendizaje dejó de ser patrimonio exclusivo que el docente también es un sujeto en permanente formación, y que, en la medida que el conocimiento se complejiza debe diversificar las estrategias que facilitan el acceso al mismo por parte de los alumnos y propiciar la construcción de ese conocimiento en interacción con los pares. Así mismo, los saberes que el estudiante aporta al proceso, conocimientos previos, son el punto de partida ineludible para la construcción de nuevos aprendizajes".

También hacen referencia al docente como un sujeto que tiene matrices adquiridas en su trayectoria escolar previa que esto orienta en buena medida las formas de asumir su propio papel como docente. Plantan la necesidad de no naturalizarla

En el despliegue de los fundamentos metodológico llama la atención el despliegue de términos tales como: **aplicar** metodologías que permitan quebrar el círculo reproductivo. Que los enseñantes interioricen durante la formación de grado **las disposiciones y destrezas necesarias**

No obstante hacen referencia a autores como Diker y Terigi, y Perrenod que plantean la complejidad de la práctica educativa y la necesidad de consolidar modalidades de trabajo vinculadas a la producción, la apropiación y la difusión de conocimientos que debe caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica. Convertir la práctica en objeto de análisis. Propiciar no solo la apropiación de información relevante y pertinente, sino también la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen. Garantizar una presencia sustantiva de investigaciones y estudios referidos a la realidad educativa y la práctica docente

Aquí se conjugan enunciados que refieren a la complejidad de los procesos educativos y su necesaria contextualización en consonancia con otros que asocian el conocimiento a la competitividad, alto valor económico, aplicar metodología, disposiciones y destrezas

● Escuela Normal Superior N° 5. "Fray Mamerto Esquiú". 1998. San Ignacio

- Proyecto Educativo Institucional.

El punto de arranque discursivo está dado, en esta instancia, por una presentación en donde dan cuenta del esfuerzo colectivo para realizar la producción. El punto de partida se ubica en el diagnóstico institucional y en los problemas que señaló el mismo. Allí expresan un recuento de los problemas y las posibles lecturas del mismo al tiempo que proponen una manera de superarlo.

"(...) Frente a este desajuste constatado nos hemos preguntado por el modo de superarlo, por la manera de ir tejiendo proyectos que nos permitan pasar de un Instituto cerrado sobre su propia práctica áulica a un Instituto inserto en la realidad que le rodea, de una organización y gestión jerárquica y autoritaria a modos más democráticos de toma de decisiones, de una exclusiva dedicación a la formación inicial a la construcción de un Instituto de formación docente continua".

A partir del diagnóstico y de la necesidad de construir otros dispositivos de formación plantean un nuevo perfil docente: *"(...) Un docente que construya permanente un conocimiento de la realidad en conjunción con los distintos actores de la misma. Un docente que sea capaz de responder crítica y creativamente a los nuevos desafíos educativos*

enmarcados del contexto. Un docente que sea capaz de adquirir nuevos saberes y generar nuevos modelos de formación. Un docente capaz de construir espacios de trabajo compartido”.

El término crítico y construcción es señalado a lo largo del desarrollo de la propuesta; sin dejar de reconocer la importancia del contexto político institucional que habilite la posibilidad de los cambios.

Cierran el relato con un enunciado que expresa la necesidad de construir: *“(…) Pero también hemos acordado que para que pueda emerger este nuevo tipo de docente se requieren la construcción de una organización de la institución”.*

- Sobre los fundamentos pedagógicos:

Están enmarcados en los principios explicitados en la Ley Federal de Educación y la cita del autor Perez Gomez establece la necesidad de un modelo didáctico flexible y plural. Y ellos agregan: *“(…) esto supone quebrar con la lógica de uniformidad del currículum, en los ritmos, en métodos y en experiencias didácticas, y entrar en la lógica de una pedagógica diversificada en el marco de una escuela comprensiva y insisten en la idea de que la reconstrucción de conocimientos actitudes y modelos de actuación no se consigue mediante la transmisión e intercambio de ideas sino vivenciar en el aula experiencias en el aula que requieran nuevas forma de pensar y de hacer”.*

- Modelo de enseñanza aprendizaje:

Al igual que en los enunciados anteriores, el relato involucra los actores, y los conceptos teóricos señalados son claros y pertinentes. Hay en este trabajo una apropiación del discurso crítico. Son interesantes los puntos de arranques discursivos, por ejemplo: comienzan a desplegar las ideas sobre los aprendizajes a partir del sentido que le otorgan a la vida cotidiana y su necesaria relación con la vida académica. *“(…) Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación también en la vida académica, el alumno debería aprender reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas mencionadas e procesos de intercambio y negociación”.* Juegan con los conceptos de *“reconstrucción”* y *“provocación”*, *“diálogo”*, *“negociación”* y *“foro”* cuando hacen referencia a la elaboración de instrumentos en una *“realidad educativa plural”*. Evidentemente en este posicionamiento subyacen los supuestos teóricos aportados por J. Bruner y L. Vigostki, los cuales amplían la visión del aprendizaje más allá de las cuestiones mentales. Expresan que los procesos de aprendizaje: *“(…) son procesos de creación y transformación de significados que plantea al docente un desafío. El desafío da cuenta de un riesgo y de una búsqueda y en consecuencia de una construcción, porque es desafío porque no está solamente hecho sino que hay que arriesgarse a hacerlo”.*

En este contexto el docente es visto como un sujeto que provoca intercambios, ponen en cuestión la lógica instrumental y plantean la dimensión artística y crítica de la intervención docente; se refieren a la condición emancipadora del rol docente dejando a la vista las marca de discurso crítico en esta producción.

"(...) En este contexto el docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje propias del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo"

En estos enunciados podemos observar un lenguaje parece poner en cuestión la normatividad prescriptiva de los discursos institucionales, se corre de lugar, incluyen otros autores escapando así, a los mandatos impuestos por la Reforma, entonces suenan otras voces y sentidos y la lógica instrumental da espacio a términos como: creación, foro, negociación, provocación, diálogo.

● Instituto de Formación Docente. Aristóbulo del Valle.

Se advierte un orden secuenciado que aunque toma como referencia los puntos establecidos en las normativas generales, pueden escapar a lo preestablecido y señalar algunos puntos que dan cuenta de algunos fundamentos teóricos. A esto le dedican un espacio bastante amplio que se materializa en el marco pedagógico-didáctico que encuadra el proyecto.

Así en los preliminares y la presentación, manifiestan el proceso en el que se encuentran respecto de la producción, y se toman la licencia de expresar los aspectos pendientes argumentando la complejidad del objeto.

Es interesante señalar que en el desarrollo de los marcos normativo/político de la propuesta hablan de criterios normativos, pero expresan no ser exhaustivos en la especificación de dicha temática y luego mencionan los documentos que sirvieron de base para el desarrollo de la propuesta.

Ahora, de acuerdo con el problema que me he planteado para este proyecto me detendré en el marco pedagógico didáctico. Señalan un comienzo sustancioso, porque se ocupan de contextualizar la problemática específica de la institución: adultos de escolaridad incompleta, alumnos de sobre edad, elevada repitencia en EGB 1, no retención en el sistema movilidad espacial de la matrícula, pluricultural.

De acuerdo con ello, en la justificación recuperan el sentido y la importancia de la contextualización en los procesos educativos: (...) *"se considera al profesional de la docencia como un profesional que actúa contextualmente, que no significa esquematizar las características y convertirlas en dogmas universalmente aplicable..."*(...) *"superando de*

esta forma, antiguas concepciones de planes de estudios que generaban conocimientos estancos, y se elaboraban sobre la base de un sujeto abstracto...)”

Insisten a lo largo de todo el desarrollo sobre la necesaria articulación teoría/práctica y en el aprendizaje mediante el estudio de casos, simulaciones y desarrollo de prácticas profesionales en instituciones de contextos diferentes.

Por lo que pude observar, en el marco pedagógico didáctico expresan los grandes postulados pedagógicos políticos pero no justifican desde qué perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza van a enmarcar dicha propuesta.

En cuanto a la *Fundamentación/Marco Pedagógico*, considero importante detenerme en los modos de posicionarse frente al conocimiento: presentan un desarrollo bastante amplio, realizan una “enumeración” de las distintas aristas que hacen a la complejidad del concepto que pretenden desarrollar, a veces inconexo. Se revaloriza la significación social del conocimiento y la escuela, y para ello van de aspectos más contextuales a otros más puntuales centrados en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ej. *“(...) hay una estrecha relación entre el saber, los conocimientos, la escuela y su significación social. El conocimiento implica un proceso de enseñanza y aprendizaje. La escuela es un espacio apropiado para la producción, distribución, apropiación de los saberes y conocimientos. La escuela como espacio público da a los conocimientos y a los saberes universalidad, criticidad, comunicabilidad y por ello tiene significatividad social”.*

Resuena con mucha fuerza la idea de la enseñanza como una práctica social, pero se deslizan algunos enunciados tales como “comunicación ordenada y fundada de sentido”. Hablan de procesualidad histórica el aprendizaje asociado a la producción de sentidos sociales. Resaltan la importancia de lo lúdico, la crisis de lo lúdico asociada a la crisis de la escuela.

*“(...) La escuela para conservar su significación social **debe considerar** al sujeto tal como es, es decir inteligencia encarnada, por lo tanto histórica, poseedor de una razón cultural y por lo mismo plural”.* (La negrita es nuestra)

Se advierten marcas de la teoría piagetiana *“el sujeto de conocimiento como un ser capaz de operar formas de organización activa de los acontecimientos y situaciones”.*

“(...) Pretendemos una proporcionalidad entre el objeto y las posibilidades de aprender del sujeto para que exista significación posible”. También observamos marcas que remiten a los aportes del psicoanálisis: *“(...)” es necesario la intermediación de otro, por lo que el proceso de aprendizaje estará marcado por la relación transferencial entre un sujeto y otro”.*

Ahora transcribimos como conciben las implicancias en la intervención pedagógica:

(...) “Partir del reconocimiento de las teorías y conocimientos previos del sujeto como de sus esquemas y estructuras. Centrar el proceso de conocimiento en la acción auto-estructurante y significativa del sujeto, en la relación transferencial que establezca con el otro del conocimiento y en la re-ubicación del objeto dentro del campo de significación del

sujeto. Tender a lograr la estructuración operatoria de nociones y conceptos, partir de plantear situaciones problemáticas que generen conflictos cognoscitivos o desequilibrios que estarán en relaciona determinados contenidos con diferentes grados de complejidad conceptual y que posibiliten que cada sujeto realice su propio proceso de conocimiento acorde con sus posibilidades de aprendizaje."

