ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

POLIFONÍAS
REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO VII / Nro. 13
Septiembre - Octubre 2018

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 13 / / Septiembre-octubre 2018

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX
VERSIÓN IMPRESA: http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817
VERSIÓN DIGITAL: http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869

En LatinRev
En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas
http://miar.ub.edu/issn/2314-0488

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

Autoridades del Departamento de educación
Universidad Nacional de Luján

Directora Decana: Andrea Corrado Vázquez

Vice Director Decano: Álvaro Javier di Matteo

Secretaria Académica: Susana Noemí Vital

Secretaria de Investigación y Post-Grado: Laura Rodríguez

Subsecretaria: Gabriela Vilariño

Secretaria Administrativa: Mónica Rodríguez

Editora y co-editora: María Rosa Misuraca y Rosana Pasquale

Consejo Editorial: Ricardo Bur – María Eugenia Cabrera – Gabriela Cruder – Patricia Digilio – Mónica Insaurralde – Stella Más Rocha – Norma Michi – Adriana Migliavacca

Secretaria de Redacción: Ma. Sol Villanova

Diseño de Tapa: Mariano Ricardes y Pablo Lulic

Diagramación: Pablo Lulic y Leandro Barrios Pintos

Fotos: archivo de imágenes del Museo de las Escuelas, UNLu - Secretaría de Educación de la Ciudad de Bs. As.; Grupo Memoria Histórica del MOCASE - VC

Consejo Académico

Ricardo Baquero, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Dora Barrancos, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, ARGENTINA

Francisco Beltrán Llavador, Universidad de Valencia, ESPAÑA

Pilar Beneján Arguimbau, Universidad Autónoma de Barcelona, ESPAÑA

Carlos Borsotti, Profesor Consulto, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Jean-Paul Bronckart, Université de Génève, SUIZA

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, ARGENTINA

Germán Cantero, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Graciela Carbone, Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Paula Carlino, CONICET, ARGENTINA

José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, ARGENTINA

Rubén Cucuzza, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Celia Díaz Agüero, Universidad Nacional Autónoma de México, MEXICO

Nora Elichiry, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Gaudencio Frigotto, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

Moacir Gadotti, Universidad de Sao Paulo, BRASIL

Begoña Gros Salvat, Universitat Oberta de Catalunya, ESPAÑA

Estela Klett, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, ARGENTINA

Guillermo Orozco Gómez, Universidad de Guadalajara, MEXICO

Marcela Pronko, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de Tenerife, ESPAÑA

Ruth Sautú, Universidad de Buenos Aires, CONICET, ARGENTINA

Beatriz Schmulker, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, MEXICO

Silvana Serrani Infante, Universidade estatual de Campina, BRASIL

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Miguel Somoza, Universidad Nacional de Educación a Distancia, ESPAÑA

José Tamarit, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Amanda Toubes, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Bibiana Vilá, Universidad de Luján, CONICET, ARGENTINA

Catalina Wainerman, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

Gabriela Cruder, Universidad Nacional de Luján.

Silvia Bernatene, Universidad Nacional de San Martín.

Jorge Gorostiaga, Universidad Nacional de San Martín / Conicet.

Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue.

Ingrid Sverdlick, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN
ISSN: 2314-0488
AÑO VII / Nº 13 **(2018)**

INDICE

Editorial ---- 11

DOSSIER "PENSAR LAS IMÁGENES EN LA EDUCACIÓN"

Presentación del dossier: Pensar las imágenes en la educación.
Gabriela Cruder ---- 17

Relato de una experiencia: Del análisis de los textos al descubrimiento de imágenes y obras de arte.
Rosa Beatriz. Sánchez de Peralta. ---- 25

"VER O MIRAR". Reflexionando en torno a una experiencia de análisis de la imagen.
Silvia Edith Peredo. ---- 40

La lectura de imágenes en la alfabetización de adultos: una aproximación al caso de la CREAR.
Roberto Bottarini. ---- 64

De la fábula moralizante al relato de aventuras: una disputa entre el control y la fantasía en la socialización de los niños.
Mónica Beatriz Amaré. ---- 81

Las imágenes en la enseñanza de la Educación Ambiental: el caso de los libros de texto de primer grado.
Yoana Mariel Giménez. ---- 116

ARTÍCULOS

Normativa y prácticas de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva política.
Sonia Marcela Szilak ---- 131

Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.
Ana Josefina Arias, Pablo Francisco Di Leo, Gustavo Galli. ---- 151

COMENTARIOS DE LIBROS

Conciencia fonológica. Aspectos neurofisiológicos y pedagógicos (2018)
Victor Feld, Mabel Virginia James, María Fernanda Pighín.
Lugar Editorial. Buenos Aires. Carla Lanza ---- 179

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos ---- 187

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación ---- 191

Posgrados de la UNLu de interés para educadores ---- 198

Editorial

El número 13 de la Revista nos encuentra con el obstinado interés por debatir y difundir propuestas pedagógicas, político-educacionales, resultados de investigaciones y análisis de experiencias educativas en un marco de adversidad política y económica manifiesta para la educación.

En Argentina, asistimos a situaciones de reclamos docentes en defensa de la educación pública y del sistema científico tecnológico, asediados por el modelo de ajuste presupuestario: huelgas, movilizaciones masivas, tomas de facultades y abrazos a las universidades, en todo el país.

El cuestionamiento explícito de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires a la expansión de instituciones universitarias –y su inutilidad- durante el período previo a la gestión política actual, refleja una concepción desalentadora y desmovilizadora: "*…nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad"* fue una expresión pública en reunión con representantes del mundo empresarial.

Sin embargo, no sólo miles de casos lo desmienten gracias al trabajo silencioso y persistente de maestros, profesores y estudiantes en las aulas, sino que el sistema educativo argentino lleva casi un siglo y medio organizado en contra de esa concepción.

Desde esta publicación, así como desde el ámbito del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján también trabajamos para desafiar esa profecía y construir el pensamiento crítico superador de la pobreza.

En este número, el Dossier presentado por Gabriela Cruder nos invita a reflexionar sobre el papel de la imagen en los libros de texto y en publicaciones escolares, temática insuficientemente explorada en la investigación educativa y cuya presentación nos exime de detallar la importancia que reviste.

El artículo de Sonia Szilak "*Normativa y prácticas de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva política"* invita a ingresar a las aulas de la escuela secundaria pública del conurbano bonaerense para caracterizar un objeto político clave, como es el marco regulatorio de las evaluaciones de aprendizajes y su puesta en práctica. Las interpretaciones y re interpretaciones de los actores educativos permiten problematizar la puesta en práctica de una política que se constituyó en central a la hora de asegurar la obligatoriedad de la educación secundaria.

El artículo de Ana Josefina Arias, Pablo Francisco Di Leo y Gustavo Galli presenta resultados de un proyecto llevado adelante por investigadores de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. A partir de la búsqueda de la comprensión de las intervenciones, espacios y experiencias orientadas a la convivencia democrática y las políticas de cuidado en escuelas secundarias públicas, esta contribución aporta valiosas reflexiones acerca del trabajo docente en las aulas.

Invitamos a nuestros lectores a recorrer el presente número de Polifonías Revista de Educación, a la espera que de estas páginas surjan nuevos interrogantes y algunas respuestas provisorias para la continuidad del trabajo de los actores de la educación.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Directora Decana

Javier Di Matteo
Vice Director Decano

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Dossier "Pensar las imágenes en la educación"

Dossier: Pensar las imágenes en la educación.

Gabriela Cruder
Recibido Mayo 2018
Aceptado Octubre 2018

Gran parte de nuestra vida cotidiana se nutre con la presencia de imágenes. También ocupan un lugar importante en los materiales de trabajo que estudiantes y docentes de los distintos niveles del sistema educativo utilizamos a diario. Sin embargo, y arriesgamos, infrecuentemente nos detenemos en ellas para desmadejar todos los posibles significados que pueden estar promoviendo.

Pensar en las imágenes implica un posicionamiento, es decir, situarnos en un lugar desde donde intentar comprender su contenido, su mensaje. Pero también, adentrarnos en los elementos conceptuales que se ponen en juego cada vez que intentamos comunicarnos utilizándolas. Nos ofrecen sorpresas, nos topamos con lo inesperado. Así es que aunque tantas veces no seamos conscientes de ello y/o de nuestra posición, sin embargo participamos de una *cierta* mirada que ha ido configurándose socio-histórico-politica y culturalmente. La naturalización de la presencia de imágenes como, e insistimos, el escaso tiempo que dedicamos a detenernos en ellas facilita el afianzamiento de ciertas nociones, de sentidos hegemónicos que muchas veces tienen poco que ver con la intención primera de la que forman parte, participan de distintas superficies, y encuentran expresión en diferentes materiales, enseñándonos su contenido. Se vuelve necesario recordar aquí parte del pensamiento de Monique Sicard cuando nos advierte acerca de la necesidad de ocuparnos de ellas:

> Interesarse en la imagen como objeto técnico invita a ubicarse resueltamente del lado de la recepción y de la lectura. (Se trata) de comprender como se fabrica una mirada colectiva, una cultura visual (...) Más se afirma -en primer lugar- el desconocimiento de

> los dispositivos de visión (...) mejor se ejerce –en segundo lugar- la función política de las imágenes[1].

En una reciente exposición, me preguntaba junto con el auditorio: ¿En cuánto contribuye repensar el estatuto de las imágenes en relación con la infancia y, en modo más amplio, la educación? Para ello, y entre otros conceptos abordados, revisaba cuestiones ligadas con el modo selfie de tomarnos fotografías y lo que representa en términos de recorte del campo, de lo que quiere mostrarse pero también de la anulación del otro en la toma de registro lo que, y al mismo tiempo, también ofrece una reinterpretación, resemantización de lo sabido acerca de los ángulos de toma elegidos y de lo que significan. En este sentido, no tenemos más que pensar en los films que, desde sus inicios han construido la caracterización de los personajes valiéndose del picado y del contrapicado, ángulos de toma y formas de mostrar pequeñez o grandeza, disminuir o aumentar el tamaño de algún actante, según fuera la situación planteada. Es decir, nos preguntábamos sobre la instauración de un modo nuevo de presentación ante los demás, desde ángulos que otrora hubieran sido impensados para plantarse y decir: soy yo. Lo que no es otra cosa que preguntarse por los nuevos modos de configuración identitaria y social, cambiante, dinámica.

Por otro lado, cada vez más frecuentemente, mutan los modos de testimoniar las presencias y ausencias a exámenes, a clase, a reuniones, etc., se apela al carácter *testimonial* de la fotografía y se anticipa la explicación mediante la imagen, dando por sentado que tratándose de una fotografía, lo verdadero prevalece. No hay nada en la imagen que sea transparente ni verdadero por el simple hecho de ser una imagen fotográfica, aunque se trate de una imagen que cada uno de nosotros toma de sí mismo. Aunque sea nuestra propia y redundante selfie.

Estos dos brevísimos ejemplos, no sólo dan cuenta de cambios evidentes en los modos de comunicarnos sino que ponen de manifiesto la cristalización social de conceptos aprendidos y usados sin más. Es decir, dejan expuestas nociones y temas por los que es necesario asomarse a ver, dado que configuran la base de nuestra cultura -lo que involucra todos los sobreentendidos- y de nuestras

1 Sicard, Monique; La fabrique du regard, en Moyinedo Sergio;"Memorias del cuerpo", Figuraciones 1-2, Memoria del arte, memoria de los medios, Buenos Aires, Oscar Steimberg y Oscar Traversa editores – IUNA - Asunto impreso ediciones, diciembre de 2003.

relaciones sociales cotidianas. En este sentido, me permito transcribir unas palabras escritas recientemente, marcas en un mapa que pretende extenderse hacia territorios inexplorados de estudio y análisis.

> La Ley 1420, que funda el sistema educativo nacional en tanto que declara a la educación primaria obligatoria y universal para el habitante del suelo argentino, previó atender a la necesidad de alfabetización y desde la normativa se vinculó a la enseñanza de la lectura / escritura con la imagen. Quedó acordado en lo que respecta a la aprobación de los textos escolares la legitimación de la insoslayable y natural – por naturalizada-, necesidad de imágenes en el marco de enseñanza de la lectura y de la escritura, atendiendo a la utilización de la palabra generadora. Esa díada, debía dar cuenta del buen gusto y de valores, lo que se volvería parte de la matriz de enseñanza de la lectura y la escritura de un siglo de educación argentina. El contenido estuvo en el foco. No obstante, lo relativo al estudio de las imágenes, más allá de cuestiones expresivas ligadas con la educación plástica, no prosperaron en planes de estudio ni programas, vale decir, prevaleció nuestro sentido común y la fijación por el contenido más allá de las preguntas y conocimientos sobre lo estatutario y que, sin embargo y también, inciden/formatean nuestra percepción.
>
> Hoy, la vida cotidiana está acompañada/marcada por imágenes, desde las que siguen la gestación hasta las fotografías y filmaciones que se inauguran con el nacimiento de los seres humanos. La técnica, proveedora de imágenes, como prueba de existencia, de salud, de enfermedad, de identidad... y hoy la selfie como pragmática que la delinea y expone, ocupan una porción importante de nuestra la cotidianeidad.
>
> Hoy, el recorte de la pantalla que expone la porción del cuerpo que deseamos mostrar, también expone la necesidad de revisión acerca

de qué elementos intervienen en la configuración de nuestra realidad y cuánto necesitamos tenerlas en cuenta para repensar nuestras prácticas en relación con la educación de niños y niñas, pero también de los adultos.

Cuando los bits han modificado –drástica, ¿definitivamente?-, el ambiente en el que nos movemos participando de sociedades complejas y electrodependientes en sus prácticas comunicativas cotidianas, así como el concepto de infancia presenta múltiples aristas ni está clausurado, tampoco puede hablarse de las imágenes sin atender a los cambios producidos fijando conceptos otrora válidos pero que necesitan ser revisados.

Es evidente que ha habido cambios muy notorios en cuanto al modo que comunicamos nuestro mundo valiéndonos de dispositivos que nos permiten utilizar distintos lenguajes a la vez. La posibilidad de filmar, fotografiar, intervenir lo fotografiado y filmado, etc., etc., configuran el espectro disponible para comunicarnos.

En este marco, se hace necesario revisar lo que venimos diciendo en torno de las imágenes lo que implica, además, observar que en el ámbito educativo se habló muchas veces del contenido que transmiten pero en muy menor medida de los elementos conceptuales que intervienen en la lectura y su uso en nuestra comunicación cotidiana y en el ámbito educativo. Los ejemplos a los que podemos apelar en nuestra historia reciente y en la actualidad son muchos, sin embargo, es constante una única preocupación: en la medida que en la educación formal no nos detenemos lo suficiente a reflexionar en los lenguajes de los que nos valemos a diario, con ello también estamos colaborando con la configuración de nociones que y, paradójicamente

> y por omisión de tratamiento, continúan siendo prevalecientes y extendidas socialmente.
>
> Advertir la necesidad de interrogarnos, dudar, pensar nuestras propias prácticas como también extender los alcances a las imágenes que recibimos a diario, no sólo implica derribar la transparencia de sus aparentes contenidos, sino desplazar la mirada hacia los andamiajes menos evidentes –la caja estatutaria/estilística-, de los que participan. Implica preguntarnos también por el sujeto contemporáneo, es decir, de qué estamos hechos, involucra pensar la identidad, la configuración de la ciudadanía y el Estado, y los lenguajes que los configuran, constituyen y dan cuenta. Si, repensar todos los lenguajes que usamos para comunicarnos, para enseñar y para aprender[2].

Los artículos que aquí presentamos se centran en la observación de las imágenes y sus relaciones con el texto escrito para comprender y dar cuenta de los posibles sentidos que despiertan en cada uno de los potenciales lectores. El aporte que realizan es el de su consideración: se detienen en ellas y nos enseñan sus lecturas y reflexiones. Por otra parte, las reflexiones que se realizan en los artículos permiten advertir los cambios que los modos de representar generan en los receptores y, de allí, que surjan preguntas por los modos de ver, es decir, por los eslabones de un proceso de configuración discursiva e identitaria del que somos parte, a veces sin la posibilidad de distanciamiento necesaria para observar qué nos sucede con las distintas imágenes con las que convivimos a diario.

Para recorrer el territorio que transitan los textos que ofrecemos a continuación, no queda más que situarnos en las coordenadas que les dieran inicio: este dossier es la expresión de una muy pequeña parte de las producciones que a lo largo de distintas cohortes en las que tuvo su desarrollo un seminario de posgrado dedicado al estudio de las imágenes en los procesos sociales, en la educación y, en dos oportunidades orientado al estudio de los libros de texto, reflexionaron en torno de las imágenes.