Señalan la "indiscutible injerencia" de la dimensión social. Y concluyen "(...) *que la enseñanza se expresa de manera indirecta en situaciones-problemas donde los alumnos entran en transacciones con la finalidad de construir saberes comunes a partir de conocimientos previos salidos de universos diferenciales distintos*".

Sobre *aprendizaje y enseñanza* dicen que la institución trabaja en el marco de una concepción socio genética del conocimiento.

La fuente citada es Aguerro, Inés, Ugalde, Beatriz, en Revista Latinoamericana de Educación. 1991

"(...) entendida como el aprendizaje no lineal del objeto por el sujeto, como una interacción entre ambos de forma tal que el objeto de conocimiento se ve modificado por el sujeto, a través de los esquemas de interpretación; esto mismos esquemas del sujeto se modifican por la acción del conocimiento del objeto. El sujeto aprende a partir de la interacción con el objeto y con los demás sujetos dentro de un contexto social determinado.

Sobre *Evaluación* la entienden en sentido amplio que incluye lo institucional macro y la evaluación puntual de los procesos de aprendizaje. Dicen: "(...) *es un proceso sistemático y riguroso de producción de información, propio del educativo, que permite disponer de información y formar juicios de valor a fin de tomar las decisiones mas adecuadas para proseguir la actividad educativa con mayor optimización y profesionalización de acuerdo a las normativas vigentes*".

La evaluación tiene como finalidad comprender y valorar las concepciones y prácticas educativas, las relaciones y discursos pedagógicos, a la vez que busca facilitar la toma de decisiones, formular y reformular teorías sobre la escuela. De manera que se persigue el establecimiento de una circularidad comprensiva, de permanente dialéctica entre la teoría y la práctica. La teoría conduce a la acción y a la evaluación y, a su vez, de la acción reflexiva y de la evaluación surgen nuevas reformulaciones teóricas que buscan explicar la realidad educativa.

Se plantean desplegar la problemática a partir de preguntas, que evaluar, cuando, de que modo. Incluyen sobre todo los nivel macro institucionales.

Si bien en esta institución se dejan ver claramente los postulados críticos y complejos toman como referencia solamente el constructivismo piagetiano como fuente para comprender los procesos de aprendizaje humano.

5.1. Sobre las continuidades del discurso crítico constructivista en los documentos curriculares. La trama polifónica.

Como pudimos observar en los Documentos Curriculares se advierte la convivencia del lenguaje prescriptivo y ciertas marcas discursivas que aluden a propuestas de revisión crítica. Los análisis de dichas producciones indican los acuerdos de los equipos docentes respecto de la necesidad de proponer transformaciones profundas en el sistema educativo; aunque llama la atención el poco espacio dedicado al desarrollo de los fundamentos de la concepción de aprendizaje.

Cuando se acercan a la matriz prescriptiva presentan lineamientos generales que ponen en escena la visión estándar de la perspectiva analizada; los enunciados sugieren inferencias mecánicas de la teoría psicológica reducida a una definición muy escueta del constructivismo piagetiano. La matriz prescriptiva centrada en el método y en el texto único se vio reforzada por los materiales académicos de circulación masiva promovidos por la Propuesta de Transformación Educativa. Los autores españoles, entre otros César Coll y Sanchez Iniesta, fortalecieron la idea de encontrar conceptos únicos generales y compartidos; bajo la categoría de "*ideas fuerza*" que inhabilitaron los procesos de debate y reflexión que subyacen en estos planteos. Esta búsqueda de prescripciones simplificadoras desvía el sentido dialógico dejando entrever rutinas tan artificiosas como los modelos tradicionales criticados.

En este sentido, cuando el equipo docente pudo interpretar los procesos cognitivos desde perspectivas más amplias y complejas y dar cita a un encuentro polifónico de discursos y fuentes bibliográficas, se advirtieron marcas que se aproximaron a una visión más compleja y crítica de la educación. Esto es, dar cuenta de las luchas simbólicas en este campo científico habilitando así un espacio para la discusión.

La escasa referencia a las fuentes teóricas conduce necesariamente a una visión simplificada de los procesos de aprendizaje. La poca mención a los posicionamientos teóricos sobre la enseñanza, su escaso desarrollo y la tendencia a la búsqueda de postulados universales señalan la hegemonía de la matriz prescriptiva en el discurso escolar. Situar el constructivismo en un campo epistemológico más amplio habilita y entrelaza otras perspectivas en donde por un lado se integran a la diversidad de significados, y por el otro reconocen la identidad y la autoría de las categorías compartidas.

Se hace necesario entender este enfoque como un programa de investigación sobre los procesos de conocimiento, sus problemas y sus modos de resolverlos; por lo cual las relaciones con las intervenciones áulicas son complejas y se resisten a las inferencias mecánicas propias de las matrices prescriptivas del "deber ser".

En todo caso, el discurso crítico emerge cuando es posible revisar los enunciados de autoridad, renunciar a la comodidad del discurso hegemónico y situar dichos enunciados en una cadena de sentidos.

El discurso crítico propone, en todo caso, diversas categorías de autoría de voces: los autores ineludibles, las enciclopedias, las recomendaciones técnicas; mientras que el discurso monológico, clausura y detiene la cadena de semiosis.

En el marco de los documentos curriculares, la condición de lo crítico se expresa en la necesidad de recurrir a fuentes teóricas, tener en cuenta la opiniones de los otros, poner a dialogar a los autores entre si; la crítica se ejerce en esa búsqueda. Haciendo referencia a Pearce, podríamos pensar este ejercicio como vacilante y dudoso ya que, como contrapartida, en la inferencia acrítica no somos conscientes de dónde proceden los enunciados que sostenemos, cuáles son sus principios generales, su itinerario directriz.

No podemos dejar de reconocer que el constructivismo pedagógico es una forma de producir discursos que se corporiza en dispositivos de transmisión y difusión de prácticas pedagógicas, que buscan imponerse y mantenerse. Y en este sentido, los lineamientos dictados por los organismos internacionales de crédito, hegemonizaron las propuestas de Reforma Educativa, preocupadas más por cuestiones económicas administrativas que por los análisis y reflexiones respecto de las metas político-pedagógicas de todo proyecto educativo.

La escasa presencia de autores y fuentes en las argumentaciones, y la poca referencia a la construcción dialógica como marco conceptual para comprender los procesos educativos señalan, a nuestro entender, una tendencia a la simplificación del discurso crítico en educación.

La monologización propia de los modelos prescriptivos desvía el sentido dialógico de la educación reduciéndola a la dimensión técnica. El monólogo se caracteriza por enfatizar el lugar del locutor, otorgar escasa referencia a la situación alocutiva, privilegiar un marco de referencia único y estar dominado por la ausencia de elementos metalingüísticos (Ducrot y Todorov, 1974). Es una posición discursiva que no deja espacio a la palabra de los otros, no involucra otras voces, nadie habla a través de ella, no hay otra voz presente. (Stubbs, M 1983). Al presentar normas y prescripciones el discurso monológico detiene la cadena de producción de sentidos.

En este sentido, es interesante observar como el sentido crítico expresado en las propuestas queda subsumido a matrices prescriptivas en donde prevalecen los designios del "deber ser". Los procesos de cambio en educación se nutren de múltiples aspectos muy difícilmente transferibles bajo los mandatos de una propuesta de Reforma; y mucho más cuando el imaginario docente se halla desvalorizado y en búsqueda de una identidad.

La Reforma Educativa en la década del los 90 plantea la necesidad de implementar un cambio, para modificar los modos de enseñar y los estilos pedagógicos reconocidos como caducos y por lo tanto en grave crisis. De manera que, se asienta sobre la ilusión de que la mera capacitación y acreditación resulta suficiente para promover procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

Paradójicamente a los principios que sostiene “no hay tiempo para la construcción”, ni para la necesaria desconstrucción de sentidos. No es casual que la dimensión del sujeto que aprende aparezca indirectamente planteada en los diversos enunciados. Sabemos que el positivismo borró el sujeto, lenguaje y la historia.

En este contexto fueron las voces de los “técnicos” quienes se constituyeron en las fuentes legitimadas para la elaboración de las propuestas. Así, la lógica aplicacionista del técnico especialista se instala como currículum oculto y los planteos esenciales del cambio se plantearon como pares dicotómicos, especialmente: SER CONSTRUCTIVISTA/NO SER CONSTRUCTIVISTA.

Esta tensión necesaria de ser resulta a corto plazo se materializaron en los autores que al mejor modo instrumental prescribieron nuevas formas de entender el aprendizaje. (..) *“Cuanto más globalizado sea el aprendizaje mayor será su significatividad, debido a numero de relaciones vinculares con esquemas de conocimientos disponibles y mayor será su transferencia y funcionalidad”*. (Cesar Coll: 1985).

La propuesta político educativa a nivel jurisdiccional proyecta una transformación curricular que se enmarca dentro discurso crítico y del constructivismo.

“La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar (...) La concepción constructivista de la intervención pedagógica propone que la acción educativa intenta incidir en la construcción de esquemas de conocimiento de los alumnos (...) la enseñanza se planteará como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer ese proceso de construcción interna, en función de las concepciones o ideas previas de los alumnos” (Cesar Coll: 1985).

En este breve enunciado observamos, una serie de conceptos claves que no dan cuenta, ni remiten a fuentes y mucho menos plantean la multiplicidad de voces teóricas que se juegan en dichas afirmaciones. Son postulados que, aunque dejan entrever cierta complejidad no exponen la complejidad teórica y metodológicas del discurso crítico.

*** 2º Contexto de Análisis: Las producciones evaluativas. Fundamentos teóricos y programa.**

Presentamos una breve contextualización del marco de producción del proyecto para poder establecer nexos entre los diversos niveles de contextualización. Según Bernstein en el sistema educativo existen tres contextos: la producción del discurso (primario), la reproducción del discurso (secundario), y la práctica y la organización educativa (terciaria). La contextualización primaria es el proceso por el cual un texto se desarrolla y posiciona en un contexto determinado. A partir de allí se suman otros procesos mediante los que se crean, modifican y cambian de forma selectiva las ideas “nuevas” y en el que se desarrollan, modifican y cambian los discursos especializados.