2 Cruder, Gabriela; "La educación en modo selfie: infancia, imágenes, aulas", Lección inaugural de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2 de marzo de 2018.

Estimo valioso acercar a los posibles lectores de este dossier, las producciones de colegas que en distintos ámbitos de trabajo han reflexionado en torno de las representaciones con las que se encontraban y sobre las que estaban aguardando alguna respuesta que les pareciera pertinente, ajustada o efectiva, en términos de sus intereses y preocupaciones, por lo que decidieron dar pasos hacia ellas.

En dos de los artículos encontraremos desarrollos centrados en el aula, en lo que allí ocurre. Se trata de los textos de Rosa Sanchez de Peralta y de Silvia Peredo Frumento. En el se encontrarán la reflexión de una profesora quien en contacto con bibliografía específica acerca de las imágenes, comienza a verlas. Esto implica el proceso que va desde descifrar su presencia en el texto elegido para el trabajo en el aula universitaria hasta modificar la propia propuesta pedagógica, ampliarla, habida cuenta de los significados que las imágenes del material áulico de trabajo posibilitaban desplegar. Este recorrido se hace visible en el relato que propone y permite observar qué nuevos campos de sentido emergen y quedan habilitados, como lo es la posibilidad de una mirada atenta al campo de la estética y sus manifestaciones.

El artículo escrito por Silvia Peredo Frumento nos lleva al sur de Argentina, a la ciudad de Bariloche y a otro nivel del sistema educativo, la escuela secundaria. En el artículo queda expuesto el tratamiento de la imagen de los pueblos originarios en una publicación local y el proceso de recepción por parte de los estudiantes. La revisita de esta experiencia, varios años más tarde, con otras lecturas realizadas por parte de la autora, se configura en reflexiones en torno de las imágenes, su producción y circulación, como así también un texto que vuelve su mirada sobre el complejo proceso de configuración identitaria y sus aristas. El texto es actual en cuanto a que nos pone de cara a una realidad que atraviesa nuestro tiempo: la recuperación y reconstrucción identitaria de los pueblos originarios, el reclamo por el despojo de la tierra y la cultura de un pueblo que ha sido, paradójicamente, ocultado a la luz de la imagen mediática que los retrata.

Roberto Bottarini, nos presenta un texto que recorre un plan de alfabetización de adultos centrado en una diada configurada por palabras e imágenes. Abre la puerta a un pasado reciente donde las cartillas de alfabetización permiten conocer un posicionamiento político-ideológico y recorrer una estética que se pone en juego en cada ocasión. La palabra elegida y la imagen que la representa invita,

paradójicamente, a preguntarse por lo que está fuera de cuadro. La imagen nos lleva al mundo de las palabras necesarias para dar cuenta de ella. En el estudio de la imagen, es un hecho que debe resaltarse ya que las constelaciones discursivas y de sentido nacen y se desarrollan en el marco de estas articulaciones.

El artículo escrito por Mónica Amaré nos enseña el largo camino recorrido por un personaje que encuentra sus orígenes en las páginas de una colección de libros infantiles de venta en kioscos, a muy bajo costo; una colección pionera en lo que respecta a la literatura infantil y su difusión a través de la venta callejera. Esto nos habla de los procesos de lectura en una sociedad que en las primeras décadas del siglo pasado comenzaba a destinar cada vez con más fuerza, textos dirigidos a un público infantil para su entretenimiento y formación en valores. Como si se tratara de un maestro de ceremonias que viene a nuestro encuentro para conducirnos por los distintos momentos de un evento, el Mono Relojero nos permite observar los cambios y pasajes que se van produciendo tanto en la industria editorial, como en el plano estético, social y político de nuestro país.

El texto escrito por Yoana Gimenez se centra en el sistema educativo, en los inicios de la escolarización primaria en la actualidad, y nos permite acceder al marco conceptual y la metodología de trabajo de una investigación realizada con centro en las imágenes de los libros de texto en el área de Educación ambiental. Recorre los contenidos y las articulaciones previstas en el currículum escolar y la normativa sobre el tema ambiental, y explora las posibles articulaciones que se promueven entre éstas y cómo se expresan en la oferta editorial estudiada.

Llegados a este punto, queda por realizar una última advertencia a los lectores del dossier: tratándose de imágenes, muy pocas veces lo que parece es y, en ningún caso, una imagen vale más que mil palabras sino todas las que se requieran para dar cuenta de ella. Hechas estas mínimas aclaraciones, ahora es tiempo de mirar, es decir, de leer.

Gabriela Cruder: Profesora para la Enseñanza Primaria y Profesora especializada en Educación Preescolar. Licenciada en Ciencias de la Educación (Orientación: Tecnología Educativa). UNLu. Egresada del Programa de Seminarios de Posgrado en Antropología Social, organizado por el Instituto Nacional de Antropología y

Pensamiento Latinoamericano, dentro del Convenio de la Secretaría de Cultura de la Nación con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es docente de la División de Educación a Distancia, Depto. de Educación, UNLu, desde 1993. Actualmente coordina la acción de Extensión con modalidad a distancia: "Cineclub Digital" y dirige el proyecto de investigación: "Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de texto (1884-2016)". gcruder@yahoo.com.ar.

Relato de una experiencia: Del análisis de los textos al descubrimiento de imágenes y obras de arte

Sánchez de Peralta, Rosa Beatriz
Recibido Mayo 2018
Aceptado Septiembre 2018

Resumen

Las imágenes tienen el poder de despertar diferentes reacciones, dado que al verlas cada ser humano focaliza en una determinada realidad. Es así que las imágenes visuales contribuyen a la *activación* de la curiosidad y las emociones de quien las observa. En esta propuesta examinamos las imágenes de un artículo de divulgación de un módulo práctico de lecto-comprensión en lengua extranjera, inglés, impulsados por algunos interrogantes que actuaron como disparadores del trabajo: ¿Por qué se incluyeron esas imágenes? ¿Responden todas al mismo objetivo? ¿Existe alguna relación entre las imágenes? ¿Y entre éstas y el texto escrito? A fin de responderlos, analizamos en detalle las imágenes e investigamos tanto a los artistas involucrados como al contexto de producción de sus obras, para intentar responder cuál es la interrelación entre ellas. De esta observación se desprende el título del artículo, orientado al descubrimiento de obras de arte que "pasaron desapercibidas" en un primer abordaje.

Palabras clave: lecto - comprensión en lengua extranjera inglés – análisis de las imágenes – obras de arte – fotografía

Retelling of an experience: From the analysis of texts To unveiling images and works of art

Abstract

Images have the power to arise different reactions since each human being focuses on a specific reality when they look at them. In this sense, visual images

contribute to *activate* the observer´s curiosity and emotions. In this proposal, we examine the images of an informative article included in the practical module of reading comprehension in a foreign language, English, impelled by some questions that acted as triggers of the work: Why have these images been included? Do they share the same objective? Is there any relationship between the images, and among the images and the written text? To answer these queries, we analyzed the images in detail, searching not only about the artists involved but also about the context of production of their works in order to determine their relationship. From this observation comes the title of this article in order to discover masterpieces that were not even considered on a first approach.

Key Words: reading comprehension in English as a foreign language – images analysis – works of art - photography

Introducción

El presente texto fue elaborado en el marco de la enseñanza de la lengua extranjera (LE), inglés, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Centro Regional San Miguel. A efectos de contextualizar la propuesta, cabe aclarar que la enseñanza de esta LE en la UNLu focaliza en la lecto-comprensión (LC) de textos de especialidad con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes facilitando el acceso a diversos artículos de actualidad científico-académica, tanto nacionales como internacionales. La selección de dichos textos se realiza a partir de temáticas de interés, estrechamente relacionadas con el área de especialidad de las distintas carreras; en este contexto, se consideran relevantes las actividades de aproximación a los textos, referidas a las marcas paratextuales que actúan como disparadores de las actividades específicas con cada uno de ellos. Sin embargo, como equipo docente no realizábamos un análisis exhaustivo de las imágenes o fotografías que aparecen en los discursos que elegimos para el trabajo concreto de LC en LE.

Durante el desarrollo de las clases, una primera aproximación al escrito se efectúa a través de un relevamiento de los índices formales. En este sentido, observamos que el paratexto – todo lo que rodea al texto – según expresa Genette (1987, en Alvarado 1994) puede ser autoral o editorial, relacionado

directamente con quién es el responsable de su producción y nos preguntamos qué puede estar señalado a través de elementos no verbales o icónicos y verbales o lingüísticos. El análisis de estos indicadores facilita al lector el camino hacia la construcción de sentido del texto dado que, a partir de la puesta en relación de los elementos observados, el estudiante/lector podrá avanzar una hipótesis respecto al contenido a leer.

Es así que, en un primer acercamiento a las imágenes observamos las que se encuentran en los módulos prácticos de LC en LE, Inglés I y II para las carreras humanísticas[1]. Decidimos concentrarnos en la iconografía que aparece en el módulo práctico de LC en LE – Inglés II – Humanístico, en vigencia en el segundo cuatrimestre del 2007, y, en un posterior recorte, focalizamos en uno de los artículos: "New Family Structures". Este texto, de las investigadoras Francine Descarries y Christine Corbeil, fue publicado en The Unesco Courier en Julio de 1989 y pertenece al ámbito de la Sociología. En este punto es preciso aclarar que si bien habíamos trabajado con este texto durante algunos cuatrimestres, "pasábamos sobre las imágenes" como si no las viéramos, invisibilizándolas, sin detenernos en sus características ni en los artistas que las habían generado y/o producido. Nos propusimos, entonces, observarlas y analizarlas, como también considerar las posibles relaciones que se establecen entre las imágenes y el texto escrito en el proceso de construcción de sentido, con la intención de determinar si ellas construyen y/o colaboran en conformar una relación con el texto escrito.

Indagamos las imágenes para intentar dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Por qué se incluyeron esas imágenes? ¿Responden todas al mismo objetivo? ¿Existe alguna relación entre las imágenes? ¿Y entre éstas y el texto escrito?

Luego del análisis del artículo elegido, del estudio de los resultados a los que arribamos y de la introspección sobre nuestras prácticas, realizamos un cambio sustancial en nuestro modo de abordar los textos. Por lo tanto, en los cuatrimestres subsiguientes, revalorizamos las imágenes que, en apariencia solamente "acompañan" al texto escrito, pero que como se desprende del

1 Estos módulos se emplean para las Licenciaturas en Educación Inicial, Información Ambiental, Trabajo Social, y las Licenciaturas y Profesorados en Ciencias de la Educación, Historia y Profesorado en Geografía.

análisis y la reflexión que ofrecemos a continuación se entretejen en las páginas, posibilitando nuevos sentidos.[2]

De los textos y las imágenes

Partimos de la exploración de un artículo siguiendo el criterio de análisis de textos de Mijail Bajtín (1999) quien se basa en el aspecto socio-cultural. Dentro de esta categoría contempla distintas variedades, tales como textos jurídicos, administrativos, periodísticos, literarios, publicitarios, digitales, humanísticos y científicos, entendiendo por textos humanísticos a aquellos que, desde el punto de vista del propio autor, desarrollan algún aspecto de las ciencias humanas (Psicología, Sociología, Antropología, etc.) sin alcanzar el nivel de formalización de los textos científicos.

Ahora bien, si pretendemos analizar la incidencia de las imágenes como disparador del conocimiento previo – *background knowledge* – podemos preguntarnos: ¿qué agrega, impide o modifica la inclusión de imágenes a la hora de trasmitir un mensaje? En la búsqueda de una respuesta a este interrogante, cabe señalar que en Occidente se privilegia la cultura letrada como la más alta expresión de práctica intelectual en desmedro de las representaciones visuales. Es por tal motivo que, en general, las imágenes cumplen una función ilustrativa subordinada a las palabras (Abramowski, 2007).

En este punto cabe comparar las palabras con las imágenes; mientras que las primeras son "abstractas, analíticas, socialmente construidas, temporales y literales", las imágenes son "tangibles, holísticas, personales e idiosincrásicas, espaciales y metafóricas" (Glouberman, 1991: 43). Se necesitan muchas palabras para expresar un concepto que una imagen se esfuerza por darnos a conocer. "Es como si con las imágenes pudiéramos abrir una ventana a una dimensión que no respeta fronteras temporales ni límites entre personas, conectándonos directamente con experiencias que no forman parte de nuestra historia personal" (Glouberman, 1991: 48).

2 El artículo que aquí presentamos es producto de la reflexión y la reescritura de un texto que escribiéramos como trabajo final del seminario "Las imágenes en los procesos sociales, con énfasis en la educación", Centro Regional San Miguel, UNLu, 2009.

Las imágenes también tienen poder, el poder para despertar diferentes reacciones, puesto que llevan a focalizar en determinadas realidades. Coincidimos con Laura Malosetti Costa (s/f., en Glouberman, 1991), en que las imágenes visuales contribuyen a la *activación* del observador; es decir, impulsan no solamente su curiosidad sino también avivan sus emociones, y por extensión, su conocimiento previo; en otras palabras, la activación de sus esquemas mentales. De algún modo, Schaeffer (1990) coincide con esta postura cuando expresa que interpretar correctamente un signo fotográfico no es simplemente asignarle una significación sino identificar aquello que representa.

A continuación, y como quedara expresado, consideraremos las imágenes de un texto correspondiente al módulo práctico de LC en LE – Inglés II – Humanístico, en vigencia en el segundo cuatrimestre del 2007: "New Family Structures", publicado en "The Unesco Courier" (1989). Se analizaron una escultura de Henry Moore, una foto familiar anónima y un retrato familiar de Esther Parada. Las tres imágenes poseen epígrafes; es decir, un texto adjunto explicativo que permite condensar la información en poco espacio y, a su vez, ser recibida por el destinatario en poco tiempo.

	Texto	**Fuente**	**Género textual**	**Imágenes**
Ingles 2	"New Family Structures"	"The Unesco Courier" (1989) The Family Past and Present	Artículo de divulgación	1 escultura (Henry Moore) 1 foto familiar (anónima) 1 retrato familiar (Esther Parada)

Tabla 1 - Corpus

Ilustración 1- King and Queen,
A work by the British sculptor Henry Moore (1898-1986)[3]

3 El epígrafe figura como en la publicación original. El Rey y la Reina, un trabajo del escultor británico Henry Moore (1898-1986). Traducción: Rosa Sánchez.

Ilustración 2 - A family of Quebec farmers.
According to a survey of Quebec households carried out in 1986, women do three more housework than men: an average of 36.6 hours per weekas opposed to 11.2 hours.4

4 El epígrafe figura como en la publicación original. De acuerdo a una encuesta de hogares de Quebec llevada a cabo en 1986, las mujeres hacen tres veces más tareas del hogar que los hombres: un promedio de 36.6 en contraposición a 11.2 horas. Traducción: Rosa Sánchez.

Ilustración 3 - Past Recovery (1979)
by Esther Parada.
This monumental family portrait (2.50 x 3.70 m) consists of one hundred hand-toned photographs.
With the works of other artists of past and present, it features in an exhibition on "The Family" being held at The Museum of Fine Arts, Houston (USA) from 30 April to 6 August 1989.[5]

5 El epígrafe figura como en la publicación original: "Recuperación del pasado" de Esther Parada. Este monumental retrato familiar (2,50m x 3,70m) consiste en cien fotografías entonadas a mano. Con los trabajos de otros artistas del pasado y el presente, que pudo ser apreciada en una exhibición sobre "La Familia" llevada a cabo en el Museo de Bellas Artes, Houston (USA) desde el 30 de abril al 6 de agosto de 1989. Traducción: Rosa Sánchez.

Artículo de divulgación: "New Family Structures"

Centramos nuestro análisis en este texto ya que dos de sus imágenes habían pasado desapercibidas al momento de su selección: la escultura del artista británico Henry Moore y el retrato familiar de Esther Parada. Asimismo, incluiremos el estudio de una foto familiar dado que puede contribuir a responder nuestras preguntas iniciales.

Para acercarnos en la comprensión del significado de la escultura *King and Queen de* Henry Moore necesitamos, en primer término, interpretar el contexto de creación, profundizando en uno de los aspectos más trascendentes de la obra de Moore (1898-1986) que fue el de recuperar el significado que se le otorgaba al monumento escultórico dentro del espíritu de la vanguardia del siglo XX, puesto que la producción de esculturas se encontraba muy desprestigiada. Moore sobrevivió a la Primera Guerra Mundial y desarrolló su carrera artística en los años siguientes a 1920 en Inglaterra, que había quedado al margen de las más auténticas corrientes modernas (Martínez Novillo, 1986). Alcanzó su momento de mayor éxito tras la Segunda Guerra Mundial, pues brindaba la esperanza de que una nueva historia, sin culpas pasadas y presentes, estuviera a punto de comenzar.