En el proyecto de investigación que venimos desarrollando nos hemos centrado en el análisis de dichos procesos de recontextualización específicamente referidos a las

modalidades de materialización del discurso crítico en diferentes ámbitos, y en algunas formas de mediación del discurso pedagógico como así también su variedad en el escenario escolar. Los trabajos analizados pertenecen al género discursivo: expresión escrita. En este caso analizaremos la Evaluación Final de un curso de Especialización en Alfabetización Intercultural. Ella es la instancia de evaluación que permite alcanzar la titulación en el marco del Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Para realizar este análisis consideramos necesario rastrear algunos datos que nos permitan aproximarnos al sentido del proyecto, las orientaciones teóricas y el lugar que ocupa la evaluación final en la organización general de la propuesta.

La propuesta a analizar se inscribe en el proyecto de investigación titulado: *“Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización de Misiones”*, en el marco del Programa de Semiótica. Desde el año 1976, en la Facultad de Humanidades el equipo de profesionales responsables realizó investigaciones sobre la enseñanza de la lengua oficial en la jurisdicción de la Provincia de Misiones. Tomó como centro de atención la ubicación geopolítica fronteriza y en consecuencia el alto grado de población pluriétnica y multilingüe, sumada a la población rural y sus constantes migraciones laborales hacia los asentamientos suburbanos.³

La Semiótica junto a las Ciencias del Lenguaje se propone dar cuenta *“(…) de los componentes más relevantes de las significaciones e interpretaciones en un espacio configurados por las complejas dinámicas interculturales”*. *“La topología del umbral configura una red conceptual estratégica que prolifera en múltiples alternativas para intervenir en la contingencia. A fin de emprender procesos alfabetizadores equilibrados con un instrumental técnico y metodológico basado principalmente en la textualidad de la vida cotidiana.”*⁴

A partir de allí, el proyecto analizado se propone materializar una acción educativa que dé cuenta de los principios mencionados. Para ello postulan los siguientes objetivos:

- Ofrecer una alternativa de postulación para los docentes de Nivel Inicial, de Educación General Básica y Profesores y Licenciados en Letras interesados en el tema.
- Formar especialistas en alfabetización intercultural para el sistema educativo.
- Incorporar categorías teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la Semiótica y las Ciencias del Lenguaje.
- Contribuir a la toma de decisiones en Políticas Lingüísticas y optimizar los procesos alfabetizadores de la provincia.
- Revalorizar la formación y el trabajo de los docentes alfabetizadores.

³ Publicado en estudios regionales. Año 12. N° 26. Entretela. Octubre de 2004. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

⁴ Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La trama conceptual se desarrolla en torno de cinco seminarios, que abordan con diversas modalidades y metodologías los ejes fundamentales que el equipo considera necesario para comprender la complejidad de los procesos alfabetizadores: a) dinámica de la significación, umbrales interculturales, lenguaje y sujeto, b) procesos alfabetizadores, c) textualidad cotidiana, d) estrategias alfabetizadoras, e) seminario de integración y práctica. El trabajo final (material de análisis de esta investigación) apunta a elaborar una propuesta alfabetizadora adecuada a un determinado nivel según indicaciones o pautas prescriptas para el mismo.

- Algunas consideraciones teóricas generales.

Para comprender la problemática lingüística consideran necesario realizar algunas interpretaciones semióticas. " (...) *En tanto semiosfera (I .Lotman) el espacio local de referencia se presenta como un entramado complejo donde los sujetos producen en continuidad ciertos lenguajes, textos y procesos comunicativos. Asimismo, los sentidos se movilizan en ordenamientos internos y externos por medio de sucesivas y simultáneas demarcaciones o filtros semióticos de traducción. De este modo se deslindan espacios socioculturales específicos, diferentes y desiguales, y la dinámica social instaaura entre ellos distintos grados de intercambios y apropiaciones, de indiferencias y condenas, así como de rotundas exclusiones de la otredad hacia un afuera a - semiótico. El dispositivo fronterizo, con distinta densidad, permeable es, entonces, constitutivo del toda semiosfera y de las demarcaciones que estas operan entre sí*". (Daviña, L.; ponencia presentada en el Congreso "Políticas Culturales e Integración". Bs. As.; 2004)

Con respecto a la situación de nuestra provincia afirman que: " (...) *En el caso misionero, hay por lo menos dos dimensiones fronterizas a destacar. La primera, socialmente atribuida por el Estado Nacional como unidad geopolítica, acentúa su posición estratégica de demarcación territorial en la región con otros países del sur americano- Brasil y Paraguay- este lugar común ideológico también contribuye a su diseño como un espacio interior, periférico y marginal, distante de los grandes centros políticos de la argentina. La segunda dimensión es heurística y se inspira en los supuestos ya mencionados. Esta posición concibe la dinámica cultural en juego como producto de un principio constante de demarcaciones semióticas*" (Daviña, L. Ob. Cit.)

Se enfatiza la idea de la semiosis como un continuo (Peirce, Ch.; 1988), las conexiones dinámicas y las disrupciones operan deslindando "zonas de pasajes, cruces y mestizajes de tonos, lenguaje y sentidos". Y en esas tramas, cada acto cultural está "atravesado por tensiones que lo delimitan y lo valorizan, así no fuera, cualquier gesto o texto perderían significación, y dejarían de existir para la vida social". (Bajtín, M.; 1989) Así planteado, lo político y lo dialógico explican la variedad de procesos discursivos y no verbales: " (...) *Nos orientamos hacia una perspectiva histórica y política de las relaciones interculturales que proveen de materiales a las semiosferas fronterizas, en cuyos*

intercambios se juegan crudamente tanto la perpetuaciones cuanto las posibilidades de cambio de las diferencias sociales". (Daviña, L.; Ob.Cit.)

Otro concepto nodal de la propuesta es el de *umbralidad* expresando que *"intenta recubrir, en su análisis e interpretación aquellas peculiares situaciones de intercambio y pasajes que los sujetos viven en las tramas de las semiosferas fronterizas". (Camblong, A. 1999)*

Respecto de los tramos críticos de la cultura escolar expresan: *"(...) En los cronotopos de aulas, recreos o de fiestas cívicas, donde se tramitan los primeros contactos con el universo de la cultura oficial, se instauran pasajes inestables e inseguros, que destituyen hábitos y valoraciones conocidas y no alcanzan a construir rutas de acceso significativas hacia novedosas ritualidad de tiempo-espacio y palabras escolares. La baja sustentación del lenguajes en esos momentos es producto de un corte con el dialogo familiar, con los intercambios conversacionales mixturados de los vecindarios y de las hibridaciones de los medios masivos y globales". (Daviña, L.; Ob. Cit.)*

- Algunas consideraciones teóricas sobre la propuesta de evaluación.

Con el fin de abordar algunas cuestiones asociadas a la consigna de evaluación, Estudiaremos algunos aspectos referidos a las estrategias alfabetizadoras desarrolladas en el seminario titulado: Estrategias Alfabetizadoras. Está directamente asociado a la evaluación porque allí, se ponen en discusión las estrategias didácticas y los modos de producir propuestas alfabetizadoras. Utilizaremos como marco de referencia el material teórico seleccionado para el desarrollo de este eje de trabajo.

Buscan que el docente alfabetizador se convierta en un *"especialista en los umbrales."* *"(...) Supone proveerlos de una amplia batería de estrategias con fuerte sustento teórico para operar en los espacios de interzona de las significaciones. Interzonas donde lo semiótico lingüístico teje y desteje mundos híbridos de una topografía absolutamente móvil, cambiante, inasible, escurridiza. (Alarcón, R.; 2006).*

La propuesta alude a lo dialógico en un doble sentido; plantea por una lado la necesidad de reconocer el universo de significaciones del alumno, y por el otro recupera la importancia de la práctica conversacional en el aula. En el aula se expone la cotidianidad con el lenguaje de la oralidad a través de la conversación que como estrategia discursiva aproxima la vida cotidiana a la escuela ya que a su vez puede producir nuevas tramas conversacionales.

Expresan *"con los textos teóricos, con la experiencia, con los mandatos oficiales, con las investigaciones sobre el tema y sobre las propias prácticas instaladas en el aula"* (Alarcón, R.; Ob. Cit.)

Encontramos en estas afirmaciones algunos principios sostenidos por el discurso crítico constructivista; por ejemplo la evaluación entendida como un entrecruzamiento de voces y la visión del aula como un lugar que habilita la construcción de redes semióticas.

En ese espacio cultural “se encuentran y desencuentran entrecruzan temas, deslazamientos silencios, gesto, miradas tonos cadena discursivas” (Alarcón, R.; Ob.Cit.)

Desde la perspectiva constructivista consideramos que no se aprende desde las certezas impuestas, sino a través de las dudas, los cuestionamientos, el reconocimiento de problemas a resolver. J. Bruner sostiene que “(...) *Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas...el significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión* (Bruner, J.; 1995:199)

Este autor se refiere a la educación como un proceso de producción de cultura, de recreación de significados; todo acto educativo se inscribe en un proceso en donde el sujeto social está implicado, siempre con otros. En esta dirección, la evaluación no se limita a acreditar un mecanismo cognitivo, sino que promueve una nueva zona de construcción de conocimiento.

“(...) *Los desarrollo alternativos muy recientes en evaluación se basan en el marco epistémico del constructivismo. Desde esta perspectiva la evaluación es un elemento imprescindible de la explicación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, en la medida en que ofrece pistas a ésta para que colabore en la consolidación de los aprendizajes. El eje se focaliza en brindar información que oriente con fines educativos, en términos de dar cuenta de lo que sujeto puede, inferir procesos y acompañar estrategias de intervención*”. (Elichiry, N. 2004: Pág. 167)

Bajo este punto de vista la estrategia didáctica no es pensada desde la racionalidad técnica o como método impuesto sino como “*una propuesta estratégica, cuya principal condición radica en su flexible posibilidad de adecuación a diferentes contextos, sujetos y curriculum*”. (Alarcón, R.; Ob. Cit.)