El rasgo más distintivo del estilo creador de Moore es la independencia, ya que nunca se sometió a los dictados de ningún grupo artístico, ideológico o político. No buscó el monumento como objetivo en su carrera, sino que la propia naturaleza de su trabajo le fue requiriendo un tamaño cada vez mayor en sus esculturas, lo que dio lugar a una gran obra pública monumental, basada en la temática de la figura humana, con tres temas que se repiten constantemente en sus composiciones: la idea de la "Madre e hijo", la "Figura reclinada" y las "Formas interiores-exteriores".

El florecimiento de su producción coincide con la posguerra europea (aproximadamente entre 1945 y 1960). Influyeron en su técnica tanto el arte prehelénico de las Cícladas – con la sencillez de sus rasgos y el culto al elemento – como el arte mexicano precolombino – con el sentido categórico y grandioso de las formas corporales (Martínez Novillo, 1986). Así, surgen en este período

sus famosísimos "Grupos familiares" como también el solemne y enigmático "El Rey y la Reina", que configuran la imagen monumental de su obra difundida por todo el mundo. Está compuesto por dos figuras con el solo bagaje de su humanidad, de su sereno afecto, hombre y mujer fundidos en bronce que se encuentran sentados mirando al horizonte contemplan un mundo que acaba de salir de una nueva catástrofe. Todas las creaciones de Moore poseen no solamente un puro valor estético sino también un matiz especial que contribuye a que su obra adquiera una dimensión trascendental dentro del arte de nuestro siglo.

La fotografía del grupo familiar, ilustra "los hogares" a los que hace referencia la encuesta en Quebec, generando un anclaje de la imagen: esta "imagen fotográfica abre la distancia temporal: hace surgir el tiempo como pasado" (Schaeffer, 1990: 49), convirtiéndose el icono fotográfico en un indicio del tiempo. Esta reproducción tiene una significación claramente identificable para la época en la que se realizó la encuesta – una familia tradicional – y para el contexto – la vestimenta, la ambientación y los utensilios de cocina. Funciona como imagen icónico-indicial siempre que podamos distinguir que se trata de una fotografía; es decir, que no es el objeto original sino una imagen de registro, una huella que se convierte en un índice. En consecuencia, esta imagen del grupo familiar representa un testimonio del exterior, del mundo público, a la que estamos unidos de manera periférica, diferenciándose así de la foto de recuerdo que pertenece al ámbito privado. La imagen fotográfica, cargada de estereotipos visuales, contribuye con la memoria perceptiva del receptor como condición previa para recibir nuevas formas de ver.

Siguiendo a Schaeffer (1990), lo que una fotografía expresa se relaciona directamente con lo que se consigue ver de ella, y esto a su vez con lo que se ha visto del mundo y cómo se lo ha visto. La imagen fotográfica transmite un mensaje que debe ser definido por el emisor y cuyo receptor puede comprender en su significado; o sea, no sólo transmite información sino que también intenta enunciar algo; el receptor, por su parte, debe incorporarla a sus propios esquemas de conocimiento para asignarle un significado. Por lo tanto, así como se puede comprender un escrito de acuerdo al contexto, también se pueden advertir los sentidos que las imágenes pretenden aportar.

Por su parte, *Past Recovery* de Esther Parada (1938-2005) es una fotografía artística que incorpora registros de instantáneas fotográficas familiares, que

fueron tomadas entre 1920 y 1978, en una fotografía de un banquete familiar de 1920 ampliada a tamaño natural. La artista yuxtapone imágenes de su padre en tres momentos diferentes y compara la semejanza física de una sobrina y una tía que nunca se encontraron. Parada comprime así el tiempo, como lo hace la memoria humana, para conectar referencias visuales que nunca lo hicieron en la realidad. En la década del 80, la artista fue la pionera en el uso de los medios digitales, con su creación de fotomontajes centrados en representaciones culturales.

Recorridas y analizadas las imágenes del artículo, observamos que se encuentran en diálogo y permiten realizar otra lectura del texto escrito: mientras la imagen de la «fotografía familiar» hace referencia a la familia tradicional, que se corresponde con las marcas presentadas en el texto (familia tipo: papá, mamá y dos hijos, niña y niño, distinguiéndose los roles de cada uno de los progenitores), «King and Queen» de Moore se conecta con el rol de los padres y de las madres, cuyas figuras femenina y masculina siguen siendo, de alguna manera, los soportes, los puntales, de las nuevas relaciones familiares detalladas en el texto. Por su parte, la «fotografía artística» de Parada muestra una yuxtaposición de imágenes, que bien puede simbolizar "las familias ensambladas" a las que refiere el texto, que concluye señalando que "no es la familia como institución la que está en crisis sino el modelo familiar"[6].

Atendiendo a las funciones de anclaje y relevo estudiadas por Barthes (2008), cabe observar que el texto escrito colabora, concretamente, a poder comprender, revelar y "hacer hablar" a estas imágenes, que en una primera mirada, o en una fugaz recorrida, ofrecían resistencia al entendimiento y a la comprensión. La función comunicativa es argumentativa[7], mientras que su función social[8] es de divulgación[9]; por su parte, las imágenes aportan no solamente un significado estético sino también ejemplificador; es decir, no cumplen una función meramente decorativa, en tanto se establecen vinculaciones entre éstas y el texto escrito,

6 Traducción Rosa Sánchez.

7 Los textos se clasifican según su *función comunicativa* en: informativo-expositivos, explicativos y argumentativos.

8 Los textos se clasifican según su *función social* en: didácticos, de divulgación, de investigación, periodísticos, instruccionales, epistolares y publicitarios.

9 Los textos de divulgación transmiten o difunden conocimientos. En ellos se encuentran términos científicos alternados con vocablos corrientes, y secuencias informativas y explicativas.

aportando información, con la que colaboran también los epígrafes, los cuales permitieron "descubrir" las obras de arte y sus creadores.

Si bien el texto y las imágenes se vinculan, no se confunden, y aunque existe preponderancia del contenido escrito por sobre el iconográfico, este despierta distintas reacciones, como si fuesen grandes binoculares que intensifican la experiencia y enfocan realidades que, de otro modo, pasarían inadvertidas (Abramowski, 2007). En un primer recorrido, pareciera que las representaciones consideradas sólo muestran, decoran. Su inclusión en este artículo del área de la Sociología autoriza una lectura que se relaciona estrechamente con ese contexto; de esta manera, el lector/receptor es quien desarrolla su capacidad de integrar la imagen en un horizonte temporal específico, el suyo propio (Joly, 2003).

Tanto la escultura de Moore como la fotografía artística de Parada son obras de arte; la fotografía familiar es una copia fidedigna de la realidad, casi "natural" –si esto fuera posible–, sin intervención directa de la mano del artista. La escena está ahí, captada mecánicamente, (lo mecánico es, en este caso, garantía de objetividad); y las intervenciones del hombre en la fotografía se presentan con el encuadre, la distancia y la luz elegidos. La diferencia entre la fotografía y la obra de arte es que la primera es reproducible; así pierde la unicidad característica de las obras de arte. Joly (2003) expresa que la fotografía es diferente a una pintura, que sus funciones y su uso son diferentes, concepto éste que transferimos a la escultura y a la fotografía artística porque en ambas se puede apreciar la labor, el genio y el talento manual del artista.

Asimismo, coincidimos con Zola (s/f, en Joly, 2003) en que las obras de arte son "un trozo de naturaleza visto por un temperamento" (p.79) y que, en consecuencia, tanto Moore como Parada eligieron un motivo para luego transformarlo hasta llegar a su representación, marcándolos con su estilo particular a través de una técnica que expresara ese estilo, sin enmarcarse, como insinúa Joly (2003), con las costumbres de la época, ya que como se describiera en el presente análisis, Moore se caracterizó por un estilo creador independiente y Parada por ser la pionera de la técnica del fotomontaje.

Con Joly (2003) decimos que las imágenes aquí analizadas cumplen una función simbólica, es decir, tienen la capacidad de representar un objeto o acontecimiento

no presente [significante] y expresarlo por medio de la imitación, el juego simbólico, la construcción, el modelado, el dibujo o el lenguaje [significado], entretejidas con el texto escrito, apelando al lector/receptor a fin de que este le asigne sentido, no solamente al discurso escrito sino también a esas imágenes recurriendo a sus saberes previos y/o en relación con otros discursos. Para "leer" estas imágenes se requiere conocimiento, el cual se encuentra estrechamente ligado a nuestra percepción. De este modo, la interpretación que se puede asignar a estas imágenes puede dar lugar a múltiples significados, renovando sus poderes y sentidos bajo la mirada de cada nuevo espectador.

Reflexiones finales

Un primer aspecto a considerar es nuestra propia sorpresa ante esas imágenes que durante tanto tiempo habían pasado –literalmente– desapercibidas, que se "habían escondido" a nuestra mirada, sin que pudiéramos reconocer su importancia al entrelazarse con el texto, reforzando lo escrito; es decir, ese momento del "¡Ahá!", que abre un abanico de nuevas posibilidades, que permite ahondar en otros campos, recorrer otros caminos. Es como si esas imágenes nos hubieran llamado a la reflexión, dado que si bien la lectura comienza con el análisis del paratexto, el foco de atención de la clase se centraba en el texto escrito.

Además, nos dejamos invadir por la rutina del trabajo sin disfrutar de estas obras de arte "escondidas", leyendo solamente sus epígrafes como una práctica más, sin siquiera cuestionarnos quiénes eran Henry Moore y Esther Parada. Este análisis nos lleva a pensar que así como interpretamos la escritura de acuerdo al contexto, del mismo modo debemos percibir las imágenes, las que no son un mero complemento – muchas palabras fueron necesarias para descifrarlas –, sino que contribuyen a fortalecer sentidos.

Ser conscientes de *qué miramos* ha sido un aprendizaje y también una invitación a despertar en los estudiantes la curiosidad por leer más allá de las imágenes, de las representaciones presentes en los distintos materiales de circulación social y áulico, ya que su bagaje puede ser muy variado. Esta polisemia de la que disponemos los lectores nos habilita a una gran variedad de hallazgos de significados, entre los cuales podemos elegir algunos e ignorar otros, nos permite

ver más allá de lo que esperábamos descubrir inicialmente, pero también una o más de estas imágenes puede cuestionar nuestros saberes previos, desestabilizarlos y acrecentarlos con una investigación acorde.

Descubrir estas obras de arte "escondidas" en el discurso nos habilita a discurrir acerca de todo lo que logra expresarse a través de imágenes, las que traen consigo un bagaje socio-histórico-cultural que puede y necesita ser sumado a la argumentación presentada por las autoras del artículo. Igualmente, como lectores experimentados debemos observar con detenimiento cada una de las imágenes, yendo más allá de la simple lectura de sus epígrafes, interiorizándonos acerca de los autores referidos para, de ese modo, impulsar a los estudiantes a transferir esta experiencia a nuevos contextos de lectura, con el propósito de enriquecernos no solamente con la lecto-comprensión de un texto en lengua extranjera, en este caso inglés, sino también interpretar las imágenes que se entrelazan con él para dar un sentido completo y complejo al texto leído.

Finalmente, coincidimos con Antonio Muñoz Molina (2004) en "Ventanas de Manhattan", cuando expresa que:

> *El arte enseña a mirar:*
> *a mirar el arte*
> *y a mirar con ojos más atentos el mundo.*
> *En los cuadros, en las esculturas,*
> *igual que en los libros,*
> *uno busca lo que está en ellos*
> *y también lo que está más allá,*
> *una iluminación acerca de sí mismo,*
> *una forma verdadera y pura de conocimiento.*

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (Julio/Agosto 2007) "¿Es posible enseñar y aprender a mirar?" En *El Monitor de la Educación*. Nº 13. 5: 33-35.

ALVARADO, M. (1994). *Paratexto.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BAJTÍN, M. (1999). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la Creación Verbal.,* México: Siglo XXI.

BARTHES, R. "Retórica de la Imagen". *Revista Cinosargo. Mordiendo el Arte.* 23/07/08. [http://cinosargo.bligoo.com/content/view/237579/Retorica_de_la_Imagen_por_Roland_Barthes.html] (12/08/08)

DESCARRIES, F. & CORBEIL, C. (July 1989). New Family Structures. *The Unesco Courier*. *The Family Past and Present.* N°7, pp.42-45.

GLOUBERMAN, D. (1991). *Imaginar es Poder. Cambio y crecimiento mediante el trabajo con imágenes.* España: Urano.

JOLY, M. (2003) *La Imagen fija.* Buenos Aires: La Marca editora. Cap.1 y 2.

MARTÍNEZ NOVILLO, Á. (Diciembre 1986). Henry Moore y la escultura monumental del Siglo XX. En *Cuenta y Razón.* Nº 25.

MUÑOZ MOLINA, A. (2004) *Las Ventanas de Manhattan.* S.l: Seix Barral.

SCHAEFFER, J. (1990) *La Imagen precaria del dispositivo fotográfico.* Madrid: Cátedra. Cap. I y II.

Sánchez de Peralta Rosa Beatriz: Profesora y Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés. Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España). Magister en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera (UNINI, México). Cursa la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora área lingüística en la UNLu. Trabajos de investigación relacionados con audio-y lecto-comprensión en Inglés LE. Expositora en varios congresos nacionales e internacionales de lenguas extranjeras. Elabora material didáctico para las asignaturas de Lectocomprensión en lengua extranjera en la UNLu. rosasanchezdeperalta@gmail.com

“VER O MIRAR”. Reflexionando en torno a una experiencia de análisis de la imagen

Silvia Edith Peredo
Recibido Mayo 2018
Aceptado Agosto 2018

Resumen

Luego de concluido un Seminario sobre análisis de las imágenes en el campo de la educación, se presenta la oportunidad de analizar, revisar y repensar una experiencia realizada en el año 1999 en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Bariloche. La temática abordada en esa oportunidad giró en torno al análisis de los mensajes mediáticos y la construcción de la subjetividad adolescente, y se centró en un producto editorial de un diario de alcance regional sobre la cultura mapuche.

Palabras clave: Imagen en la educación – alfabetización icónica – representación cultural – cultura mapuche

“WATCH OR OBSERVE”. Reflecting around an image analysis experience

Abstract

After concluding a Seminar on the analysis of images in the education field, we present the opportunity to analyze, review and rethink an experience carried out in 1999 in a public middle school of Bariloche city. The theme addressed at that time revolved around the analysis of media messages and the construction of adolescent subjectivity, and focused on an editorial product of a regional newspaper on Mapuche culture.

Key Words: Image in education - iconic literacy - cultural representation - Mapuche culture

Introducción

Es una oportunidad muy enriquecedora para un docente repensar lo ya actuado a la luz de lo recientemente adquirido. Luego de concluido el Seminario de posgrado "Las imágenes en la educación con énfasis en los libros de texto", me propuse una revisión de la experiencia que hace varios años realicé con un grupo de mis alumnos en torno al análisis de los mensajes mediáticos y su influencia en la construcción de subjetividad.[1]

La revisión es posible cuando se acepta que no se pasa de la investigación a la práctica de una manera lineal, ni a la inversa, sino que, especialmente en campos bastante inexplorados como es el que nos ocupa, debería establecerse una verdadera relación dialéctica, y convertirnos, como sería deseable, en investigadores de nuestras propias prácticas.

Para comenzar, una consideración: si bien la experiencia que se analiza se concretó en torno a las imágenes de un producto editorial-mediático, no las que pueden hallarse en un manual, el hecho de que el material que analizaré haya sido diseñado específicamente para su uso en el aula, hace que comparta características básicas con los libros de texto escolares, puesto que "entre los elementos que lo componen se hallan imágenes como fotografías y/o ilustraciones que en muchos casos se acompañan de enunciados tales como propuestas de trabajo, comentarios, informaciones, etcétera" (Cruder, 2003: 5). Sin ser un libro de texto, es un material de enseñanza propuesto desde los medios de comunicación, ofrecido a la escuela como una alternativa didáctica diferente, tal vez opuesta sutilmente a lo escolarizado, pretende *desescolarizar* porque propone una mirada aparentemente distinta a la del libro al estar producido por fuera del circuito de la escuela. Coincidiendo con la caracterización que hace Bertoni de los libros de texto, este material, sin serlo, comparte las características más importantes

1 En el Centro de Enseñanza Media N° 44 de San Carlos de Bariloche, en 1999. En cuanto al seminario de posgrado, se realizó en el marco del Programa de seminarios de posgrado sobre libros de texto, UNLu, en el año 2015..

de los mismos: está destinado al uso sistemático de alumnos y docentes, es un instrumento para la práctica educativa metódica y está enmarcado en una pedagogía específica en torno a un objeto disciplinar también específico.