Para fundamentar esas ideas toman como referente teórico a De Certau quien plantea el concepto de estrategia asociado a la táctica. “*Llamo estrategias al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta, La racionalidad política, económica se construye de acuerdo con este modelo estratégico. Por el contrario llamo “táctica” a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible.*” (De Certau, M.; 1996)

El docente es un estratega porque está preparado para la contingencia en donde cualquier elemento portador de significado se transforma en un artefacto en tanto el docente pone en escena una intención pedagógica.

En la polifonía de voces que argumentan esta propuesta figuran además de las mencionadas Cecilia Bixio (2002) y Edih Litwin (1997) quienes adhieren a una postura crítica de la didáctica.

Desde el proyecto "(...) *las estrategias son las previsiones que el docente toma antes de entrar al terreno de la enseñanza, es donde se juegan el qué propone enseñar, cómo lo plantea, a través de qué modos de comunicación, con qué dinámicas, cuáles serán los momentos de la clase, qué preguntas pueden surgir, cuáles son los aspectos que no podrá descuidar ni dejar de plantear, y manera de evaluar los procesos y los avances de cada uno de los niños, de un grupo en particular o de toda la clase*". (Alarcón, R.; Ob. Cit.)

Lo que nos muestran estas consideraciones es la posibilidad de habilitar un continuo de semiosis. Al decir de Pearce, todo signo interpreta a otro signo, y la condición fundamental de la semiosis consiste en un encadenamiento ilimitado. La semiosis ilimitada es el fenómeno por el cual un signo da nacimiento a otro signo y, especialmente, un pensamiento da nacimiento a otro pensamiento.

- Las condiciones de la consigna

A los fines de estudiar las diversas producciones evaluativas consideramos necesario poner el foco en los enunciados presentados en la consigna y que tienen la intención de "preparar" a los maestros para la resolución de la propuesta. (Ver anexo N° 1)

En el diseño general de la propuesta, la evaluación no irrumpe como un hecho aislado sino que se enmarca dentro del último seminario titulado: Integración y Práctica, que consta de dos apartados: a) orientaciones para el trabajo final y b) pautas para la presentación del trabajo.

La modalidad utilizada es conversacional/ coloquial, en donde el evaluador se involucra con el evaluado. Esto se advierte en el uso reiterado de la primera persona del plural: "ubiquémonos", "adoptemos", "adaptamos", "despleguemos", junto con la necesidad de retomar aún en esta instancia la idea de que la construcción es un proceso "permitirnos ir paso a paso", "considerando alternativas", "ajustes", "transformaciones".

Así, en el primer momento se insiste en el proceso, sin perder de vista los tiempos necesarios para de la creación; se describe un itinerario que conduce finalmente a la elaboración de la producción propiamente dicha de la propuesta. Finalmente, se apela a la acción: "organice", "mencione", seguida del enunciado "de acuerdo con su criterio" que nos señala, nuevamente, la necesidad de recuperar las decisiones y opciones de los evaluados.

- Consigna final.

(...) *"Organice de acuerdo a su criterio, una propuesta alfabetizadora de acuerdo a las siguientes dimensiones: postulados teóricos, contenidos curriculares, presentación de*

la/s trama/s alfabetizadora/s, despliegue de constelaciones: tramas, estrategias, criterios de evaluación. Bibliografía". (Ver anexo N° 1)

Títulos de los trabajos analizados:

- 1°) "El poder del almacén"
- 2°) "Un camino lúdico hacia la alfabetización"
- 3°) "Las fiestas de Azara: El casamiento tradicional ucraniano"
- 4°) "Desafíos alfabetizadores para aprendices valientes"
- 5°) "Los trabajos de la casa"
- 6°) "Mi vida cotidiana"

Estas producciones dan cuenta de una matriz discursiva particular ya que los diversos autores no solo remiten a la adhesión a determinados paradigmas o principios teóricos trabajados durante el desarrollo de la experiencia, sino que además prefiguran una posible escena pedagógica relacionada con dichos principios.

En este contexto nos preguntamos:

- ¿Qué aspectos de los postulados teóricos y metodológicos planeados por el proyecto retoman para materializar la acción didáctica constructiva?
- ¿Cómo plantean el pasaje de los procedimientos discursivos a los dispositivos?
- ¿Cuáles son las marcas del discurso crítico en el texto? , y ¿las condiciones y las modalidades del deber ser? ¿Cómo aparece la matriz del deber ser?
- ¿Cuáles son sus voces?
- ¿Cómo se teje la red de reconocimientos?
- ¿Qué compromisos le genera al docente?
- ¿Cuál es la concepción de aprendizaje que se deja entrever?

1) El poder del almacén

En este trabajo se pone el foco en la articulación escuela /vida cotidiana y, más precisamente los lenguajes escolares y los "decires de los niños". El docente expresa *"Desde la visión del aula como espacio de construcción del poder advertimos que, con estrategias inteligentes los docentes podrán tender puentes entre su lenguaje y las formas de decir que el niño trae de la familia, del grupo social, de los contextos culturales diversos."*(Extraído de los fundamentos elaborados por el docente para la presentación del trabajo)

La palabra "puente" se deja entrever como una metáfora que alude a la necesidad de articulación del discurso escolar y el discurso cotidiano. El término inteligente aparece alejada de la mera concepción intelectualista y alude a la multiplicidad, la diversidad, la diferencia.

En un apartado que el mismo autor titula: **"Rescatando frases"**, aparece además una polifonía de voces a partir de las cuales retoma enunciados trabajados en el desarrollo del curso: *"Alfabetizar es otorgar el poder para jugar en el espacio social en igualdad de*

condiciones". *"Necesitamos tener el coraje y autoconfianza para creer que podemos decidir lo que es mejor para cada niños cada día"*.

Además, selecciona un repertorio de autores tales como: Spiegel Dixi Lee (1999), Braslaavki (20003), Lotean (1996), De Certau (2000), Bruner (1995), Liberman, Saxo y Miles (1988), Allen (2000); todos ellos expuestos por los responsables de los diversos seminarios en la bibliografía disponible.

Desarrolla su propuesta, entretejiendo las líneas de acción con argumentos teóricos encarnados a veces en su propia voz y otras aludiendo a aquellos autores que "más sonaron" en el desarrollo de la experiencia. Expresa el docente: *"El sujeto que aprende necesita vivir su educación como un proceso continuo, fundamentalmente en los primeros años. Es por ello, que vemos la necesidad de trabajar colectivamente en equipo"*. *"...La umbralidad es un problema que afecta a niños y niñas, y demanda una respuesta por parte de los docentes es por ello que nuestra tarea alfabetizadora de ahora en más tiene una mayor significación, ya que contamos con las herramientas y conocimientos necesarios para atenuar la situación de umbral en que puedan encontrarse nuestros alumnos"*

- El despliegue de la trama: dirigida a niños de Nivel Inicial y 1º año.

Decide partir de la vida cotidiana y las diferentes constelaciones que hacen al recorrido extraescolar de los niños: trabajo, vivienda, dinero, juegos, roles de los padres, trayectos recorrer, la escuela, comidas, los peligros, donde hacen las compras.

En el texto alude a la historia y a la inclusión de esa historia en el proyecto pedagógico.

En el desarrollo de la escena pedagógica se advierte un proceso coherente con los principios sostenidos que comienza en el kiosco de la escuela, para finalmente desembocar en la temática de los mandados y las compras. A partir de allí el docente propone una multiplicidad de situaciones, en donde hace referencia a la *"lista de compras"*, *"la memoria"* y *"los beneficios de hacer una lista de pedidos"*.

El siguiente texto da inicio a una nueva etapa del proceso:

*"Caminando o corriendo al almacén
Llevando la lista la bolsa también
Por el camino no puedo para
Porque mi para me puede retar"*

A partir del cual surge finalmente el texto alfabetizador:

"ANDA A HACER LOS MANDADOS"

Para ir de lleno al despliegue de la trama, desarrolla diversas técnicas de apropiación de la lengua escrita: desarrollo de la conciencia ortográfica, fonológica, lexical, texto y sintaxis, activación semántica. A esta propuesta suma el cuento: "Los tres

chanchitos y el Lobo” como recurso que le permite relacionar la vida cotidiana con la ficción por los siguientes argumentos: *“Consideramos que este texto no dificulta sus procesos semióticos, pues el mismo contiene personajes y situaciones que están presentes en su vida cotidiana, a los cuales los niños le otorgan significación, lo envisten de sentido”*. Aparece en la **polifonía de voces** los autores: Lotman y Volochinov como fuentes que aportan los principios teóricos básicos.

Desde el punto de vista pedagógico las huellas del discurso crítico se dejan ver, en la multiplicidad de voces que argumentan su propuesta, hay referencia a la ideología, a la cultura, y a la dialéctica entre la teoría y la acción que preanuncia la escena pedagógica.

Como lo indicó Bajtin, el lenguaje está estrechamente relacionado con la dinámica de la autoría y la voz. Dentro y por medio de él, los individuos situados en contextos históricos particulares configuran sus valores en formas y prácticas específicas. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que representar una mera información, en realidad, se lo utiliza como base tanto para instruir como para producir subjetividades.

La propuesta pedagógica gira en torno de una experiencia que anuda prácticas sociales con procesos alfabetizadores. En tal dirección, Vigostiki resalta los procesos culturales en la construcción de los procesos psicológicos superiores y analiza como los seres humanos se convierten en sociales de forma tal que la memoria, la inteligencia, la percepción, la imaginación son funciones en la medida en que producen un proceso de internalización que va de interacciones interpsicológicas a relaciones intrapsicológicas.

2) Un camino lúdico hacia la alfabetización

Aquí la autora del trabajo decide desarrollar su propuesta en el marco de un trabajo de campo previo, en donde dice: *“(...) observo el camino de los niños a al escuela, compartido sus juegos, el aula, la entrada y la salida”*. En relación con este punto de partida toma los saludos *“como modos de traer los significados del entorno cultural”* y los juegos *“como una manera de caminar el ámbito escolar”* y decide partir de ellos como textos alfabetizadores.

En su introducción se permite dejar abierta al trama *“Fue grato llevarlo a la teoría, pero lo será más, si tengo la oportunidad de trabajar lo en la practica...¿Lo comentamos después?”* Su punto de partida es el contexto *“del otro”*. Expresa que su principal objetivo es dar respuesta a *“a la heterogeneidad”* y coloca en el centro de la escena pedagógica el diálogo. Desde la constelación dialógica encontrada en los niños, propone darle significación a los saludos que intercambian en estos contactos afectivos.