En este caso, la alfabetización mediática.

Me propongo volver, entonces, al registro de un trabajo realizado a partir del análisis de un documento elaborado y difundido especialmente para su uso docente por un diario: "La cultura mapuche", editado por el Diario Río Negro en el marco del Proyecto "El Diario en la escuela" impulsado por ADIRA (Asociación de Diarios de la República Argentina). Los textos son de Roxana Morduchowicz, la edición fotográfica de Oscar Payalaf, y está editado por la Editorial Río Negro SA. No se consigna la fecha de publicación, y tampoco en las notas periodísticas que se reproducen. Y aquí registro mi primer error: ¿en qué medida puede condicionar la interpretación y el análisis de este material su *contexto de producción* en cuanto al momento social y político en que se producen? Si bien el material periodístico es, por definición, efímero, para su análisis es imprescindible conocer el momento exacto de su producción, y por supuesto esto incluye a las imágenes; por lo tanto no debería haber sido un dato ausente, porque esta distancia (contexto de producción/contexto de circulación-reconocimiento) podría ser crucial para aprehender en toda su dimensión el sentido social y político que tiene para determinado grupo. Es decir, asumo que no supe atender a las *dos gramáticas* a las que alude Verón: la de producción y la de reconocimiento, puesto que en su articulación pueden encontrarse valiosas huellas de sentido.

El trabajo de análisis fue realizado en una escuela secundaria de una zona desfavorecida de la ciudad de San Carlos de Bariloche, con alumnos de Tercer Año, muchos de los cuales provenían de familias de origen mapuche, con todo lo que esta realidad significa en el contexto social aludido: una vacilación muchas veces dolorosa entre "ser" mapuche y reconocerse como tal, o negar el origen familiar por las presiones externas. La experiencia se planteó en el marco de una aseveración recurrente, y casi a modo de desafío: *los chicos no leen,* afirmación que suele constituirse en problema para los docentes, pero sin llegar a problematizarse del todo.

Se llevó a la práctica siguiendo las sugerencias del material ofrecido por el diario; con el título de *"La cultura mapuche"* aporta una guía de lectura de diversas notas publicadas por el diario Río Negro, sobre la historia, la memoria, la cultura, la relación de los mapuches de la zona con la naturaleza y con la sociedad de "los hombres blancos", muchas veces conflictiva. Propone el análisis de una sola imagen, con consignas específicamente elaboradas para ello, a pesar de que el folleto, de 16 páginas, contiene en total, sumando la portada, diez fotografías (cuatro de ellas en color); todas, son material de archivo que acompañó en su momento diversas notas periodísticas.[2]

En general, el marco teórico que sustentaba la experiencia y otras muchas a lo largo de varios años, con el nombre genérico de "Proyecto La escuela y los medios", hace hincapié en los mecanismos de construcción de los perfiles mediáticos, especialmente cómo se transforma a un hecho en noticia: cada medio selecciona los hechos entre todos los posibles, jerarquiza y trata ─gráficos, relación imagen/texto, espacios, colores, etc.─, de acuerdo a una intencionalidad y una ideología. Es decir, *los medios no son la realidad, sino que la re-presentan.* Y estos mecanismos son pasibles de una lectura consciente e informada.

Me preguntaba por entonces desde mi desempeño en el área de la Lengua, la Literatura y la Comunicación: si los chicos "no leen", ¿qué es leer? ¿Significa lo mismo para un adulto que para un adolescente? Es probable que los adultos respondamos que leer es "leer un libro". Pero un adolescente, aunque no sea totalmente consciente de ello, está expuesto a múltiples oportunidades de ejercitar distintos modos de lectura, más cercanos a la cultura iconográfica en la que vivimos. "(…)...*Tradicionalmente ligada a la cultura de la letra impresa, la escuela ha estado siempre más cerca de la palabra que de la imagen."* (Morduchowicz, 1997: 21).

Me pregunto ahora si la escuela tradicional solamente *cree* haber priorizado la palabra por sobre la imagen, ya que si nos detenemos sobre la naturaleza de los materiales usualmente utilizados en varias de las asignaturas de la currícula escolar, veremos que muchos han sido siempre de naturaleza icónica. Desde los grabados de la Enciclopedia, las láminas, los mapas, los textos escolares,

2 Se prefiere la denominación "folleto" en su sentido bibliotecológico de publicación de más de cuatro y menos de cincuenta páginas, aunque en el texto del mismo se aluda a "este cuadernillo"..

y más acá en el tiempo, la proyección de dispositivas y videos especialmente diseñados como auxiliares didácticos que "ilustraban" sobre determinados temas, conformaban una *pedagogía basada en imágenes*. Esta pedagogía no fue casi nunca precedida o acompañada por una *pedagogía de las imágenes* que favoreciera su lectura crítica. Estamos invadidos por las imágenes, rodeados de un flujo constante de estímulos y de mensajes, que nos sumerge, queramos o no, en un perturbador y a la vez seductor universo de imágenes: cine, radio, TV, publicidad, historietas, periódicos, revistas, dibujos animados, videojuegos, etc. Cuando esta cuestión se plantea en sectores desfavorecidos, —por ejemplo en esta escuela—, el panorama es muy puntual y evidente.

Los chicos carecen, simplemente, de un contacto con *diversidad* de imágenes: fotografías artísticas, fotos periodísticas significativas, obras del arte universal, muestras de arquitectura de períodos y lugares diversos…

La experiencia: el contexto

Una manera de aproximarse al análisis de la presencia de estereotipos mediáticos, y al mismo tiempo comprobar en qué medida permean y atraviesan nuestras concepciones del mundo y moldean nuestra subjetividad es preguntarse "cómo *dicen* los medios de comunicación" que es determinado grupo social, y confrontar las respuestas con la resultante de nuestra percepción directa, es decir, "cómo *es*…", cómo se percibe ese mismo colectivo social. Frecuentemente, una manera sutil de instalación de estereotipos es a través de las imágenes *y de lo que de ellas se espera*, especialmente de la imagen que distribuye la prensa gráfica; es lo que Carlón llama "horizontes de expectativa" respecto al discurso con el que se va a contactar, es decir, *"el conocimiento sobre el dispositivo se presenta como un "primer" indicador que orienta y enmarca la lectura de las imágenes"* (1994: 32). Es por esto que Carlón refiere el carácter indicial de la fotografía, *"no por el ícono (por el ícono no se puede saber si hay función indicial o no) sino porque hay un saber social respecto al dispositivo técnico fotográfico por el que se sabe que es el efecto de irradiaciones procedentes del objeto"* (Carlón, 1994: 45). Y por tanto, agrego, se comprende la forma en que se naturalizan los mensajes mediáticos (especialmente la foto de prensa) y son un vehículo perfecto para la instalación

de estereotipos. Porque si lo que se ve se entiende como fotografía, se le da inmediatamente carácter de veracidad.

Afirma Cruder: "Teniendo en cuenta que las imágenes encuentran en el manual escolar un sitio privilegiado, debemos considerar que forman parte de un discurso y, también, proponen modelos de identificación" (2003:7*)*. Es particularmente peligroso, entonces, ignorar la necesidad de análisis, puesto que:

> "la situación de enseñanza verosimiliza los postulados sostenidos por los textos y su autoridad proviene de una autoridad más general constituida por la institución escolar"(…); por tanto, el abordaje del análisis integral de las imágenes es una cuestión de responsabilidad docente y de honestidad intelectual, y es preciso atender a los 'procesos involucrados en la lectura e interpretación de imágenes: reconocimiento y rememoración'" (Moyinedo, 1995, citado por Cruder, 2003:.6).

Volviendo sobre el contexto en que se realizó la experiencia: una escuela periférica de la ciudad de San Carlos de Bariloche; alumnos que en su gran mayoría tenían un origen mapuche de segunda o tercera generación, avergonzados de su origen, que prefieren no reconocer y del que en muchos casos reniegan. Esta autopercepción identitaria tiene consecuencias para la vida institucional: ha generado desde bajo rendimiento escolar hasta situaciones de violencia entre pares, por lo que se decidió implementar institucionalmente acciones concretas, problematizando la cuestión desde varios frentes. Uno de ellos, ofrecer a los alumnos la posibilidad de confrontar con los soportes en los que circula el imaginario acerca de su cultura, y verificar qué sentidos les otorgan los medios de comunicación.