Toma la polifonía de saludos.

1º Etapa. En la variedad de saludos está necesariamente incluida la diversidad y lo argumenta: *"considerando que la situación de umbral como los primeros contactos del niño, con la escuela, es que se tiene en cuenta en esta etapa de trabajo el universo semiótico de los niños, con sus hábitos socioculturales y lingüísticos diferentes a los que la escuela tiene como base para iniciar el aprendizaje"*. Expresa más adelante "(...)" *"El objetivo de este camino será, que conozcan, que las palabras dicen algo que emocionalmente, los conmueve, es familiar y fundamentalmente...que la escritura, tiene significado"*

2º Etapa: del aula al patio: los juegos. Observa y tiene en cuenta la variedad de juegos, toma uno de ellos "Buenos días su señoría..." y entiende que la vuelta al aula es un lugar para seguir jugando.

Dice *"Este tomar prestado el juego y llevarlo del patio al aula, nos permitirá acercar los elementos del lenguaje que los son significativos para llevarlos a producir emisiones más complejas, transformando la acción de jugar en pensamiento y escritura"*. En la polifonía de voces hay una presencia muy marcada de la voz del alumno. Son los saludos o los textos de los juegos los que se constituyen en el tema principal de la propuesta.

La estrategia alfabetizadora que propone pone en evidencia los principios críticos, de tal manera que el discurso se reconoce como una forma de producción cultural que vincula la agencia (escuela) y la estructura por medio de representaciones públicas y privadas que se organizan y estructuran concretamente dentro de las escuelas. Además el discurso es entendido como un conjunto de experiencias que individuos y grupos que viven y padecen dentro de contextos y ámbitos específicos.

3) Las fiestas de Azara

El comentario inicial sobre la configuración del espacio nacional y el mundo globalizado da pie a la cita (...) *Lo relevante es tomar en cuenta el universo semiótico de un niño con hábitos socioculturales y lingüísticos diferentes a los que la escuela supone como base para iniciar cualquier tipo de aprendizaje..."* (Camblong; 1999; Pág. 155).

La autora de la propuesta, sostiene esta idea a lo largo del trabajo, en el cual resalta la vitalidad y la articulación particular entre la teoría y la acción didáctica. Así, rescata una de las experiencias más ricas y vitales de toda comunidad: el casamiento.

La historia pasada presente y viva es la antesala de la presentación de la propuesta alfabetizadora. Este trabajo se detiene en cada uno de los aspectos que la autora considera necesario detallar para reconocer a la comunidad de Azara en donde está ubicada la escuela. Menciona las comidas, las costumbres, la parroquia, la escuela para detenerse especialmente en el tópico elegido: *La boda*, a partir de texto alfabetizador: *El casamiento de Luna y Osmar*.

Frente a un texto tan potente son infinitas las significaciones y sentidos que se despliegan y abren hasta conformar una propuesta que integra juegos, lecturas,

narraciones, escritura en el pizarrón, se entrecruzan las narraciones, los relatos, la observación, los juegos dramáticos, el baile, para llegar a materializar el proceso alfabetizador que incluirá al niño en los complejos procesos de lectura y escritura.

Es evidente que el docente propone una variedad de experiencias asociadas a la vida del niño, y desde allí lo introduce en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Situaciones vitales que reconoce como propia y desde allí vislumbrar la posibilidad de incorporar otros códigos. Vigostki distinguía dos formas básicas de experiencia que dan origen a dos grupos de conceptos diferentes aunque relacionados entre sí: el científico y el espontáneo. Los conceptos científicos se originan en actividades sumamente estructuradas y especializadas del aula e imponen al niño conceptos definidos lógicamente. Los conceptos espontáneos surgen de las propias reflexiones del niño sobre su experiencia cotidiana. Vigostki. Hizo de ello un argumento para sostener que los conceptos espontáneos preparan el camino para la apropiación de los conceptos científicos en su desarrollo hacia niveles de complejización cada vez mayor.

En consecuencia, la inteligencia es la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos culturalmente transmitidos.

"(...) No debemos imaginar, sin embargo, el dominio de la cultura como un conjunto especial encuadrado por sus fronteras y teniendo, al mismo tiempo, un territorio interior. El dominio cultural no tiene territorio interior: está situado en las fronteras; las fronteras le recorren por todas partes, a través de cada uno de sus aspectos; la unidad sistemática de la cultura penetra en los átomos de la vida cultural, de la misma manera que el sol se refleja en cada una de sus partículas. Todo acto cultural vive, de manera esencial, en las fronteras: en esto reside su seriedad e importancia; alejado de las fronteras pierde terreno, significación, deviene arrogante, degenera y muere." (Bajtin, M.; 1989: 30)

4) Los desafíos alfabetizadores para aprendices valientes

El título que nos propone la autora es muy sugerente: el atravesamiento del umbral está asociado, en este caso el desafío; nos habla de una lucha y un riesgo que es necesario afrontar con valentía. Construye un entramado de conceptos a los que denomina principios básicos de elementos semióticos: frontera, semiosfera, traducciones, tramas discursivas, etc.; señalan el universo argumentativo de su propuesta alfabetizadora.

Propone ejes conceptuales básicos para comprender su desarrollo que da pie a la minuciosa "arquitectura" de la trama alfabetizadora elegida (como la autora la denomina). En un cuadro con dos columnas, registra las voces que dialogan: el maestro y el alumno. En la columna destinada a analizar las intervenciones docentes remarca los verbos que dan cuenta del sentido y la orientación del rol docente: interroga, habilita, abre, integra, completa, ordena, confirma, reafirma, pide, completa, da coherencia, escucha, desafía. Finalmente, igual que en los casos anteriores se construye la trama alfabetizadora con el siguiente enunciado: *Como pan casero*.

La trama alfabetizadora se despliega de allí, en donde nuevamente la conversación, y el juego son los protagonistas esenciales. Así, desde una postura crítica lo pedagógico se nos presenta como un proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados, nos remite a la idea de la conformación mutua entre el sujeto y la cultura. Para Piaget es actividad estructurante sobre los objetos a los transforma por los significados que le atribuye resultante de la asimilación de los objetos a los sistemas de acción.

El término desafío alude a la idea de que en el aprendizaje siempre están operando formas de organización activa de los acontecimientos y las situaciones.

Uno de los aportes más relevantes de Piaget, es considerar la inteligencia como una instancia estructural del conocimiento y conlleva la introducción del sujeto cognoscente. En el riesgo del hacer se supera la dicotomía sujeto/objeto y entonces el pensamiento no es otra cosa que la forma que adquiere la acción una vez que se ha hecho representación.

En esta dirección Cecilia Bixio se refiere al carácter situado del aprendizaje humano, en donde aprender no es tan solo acumular datos sino que supone un proceso de transformación dialéctica de la información recibida y de los procedimientos involucrados en ella, es una actividad que implica al sujeto en toda su magnitud. (Bixio C. :2003).

5) Los trabajos de la casa

El enunciado inicial señala la necesidad de recuperar un aspecto crucial de la realidad de los niños: esto es, los trabajos de la casa. *“Tanto niñas como varones suelen estar afectados a los trabajos de la casa en mayor o menor medida. Es un tema que ellos conocen plenamente y aunque ellos no lo realicen ven a quienes lo hacen. Tomando esta trama discursiva en el umbral además de abrir el camino a la comunicación, nos sirve para diagnosticar la situación de estos niños en su hogar”*. Opta por desplegar esta trama porque considera que la misma puede abrir múltiples espacios de comunicación.

La autora Borzone encabeza el entramado de voces teóricas que selecciona para argumentar su propuesta. A ella se suman: Alarcón Braslaski y, para justificar la integración de las propuestas lúdicas, integra una cita de Milstein y Mendes (1999) *“es reconocido el vínculo entre el pensamiento, las emociones, los afectos y las acción, el movimiento (...) el cuerpo es el lugar de la expresión entendiendo así al cuerpo como un leguaje”*. Estas elecciones teóricas preparan el terreno para justificar el desarrollo de una propuesta alfabetizadora centrada en el movimiento y el juego, apoyándose en el constructivismo social de Vigotski y los aportes sobre la construcción del habla del niño de J. Bruner.

Toma finalmente como texto alfabetizador: *Yo barro la casa*, a partir del cual despliega las múltiples posibilidades que promueven los contextos dialógicos y lúdicos que propone como eje de su propuesta. Se destaca en todo momento la importancia de la

conversación y la necesidad de aplicar un enfoque equilibrado. Propone un recorrido que va del diálogo a las narraciones, al pizarrón, a la lectura en voz alta y al juego.

En el marco del discurso crítico Giroux expresa que la vida escolar es un terreno cultural plagado de luchas y resistencias, lo entiende como una pluralidad luchas y lenguajes encontrados. *“En otras palabras deseo expresar una vez más la idea de que en las escuelas no solo se enseñan materias académicas sino también en parte se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias de los estudiantes que en sí mismas forman parte de un proceso ideológico”*. (Giroux, H., 2003)

6) Mi vida cotidiana

El punto de arranque se presenta a través de un enunciado que posiciona al lector frente a la visión del aula como espacio de construcción del poder. Por tanto, justifica la necesidad de atender los conflictos que genera la discontinuidad entre los formatos vitales aprendidos por el niño y las modalidades de interacción que la escuela propone.

Son variadas las voces que selecciona para argumentar su propuesta: Alarcón-Galeano, Spiegel Dixi Lee, Braslavski, Lotman. De Certau, Bruner Liberman, entre otros.

En los apartados anteriores hicimos referencia a las tesis constructivistas, sus diferencias y complejidades; no obstante señalamos que un espacio de acuerdo podría estar dado por el interés puesto en los que el sujeto *“puede”*. En este sentido la autora rescata una cita en donde la alfabetización es vista como un lugar de poder y sus múltiples sentidos, *“puede jugar”, “puede soñar”, “puede dejar impreso su nombre en una superficie”, “poder para jugar en el espacio social en igualdad de condiciones”*. Se posiciona en el enfoque equilibrado y plantea el atrevimiento de denominar el trabajo como *“Vacuna anti umbral”*. Desde este lugar, las estrategias metodológicas que propone relazan la interacción, la conversación sobre tópicos cotidianos.

Para argumentar estas ideas cita a Lotman y De Certau *“(…)La conversación como género discursivo instaura la semiosfera”* (Lotman; 1996): *“hacer que en el discurso conversacional el sujeto se exponga y exprese su cultura: los procedimientos operativos de los modelos de acción, los formatos aprendidos, las pluralidades de relación, determinaciones, correlatos cuyos guiños y ardides (De Certau, 2000) solo pueden traducirse en interacción”*.

Otra de las voces teóricas muy citada en la propuesta es Jerome Bruner en tanto los formatos que están presentes en la adquisición del lenguaje y, en consecuencia en los inicios de la etapa alfabetizadora y que a su vez justifica la trama discursiva elegida: *“(…) la vida cotidiana de los niños que a través de la oralidad de la conversación sobre temas conocidos por ellos pueden utilizar con mayor facilidad dichos formatos”*.

Anuncia las razones por las cuales decide montar su propuesta alfabetizadora: *“(…) teniendo en cuenta que los niños de san Javier realizan tareas de la casa para ayudar al trabajo diario de la familia selecciono como trama discursiva cotidiana el trabajo que*

efectúan diariamente en sus hogares". Esto ya fue planteado desde los supuestos teóricos que argumentan su trabajo "opta como trama discursiva la vida cotidiana de los niños".

Comienza conversando con los niños sobre los distintos momentos del día, juega con papeles y dibujos, construye desde las narraciones útiles de los niños. *"Los niños cuentan que para dar maíz a las gallinas deben levantarse temprano porque una vez que comen la gallinas ponen los huevos. Otros comentan que a veces es peligroso entrar al gallinero porque el gallo o alguna gallina puede picotear"*

A partir de allí juegan con rimas, ritmos y melodías hasta que finalmente surge el posible texto alfabetizador: *Ayudo a mamá*.

Como segunda propuesta alfabetizadora utiliza el cuento: "Los tres chanchitos y el Lobo" en donde la argumentación como una estrategia discursiva y la integración del juego son las marcas más salientes de esta propuesta: "Esta dramatización constará de narraciones, re-narraciones, producciones escritas, diálogo y conversación, juego, expresión corporal, música y canciones, en donde cada niño pondrá en evidencia sus propias significaciones, procedimientos, mecanismos de comprensión e interpretación".

Llaman la atención afirmaciones tales como: *"El sujeto que aprende necesita vivir su educación como un proceso continuo"*; allí donde habría un lugar para el "debe" se instala el "tiene" o el "necesita". Retoma la historia institucional y la importancia de revalorizar el trabajo como proceso vital y a su vez como posibilidad de integrar nuevos significados al proceso de alfabetización: *"más herramientas conceptuales y metodológicas"* y *"el poder del pensamiento colectivo"*. Busca ampliar el universo cognitivo del niño: "Que otras cosas puedo hacer en el Rozado" y propone el juego como estrategia metodológica para su proyecto de alfabetización con Intenciones, juegos, ritmos, adivinanzas, etc.

La matriz hegemónica prescriptiva escolar deja afuera el lenguaje y la cultura, mientras que el discurso crítico pone en cuestión la visión simplista y a histórica que asume la escuela.

Al respecto el autor Kincheloe, Joe expresa:

" (...)Embebida en esta noción simplista del individualismo, podemos encontrar una especie de amnesia histórica, de atemporalidad. El prototipo de individuo de Duke, por ejemplo, carece de conexiones con el pasado; vive en un marco congelado en el presente. En semejante contexto, la escuela es extraída de la historia. Lo que es siempre fue, ya que no se puede permitir que la escuela sea vista como una institución que avanza y tropieza con el paso del tiempo. No hay entonces manera de comprender las motivaciones del individuo o el propósito de la escuela (...) Del mismo modo, ya no es posible el análisis crítico del propósito de la escuela, puesto que no hay forma de tener la menor idea de porque la escuela hace lo que hace". (Kincheloe, J.; 2001:26).

- Las matrices discursivas críticas en las producciones analizadas

En las propuestas analizadas se ponen en juego dos cuestiones nodales que hacen referencia al enfoque crítico constructivo:

a. la gran variedad de prácticas discursivas: exponer, desplegar una postura, interpretar, argumentar ya sea como discurso oral o escrito, etc..

b. el fundamento y el desarrollo de la propuesta admite el diálogo no convencional; las matrices dialógicas integran no solo las voces de los autores y referentes teóricos sino las voces de los docente y de los alumnos. El juego como experiencia cultural se suma a las voces que cobran vida en el diseño de cada propuesta.

Trascribimos un fragmento de una propuesta alfabetizadora analizada:

"Los niños cuentan que para dar maíz a las gallinas deben levantarse temprano, porque una vez que comen las gallinas ponen más rápidos los huevos. Otros comentan que a veces es peligroso entrar en el gallinero porque el gallo o alguna gallina puede picotear."

La maestra pide que explicita la información por medio de preguntas precisas: *¿Siempre picotea el gallo o la gallina?* Los niños cuentan que el gallo cuando está cuidando las gallinas picotea y que la gallina que está en el nido con sus huevos también picotea para que no le saquen los huevos.

Maestra: *¿Por qué piensa que el gallo y la gallina picotean?*

Los niños: *"Porque mezquinan sus huevos".*

Se llega a la conclusión que las gallinas mezquinan los huevos porque son los futuros pollitos (hijitos).

Maestra: *¿A ustedes qué les parece?, ¿si van a su casa y quieren llevarles, qué será que va a hacer la mamá o el papá? ¿La mamá va a picotear a la gente o que va a hacer?"*

Luego se retoman los afiches referidos a los momentos del día en que realizaban las tareas, se leen las rimas, a los cuales los niños ponen ritmos y diversas melodías:

*"Doy maíz a las gallinas primero en el gallinero
Alimento a los chanchos en el chiquero
Y luego suelto a los terneros"*

- Análisis de las producciones.

En la mayoría de los trabajos analizados la "voz" del docente y la "voz" del alumno se hacen presente, y esto marca una diferencia con el discurso pedagógico centrado en la racionalidad instrumental. En este hacerse presente no solo recupera poder el niño sino el maestro también. Dice J. Giroux:

(...) "El discurso se halla íntimamente vinculado con aquellas fuerzas ideológicas y materiales a partir de las cuales los individuos y los grupos conforman una voz", y más adelante continúa diciendo: " El lenguaje es inseparable de la experiencia vivida y de la manera en que las personas crean su voz distintiva(...) Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempos, espacio y narrativa, colocando en una perspectiva privilegiada a versiones particulares de ideologías, de comportamiento y de representación de la vida cotidiana"(Giroux, H.; 2003:180).

Si bien el objetivo común es aunar lo cotidiano con lo escolar cada grupo decide construir la escena pedagógica desde lugares diferentes.

La modalidad utilizada para la elaboración de los trabajos es la conversación (en coherencia con los postulados sostenidos en el proyecto presentado por el equipo docente). En este sentido, términos como **Puente/puede/Poder/tener necesidad de** ... conviven con la matriz monológica del discurso prescriptivo.

Observamos además que en las propuestas metodológicas elaboradas, el juego ocupa un lugar preeminente; no solo como un recurso didáctico sino como punto de partida, como vía de acceso al texto alfabetizador. El puente no solo da cuenta de la articulación universo cotidiano/ vida escolar, sino que el juego entreteje las propuestas pedagógicas. *"Volverán así al aula, para seguir jugando"* expresa la docente. Su postura discursiva está expresada en el siguiente párrafo: *Estos aprendizajes iniciales, ayudarán a construir el conocimiento de la lengua escrita, a través de la reflexión metacognitiva, cuidadosamente guiada para formar a los productores de textos escritos. Incorporándoles la idea, que la lengua escrita es el más hermoso instrumento para adquirir, conservar, compartir y transcribir saberes (los saludos)".* Ambos, docente y alumno, participan de la actividad creada, para pasar del juego a la palabra/cuerpo y a la palabra leída.

En esta propuesta alfabetizadora el juego es entendido como *"una estrategia que ayuda a desautomatizar el cuerpo y correr los telones de la rutina par entrar en otro tiempo-espacio donde las reglas se combinan hasta el absurdo. La pedagogía del juego permite diseñar caminos para le acceso a la afabetización mas allá de las estereotipias y de los modelos rígidos y repetitivos. En el juego siempre es posible hacerlo de otro modo, hacerlo como si"*. (Alarcón, R.; 2006:26)

Winnicott (1971) lo entiende como una experiencia cultural, como una zona intermedia entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual; *tiene vinculación estrecha con la ZDP* porque el sujeto que juega participa de las significaciones atribuidas al mismo, y a su vez produce significados que se expresan en acciones concretas. *"...Mas allá de los juegos concretos, el juego como experiencia cultural hace referencia a ese espacio vital donde se recrean y construyen herramientas cuya particularidad reside en permitirle a los sujetos salir del plano unidimensional práctico, para ingresar a una dimensión ficcional o imaginaria. Al recombinar los sentidos prácticos de lo establecido a la luz de las nuevas formas y reglas exploran los límites convencionales de la realidad"*. (Vigotsky: 1979)

El juego se asocia con los procesos alfabetizadores en los siguientes aspectos:

- como experiencia cultural vivida que facilita el acceso al universo escolar, en tanto acción y lenguaje, aportando contenidos y textos alfabetizadores potentes.
- como posibilidad de pensar en el uso instrumental del mismo, como instancias significativas de mediación docente.

A partir de allí las propuestas analizadas pueden prescindir del “debiera” o el “debe” poniendo el énfasis en la conversación y marcando constantemente una continuidad entre la vida y el aula.

Este proyecto recupera aquello que el modelo hegemónico prescriptivo dejó afuera, el lenguaje, las voces de los sujetos y el juego; recupera el discurso del habla cotidiana, los modos de hablar del niño y del adulto también. Estas decisiones propuestas desde el equipo y asumida por los docentes permiten, en este caso, diseñar una propuesta que pareciera poner en cuestión los criterios de normalización asociados al modelo pedagógico hegemónico. No se privan de ocupar diversas materialidades y signos diversos, lo poético, leer, escribir. Saca provecho de diversas materialidades en donde el niño se implica: mano, dibujo, vocalización oído. Desde la perspectiva constructivista: *“Se asume la comprensión y la aceptación de lo que el sujeto educativo es- inmerso en sus condiciones de vida cotidiana- y no sobre la base de lo que esta debería ser, sin aludir al contexto (Elichiry, N.; 2004:18).*

Del análisis de los materiales observamos además el uso de las estrategias metalingüísticas, asociadas también a las materializaciones constructivistas del discurso pedagógico⁵

6. CONCLUSIONES PROVISORIAS. DEL MOVIMIENTO POSITIVISTA AL MOVIMIENTO CRÍTICO. ¿UN PASAJE POSIBLE?

Poner en tensión ambos espacios de producción nos permitió aventurar algunas hipótesis respecto de la incidencia de los contextos de producción de los discursos pedagógicos y sus modos de materialización. En este sentido, pudimos ver en géneros discursivos diversos las marcas distintivas que dan cuenta de la presencia del discurso crítico en los procesos recontextualizadores diversos.

Bajtín expresa que cada territorio de la actividad humana da cuenta de un uso particular de la lengua que él denomina géneros discursivos en tanto son enunciados que poseen características comunes.

“(…) En cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica la esfera misma” (B. 1982).

Así, trataremos de dar cuenta de las peculiaridades de cada uno de los géneros discursivos analizados; sus diferencias y puntos en común teniendo en cuenta los ámbitos en los que se despliegan las materializaciones discursivas que analizamos. Los géneros son múltiples y heterogéneos, pero su estabilidad formal introduce cierta regularidad en la

⁵ - Definición de Metalingüística: *“el volver sobre el propio lenguaje para examinarlo o explicarlo, al modo analítico de filósofos o lingüistas, que consideran las expresiones como si fuera, como decirlo así, objetos opacos que pueden ser examinados por propio derecho y no ventanas transparentes a través de las que miramos afuera, hacia el mundo”.* (Bruner, J.; *“Acción, pensamiento y lenguaje”*: 202)

comunicación. Bajtin distingue géneros primarios, que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata - como el diálogo cotidiano, la carta, o los documentos legales- y los secundarios, que surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja. (B. 1982).

El concepto de dispositivo que abrió nuestro proyecto vuelve a cerrarse nuevamente para desplegar una nueva trama. Decíamos que el dispositivo es una especie de ovillo o madeja; está compuesto por líneas diferentes que siguen diversas direcciones. Constituyen procesos siempre en desequilibrio en donde, por momentos se acercan y otras se alejan unas de otras. Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de fisura, de fractura. Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama *"el trabajo en terreno"* (Foucault, M.; 1990).

En el marco de la propuesta de Alfabetización Intercultural se privilegian los modos de significar aprendidos antes del ingreso escolar, y en consecuencia se retoman las tramas de la vida cotidiana en la configuración de las estrategias alfabetizadoras.

Allí, encontramos que el juego es considerado una experiencia cultural generadora de enunciados alfabetizadores. Ese espacio destinado al desafío de acercar trozos de la vida cotidiana a la escuela, se suma a las múltiples voces que convergen, conviven y permanecen en la memoria corporal, afectiva y cognitiva de los niños. En este sentido, el juego, concebido como práctica social, hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos cotidianos. Winnicott (1971) lo entiende como una experiencia cultural, como una zona intermedia entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual, tiene vinculaciones estrechas con la Zona de Desarrollo Próximo porque el sujeto que juega participa de las significaciones atribuidas al mismo y a su vez produce significados que se expresan en acciones concretas. (Vigostki 1979).

La experiencia lúdica despliega un hacer con otros de cuerpo presente, en un tiempo y un espacio ficcional; el compás del juego pone en escena los gestos, los movimientos y la implicancia integral del sujeto en una temporalidad propia que agota su curso y su sentido dentro de sí mismo. (Huizinga 1972). Quizás resida allí el núcleo placentero esencial del juego, no como simple estado afectivo sino como energía vital no previsible.

Así, su presencia en el tiempo escolar prefigura una compleja articulación con los procesos de enseñar y aprender, y la posibilidad de generar una zona (una tercera zona diría Winnicott) en donde los juegos del niño y los aprendizajes escolares se combinen y emerjan en los procesos de interacción áulica.

En esta dirección, encontramos en las propuestas lúdicas de este contexto de análisis, una de las marcas del discurso crítico constructivista; los juegos en la escuela entremezclan las voces cotidianas con la especificidad de los lenguajes escolares y esto pone en evidencia una de las señales más potentes de dicho discurso. Desde esta

perspectiva, el juego incursiona en una zona de frontera que garantiza continuidades, especialmente en tres sentidos; a) como experiencia cultural, facilita el pasaje a otros universos de significación, b) como acción y lenguaje aporta contenidos y textos alfabetizadores y c) como herramienta didáctica promueve procesos cognitivos y dialógicos. Partimos de la memoria discursiva y social del juego para asegurar el complejo pasaje de la experiencia cultural a la estrategia didáctica, para no perder en el camino la potencia de los motivos y significados de dicha actividad.

En el proyecto de Alfabetización Intercultural se habilita un espacio en donde es posible un encuentro y el despliegue conjunto de los recursos lúdicos aprendidos en la experiencia cotidiana. Y es así como, la memoria cobra vida a través de la recuperación de los juegos vividos y compartidos; en las propuestas alfabetizadoras emergen las diversas formas del “como si” a la vez que se habilitan espacios para construir otros sentidos excediendo los juegos concretos. El placer y la alegría se conjugan en un espacio vital que involucra el cuerpo y abre un espacio al recuerdo. En las producciones se advierte la puesta en escena de enunciados vitales y la posibilidad de multiplicar nuevos sentidos en las textualidades cotidianas. Las canciones y los juegos materializan un dispositivo pedagógico que integra los discursos aprendidos por el niños y con los cuales accede al aprendizaje de la lectoescritura; los nombres personales y las rimas se entrecruzan con infinitas formas de presentación, de saludo; los refranes, trabalenguas y los dichos cotidianos, los eventos vitales cobran vida en enunciados alfabetizadores que el niño reconoce como propio.

El juego como experiencia cultural y vital pone en cuestión la matriz hegemónica del “deber ser”, promueve la visión integral del sujeto que aprende y construye puentes entre el territorio de la infancia y la enseñanza, dando lugar a la imaginación y la autoría allí donde la racionalidad técnica exige prescripción y control.

Las producciones evaluativas del Proyecto de Alfabetización Intercultural muestran otros recorridos semióticos; el sujeto de aprendizaje es convocado desde otro lugar. Es invitado a transitar una trama de voces que ponen en escena el presente y la memoria de los sujetos sociales. Estas decisiones teóricas vivifican el conocimiento en tramas cotidianas que el docente también reconoce como propia y ponen en cuestión el sentido unívoco del discurso monológico.

Así, la presencia de la experiencia lúdica en el espacio escolar prefigura la posibilidad de generar una tercera zona⁶ que evidencia una variedad de procesos discursivos, cognitivos y prácticos, aprendidos en la historia vital del niño.

Trascribimos un texto argumentativo presentado por un docente en la propuesta de evaluación que ilustra estas reflexiones y que sin dudas se asocia al pensamiento crítico

⁶ Para D. Winnicott el jugar es una experiencia cultural que señala un lugar y un tiempo. No se encuentra *adentro*, tampoco está *afuera* sino que está en el lugar del *hacer*, no sólo se trata de pensar y de desear sino que jugar es hacer en un espacio potencial.

(...) "Con la mirada puesta en la escuela rural, donde las personas comparten un territorio, la población, los asentamientos y sus instituciones, va a ser prioritario volcar el esfuerzo, en ayudar a los niños a transitar del mejor modo, esa larga zona de umbral para comenzar ubicando a los niños en donde sus signos tiene sentido, comenzaremos a recorrer, con el dialogo el camino que hacen desde sus casa al escuela".

Por otro lado, el itinerario por la semiosis de las producciones seleccionadas puso en evidencia los conflictos, tensiones y posibilidades que emergen en el proceso de materialización del discurso crítico en conjunción con las matrices prescriptivas que atraviesan los documentos curriculares de la oficialidad.

La racionalidad que subyace en los planteos educativos constructivistas señala bucear en la problemática de la complejidad mientras que la hegemonía del discurso prescriptivo en educación enfatizó la lógica instrumentalista en detrimento de los debates ideológicos y políticos de los proyectos pedagógicos.

"(...) Elevado prestigio que influencia la constitución de las practicas pedagógicas y curriculares, formas institucionales escolares y familiares, relaciones profesores alumnos y, simultáneamente modos específicos de regulación moral, de producción de identidades sociales y de subjetivación de la infancia contemporánea" (Corazza, S.; 1997:235).

En este complejo universo se cruzan voces que convergen, conviven, permanecen, se transforman, discuten, se resisten; como movimientos semióticos del discurso, los ecos y las huellas de los discursos hegemónicos resuenan o se dejan ver. Entiendo el eco como aquella voz que retorna con retraso y las huellas como señales que se dejan en un lugar, que quedan como efecto de una acción o un acontecimiento inmediato.

Un *eco* es por ejemplo, la marcada hegemonía del criterio normativo tecnicista centrado en la objetividad de la técnica como vía de acceso a la mejora educativa. Los ecos del "deber ser" se dejan oír en esta visión simplificada de la educación que deja afuera la cultura, el lenguaje e inhibe al sujeto de la posibilidad de interpretar. La conciencia de las fuerzas históricas y su relación con la vida cotidiana no tienen cabida en la racionalidad tecnocrática de la cultura del positivismo, que desestima el análisis de lo "que es" frente a "lo que debería ser". Desde esta postura a la educación le cabe pre-escribir (escribir antes) normas, conductas, saberes como expresiones de verdades absolutas. (Giroux, H.; 1997: 13).

Ahora, las huellas las encontramos en la tensión que da cuenta de la crisis de sentido que viven las instituciones en donde profesores, grupos e instituciones escolares dicen adoptar el constructivismo y los principios de la pedagogía crítica como referencia teórica de la práctica educativa. No obstante estos planteos legitimados, por las posturas educativas oficiales, conviven con prácticas que tienden a la simplificación prescriptiva y, en consecuencia, impiden una visión integral de las problemáticas que abordan los enfoques críticos.

En este sentido el constructivismo suele aparecer como un mandato incuestionable asociado a la prescripción valorativa.

" (...) Sin saber muy bien por qué, la tarea es debatirse entre ser constructivista/no ser constructivista, o en todo caso asumir una variación temporalizada, ser constructivista/no ser constructivista aún". (Corazza, S.; 1997:235).

Consideramos que las huellas del "deber ser" se advierten en este tipo de ordenamiento que desvía el sentido dialógico de la propuesta reduciéndola a la dimensión técnica, retoma el énfasis puesto en la base normativa y aparece como un nuevo imperativo asociado a la valoración. Este tipo de ordenamiento toma por referencia la esencia constructivista, que debería ser presentada por la verdadera palabra constructivista. (Corazza, S.; 1997: 249)

En este sentido, encontramos las huellas del "deber ser" en la tendencia educacional que se ocupa de adoptar enunciados retóricos en la búsqueda de un método universal, y también en el énfasis puesto en la base normativa dando lugar a un imperativo asociado a la valoración: debemos ser constructivistas.

En fin, el discurso pedagógico "oficialmente crítico" está tejido en sus voces por los ecos y las huellas del presente y la memoria.

En las producciones de los documentos curriculares analizadas, el pensamiento crítico emergió con contundencia cuando los equipos pudieron poner en circulación varias voces, varios autores, trabajar las opiniones de los otros, las propias, poner en tensión los autores entre sí.

La pedagogía crítica nos recuerda la importancia de la búsqueda de posibilidades más que respuestas finales, porque en ese proceso educativo siempre está implicado el sujeto en su integralidad, su universo de sentido, sentimientos y creencias. Sabemos que el sentido no es único ni solitario, sino que reaparece cuando se encuentra con otro, se transforma en una cadena que crece infinitamente, y sus eslabones vuelven a renovarse, a regenerarse. (Bajtín, M.1983: 368).

Tanto los documentos curriculares analizados como las producciones evaluativas plantean la prescripción pedagógica, pero en diferentes sentidos. El discurso oficial, se ajusta necesariamente a reglas y cánones establecidos en las políticas educativas, en cambio las producciones evaluativas promueven la inclusión de las propuestas teóricas desarrolladas en la especialización que el docente (alumno) pone a andar en ejemplos de situaciones concretas de enseñanza.

En fin, los discursos analizados dan cuenta de un diálogo inconcluso y heterogéneo, en donde se advierten continuidades y quiebres respecto del discurso hegemónico oficial. La presencia del juego y la trama polifónica pareciera señalar una continuidad con los principios críticos constructivistas.

Esto sin dudas abre numerosos interrogantes que seguramente seguiremos trabajando en otras propuestas de investigación, no obstante estas prácticas discursivas logran poner en cuestión la racionalidad positiva en donde la neutralidad del lenguaje prescriptivo se transforma, o al menos se aproxima al dialogo critico como forma de autoría dando lugar a las múltiples voces que se entretajan en los textos que exponen.

7. BIBLIOGRAFÍA:

- AAVV:** Post estructuralismo y Educación. Cuadernos de pedagogía. Laborde Editor. 2001. Número 8. Barcelona.
- AAVV:** Vestigios de los '70. Cuadernos de pedagogía. Laborde Editor 2002. Número 10. Argentina
- AAVV:** Ensayos de pedagogía Crítica. Editorial popular. México. 1997.
- AAVV:** Lenguaje y Control. F.C.E. México 1983.
- Alarcón, Raquel:** *Propuesta estratégica de alfabetización en los umbrales*. Módulo: estrategias alfabetizadoras. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Universidad Nacional de Misiones. 2005
- Ander Egg, Ezequiel;** "La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores", Magisterio Río de la Plata, 1996, 6° edición, Buenos Aires
- Apel, K:** Teoría de la verdad ética del discurso. Paidós. Barcelona. España. 1995
- Baquero, R., Camilloni, A, y otros:** Debates Constructivistas. Aique. Buenos Aires. 2001
- Bajtin Miajil.** Estética de la creación verbal. Hacia una metodología de la Ciencias Humanas. SigloXXI. Méjico 1983.
- Barco, Susana:** Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Paidós. 1996
- Beillerot, Jacky;** La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)". Serie los documentos 1, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, 1996
- Bernstein, Basil;** La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid. 1993.
- Bixio, Cecilia:** Como construir proyectos en la E.G.B. Homo Sapiens. Rosario. 1996.
- Bruner, Jerome;** Acción, pensamiento y lenguaje. Ed. Alianza. Madrid. 1995.
- Bruner, Jerome;** Desarrollo cognitivo y educación. Ed. Morata. Madrid. 1995.
- Bruner Jerome;** La educación puerta abierta a la cultura. De Visor. España. 1997
- Caillois, Roger:** *Los juegos y los hombres*. Ed. Fondo de Cultura
- Carr W; y Kemmis, S:** Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca. 1988
- Carretero, M.** *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique. 1997
- Conceptos básicos sobre la Transformación Curricular.** E.G.B.1, 2,3. Ministerio de Cultura y Educación. Misiones
- Corazza, Sandra Mara:** El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículum (en Crítica pos-Estructuralista y educación. Veiga Neto, Alfredo compilador). Alertes. Psicopedagogía. Barcelona. 1997.
- Davini, María C:** La formación docente en cuestión: Política y pedagogía, Bs. As., Paidós, 1997
- Daviña, Liliana:** Lenguaje y Sujeto. Módulo II. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales. 2005
- Daviña, Liliana.** Módulo II: Lenguaje y Sujeto. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Versión Mimeografiada. 2005
- de Certeau, Michael:** en Descartes, el análisis en la cultura. Buenos Aires. N° 10. 1992
- de Certeau, Michael:** La cultura en plural. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1994

- de Certau, M:** *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer.* Universidad Iberoamericana. México.1996
- de Haro, Graciela.** Artículo: La educación de Misiones, un conflicto abierto entre las pedagogías impuestas, adaptadas y las autónomas críticas. 1985
- De Vega, M:** Introducción a la psicología cognitiva. Alianza Editorial. Madrid, 1984.
- Di Modica, Rosa:** *Conversaciones en torno del discurso crítico en la escuela.* Artículo. Estudios Regionales. Revista de la Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005.
- “Diseño Curricular para EGB1 y EGB2”** Ministerio de Cultura y Educación, Consejo General de Educación de la Pcia. De Misiones. Posadas, 1997
- Ducrot y Todorov:** Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. Ed. Siglo XXI. Bs. As.1974.
- Ferrater Mora, J:** Diccionarios de Filosofía. Edit. Sudamericana. Barcelona.2004
- Foucault, Michel:** Artículo ¿Qué es un dispositivo? Gilles Deleuze Gedisa1990.
- Foucault, Michel:** La arqueología del saber. Siglo veintiuno editores Argentina.2002
- Freire, Paulo:** Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores. Argentina.1998.
- Freire, Paulo.** Pedagogía de la esperanza, México, siglo XXI. 1993
- Glanzer, Martha:** *El juego en la niñez.* Edt. Aique. 2000
Económica. México. 1986
- Giroux Henry A.:** Pedagogía y Política de la esperanza. Amorrortu editores. Madrid.1997
- Grundy, Shirley:** Producto y praxis del currículum. Morata. Madrid.1998
- Habermás, J:** Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Madrid 1992
- Huizinga, J.:** *Homo Ludens.* Madrid. Ed. Alianza. 1972
- Karmiloff-Smith, A.:** Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.1992
- Kemmis,S.:** El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid 1998
- Material de cátedra:** Didáctica, Currículum y Aprendizaje. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales. 2006
- Material de cátedra:** Conversaciones en torno de nuestro objeto. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. Fac. de Humanidades y Ciencia sociales. 2006
- Mc Laren, Peter;** Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Rei Argentina Instituto de estudios y acción social. Aique Grupo Editor. Argentina. 1994.
- Mc Laren, Peter;** “Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo”.Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2003
- Mainguenu, Dominique:** Términos claves de análisis del discurso. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1996.
- Miller, G; Gallanter, E;** otros: Planes y estrategias de la conducta. Madrid. Debate.1983.
- Perez Gomez,A; Gimeno Sacristán,J:** Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Ed. Zero. España. 1992
- Perret Clermont; Nicolet Michel:** Interactuar y conocer. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires .1992
- Peirce, Charles:** *Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios,* en *The Hibbert Journal.* Octubre- 1908

- Piaget, Jean:** El nacimiento de la inteligencia en el niño. Ed. Aguilar. Madrid.1969.
- Riviere, A:** El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid. Ed. Alianza.1983
- Riviére, A.** El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid. Ed. Alianza. 1983
- Rodríguez Rojo, Martín:** Hacia una didáctica crítica. Edit. La Muralla. S.A. Madrid. 1997
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A, y Marrero, J.;** "Las teorías implícitas" Aprendizaje Visor, Madrid, 1993
- Russo, Hugo, Sgró Margarita:** Paulo Friere. El pensamiento Latinoamericano y la Recuperación de la racionalidad dialógica. F.C.H. U.N.C.P.B.A. Tandil 2001.
- Schön Donald.:** La formación de profesionales reflexivos. Temas de educación. Paidós. Argentina.1994
- Silvestri, A;Blank G:** Bajtin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Editorial Anthropos. Buenos Aires. 1993
- Varela Julia, Alvarez Uria, Fernando:** Arqueología de la escuela. Ediciones La Piqueta.1991.
- Varela F.J:** Conocer, las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Editorial Gedisa, Barcelona, 2002
- Vigotski, L.S:** El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona.1988.
- Vigotski, L.S:** Obras Escogidas I, II, III, IV, V. Ed. Aprendizaje Visor 1991, 2000, 1996,1997 ,2001.
- Vigotski, Lev S:** *La imaginación y el arte en la infancia.* Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1997
- Vogliotti, Ana;** "Relación educativa como instancia de conocimiento ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?" Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, 2001
- Wittrock, Merlin C;** "La investigación en la enseñanza III", Paidos, España, 1990
- Winnicott, D.W.** Realidad y Juego. Barcelona. Gedisa. 1971
- Wodak R., Meyer M.:** Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa Editorial. Barcelona 2003

 Profesora Rosa María Di Modica