Cultura visual: construir sentidos a partir de la atribución de funciones a las imágenes

Atendemos muy especialmente a las palabras de Monique Sicard cuando nos advierte que "(…) Interesarse en la imagen como objeto técnico invita a ubicarse resueltamente del lado de la recepción y de la lectura'. Se trata, entonces, de (…) comprender cómo se fabrica una mirada colectiva, una cultura visual" (Cruder, 2008, 177).

En nuestras sociedades, la ausencia de planes formales (y con continuidad) de alfabetización visual básica, perpetúa el marco para una lectura acrítica y condicionada de los productos tanto de la cultura audiovisual como de la industria editorial, y más todavía cuando se trata de un producto originado en un medio de comunicación gráfico y destinado explícitamente al consumo en la escuela.

Si nos preguntamos acerca del origen de nuestras nociones sobre pasado y presente, y del propio acervo cultural, deberemos reconocer la primacía y la tremenda influencia que la imagen tiene en su construcción. Sin embargo, la real dimensión de la imagen foto-videográfica, en cuanto a su rol transmisor de información o productor de sentido suele ser desapercibido en torno a su carácter indicial o de huella (de aquello mostrado, de aquello que ha sido o ha sucedido) y solaparse con su supuesto carácter de reflejo fiel de la realidad.

Esta supuesta cualidad indicial es aún el estigma de la fotografía, consecuencia de lo que J. Fontcuberta ha llamado "el pecado original con que ha nacido el daguerrotipo". Es decir: todo aquello que un individuo sabe *a través* de las imágenes confrontaría entonces con lo que sabe *respecto de* las imágenes. Desde el comienzo mismo de la historia de la fotografía, y más aún desde la aparición de los medios masivos de comunicación, diversas disciplinas, desde la semiología a la sociología, han conformado marcos teóricos aún no unificados, pero que han fundado una base sólida para que el abordaje de una verdadera pedagogía de la imagen pueda considerarse insoslayable.

En la experiencia de referencia, no se ponían de relieve las *funciones* que a lo largo de la historia han cumplido las imágenes. Esto hubiera simplificado la manera de categorizar, por ejemplo, las consideraciones que los alumnos hacían cuando confrontaban por primera vez con las fotografías del folleto en análisis, y qué *función les atribuían.* A partir del registro etnográfico[3] de los talleres realizados, puedo revisar ahora esa cuestión. Por ejemplo, analizando las reacciones de los alumnos frente a la portada del material:

3 Fue posible realizar el registro etnográfico de todos los talleres a lo largo de mucho tiempo porque se trabajó, además de interdisciplinariamente, también en pareja pedagógica.

"… por qué mirará tan enojado ese indio…"
"… es que todos ellos [los mapuches] están embroncados por algo, qué sé yo…"
"… no sé si es por el sol, pero me parece tan cerrado cuando mira así…"

El encuadre utilizado, un primerísimo primer plano que recorta apenas la mirada del sujeto, impide ver el resto de la expresión, que bien podría no reflejar la expresión de enojo que algunos perciben.[4] ¿Están atribuyendo a esta imagen una

4 Con el mismo grupo se había realizado un trabajo de aproximación de estudio de la imagen en el que se vivenciaron conceptos como diferencia y significado de planos, encuadres, puntos de vista, luz y color, etc., pero sin otra intención que reconstruir (y reproducir) los mecanismos de elaboración de una imagen fotográfica.

función simbólica como representativa de afrentas históricas? Desde su postura evidente (y declamada) de no sentirse parte de colectivo cultural mapuche, los alumnos se refieren al universo social representado por la fotografía como "esos, ellos…", poniéndose fuera del grupo "mapuches" que está "enojado, embroncado, cerrado". Es decir, para este grupo de alumnos, la imagen simboliza una *postura mapuche* frente a la sociedad. Un estereotipo, el primero que aparece, que la imagen parece reforzar.

Un detalle de la vincha tejida con motivos típicamente mapuches (o al menos, los que circulan comercialmente) ubica al receptor aportando la "información (visual) que permite conocer" (Aumont, 1992), ubicar temporal y espacialmente al sujeto de la imagen. Los receptores atribuyen a esta imagen, en su *función epistémica*, la capacidad de anticipar el contenido del material al que se enfrentan. Veamos:

> "… es un mapuche, profe, se ve por la vinchita".
> "… eso se lo ponen a veces, nomás, algunos, cuando se hacen los mapuches".
> "… me di cuenta [de que es un mapuche] por la cinta tejida en la cabeza".

Curiosamente, ninguno refiere que esta misma imagen también es portadora de información sobre el *arte textil* mapuche, lo que podría verse como la *función estética.* Tal vez por su postura de no incluirse en el grupo mapuche a pesar de serlo por herencia, rechazan también la estética de la cultura, que funciona como símbolo de pertenencia. El rechazo es patente en las expresiones verbales: *"los que se hacen…".* Refleja ─sin pretender hacer un análisis exhaustivo─, una postura de gran parte de la sociedad barilochense cuyo origen suele ser autonegado para, entre otras cosas, asimilarse (o ser asimilado) mejor. ¿Una consecuencia del exterminio de la Conquista del Desierto? No es menor el hecho de que simbólicamente esto subyace en la presencia central, en el *Centro* Cívico de la ciudad, del monumento que homenajea a Roca, provocando múltiples respuestas.

Pero, aunque los enunciados teóricos y las reflexiones sobre la imagen circulan en ámbitos académicos diversos, que se nutren en múltiples circuitos intelectuales,

allí quedan, generalmente. Los reales destinatarios de todo el universo de producción de imágenes, quienes le otorgan el "real" sentido (es decir, la sociedad en general, y en el análisis que nos ocupa, su impacto en la educación), continúan alejados del acceso a un conocimiento que históricamente ha sido considerado como poco relevante para el conjunto social, no sin intencionalidad.

Ahí reside la cuestión medular; la "trampa" en la que muchas veces suele caerse: negar la condición de signo de la imagen, porque parece ser la cosa misma cuando en realidad es la *representación* de la cosa. Y en tanto re- presentación, existe alguien que decidió *cómo re-presentarla*, y por eso posee la carga subjetiva de su punto de vista particular, incluso el recorte de la cosa (que no es representada en su totalidad, generalmente, sino que hay parte/s que quedan sin representar), porque no se muestra la cosa, sino *aspectos* de ella. Por tanto, la imagen es signo, con un sustento, en tanto creación consciente, una carga de pensamiento, ha sido seleccionada, es portadora de ideas y de ideologías.

Cómo "dice" el diario "Río Negro" que son los mapuches

Antes de incorporar en el aula el material al que aludimos, se había realizado con este grupo un trabajo de aproximación al análisis mediático, en el que se abordaba el concepto de *estereotipo*. Fue necesario aceptar que todos leemos, sobre todo las imágenes, de forma limitada. Y que toda "exposición" frente a una representación mediada, en cualquiera de sus expresiones (imagen fija artística, publicitaria, documental, etc., imagen en movimiento televisiva o cinematográfica) sin filtraje consciente por parte del receptor, se convierte en una fuente de riesgo manipulatorio para ese receptor y por tanto restringe su libertad.

El bombardeo cotidiano de imágenes no deja margen de elección; es impensable, por ejemplo, transitar por una calle atestada de carteles y "decidir" no verlos, o ignorar por elección cuál es el rostro de las víctimas del hambre, de la violencia, de las catástrofes, cuando los medios de comunicación saturan visualmente nuestro entorno. Pero también debemos tener en cuenta que el modo de representación dominante es el realismo, lo que nos lleva a tomar las imágenes como "naturales", "reflejos" de la realidad, y no *formaciones artificiales (en tanto representaciones)*. Las imágenes son elaboraciones de una cultura para

legitimarse y construir identidades, *representan* la realidad según códigos y convenciones más o menos conscientes.

El prólogo del folleto de referencia dice:

> *Entender la cultura mapuche es comprender una historia, una memoria, una cultura, un vínculo con la naturaleza, una preocupación por el medio ambiente y un reclamo por una tierra.*
>
> *Entender la cultura mapuche significa comprender la manera en que el diario, desde sus columnas cotidianas, representa esta comunidad y construye una imagen, a partir de la cual los lectores construirán luego la propia.*
>
> *Identidad y representación cultural. Estas son precisamente las dos dimensiones que nos interesó combinar e integrar en estas páginas: la identidad y cultura mapuche y su representación en noticias, imágenes y textos periodísticos*
>
> *Para que al leer cada nota de este cuadernillo y reflexionar sobre las actividades propuestas logremos entender a la cultura mapuche y a la imagen que, sobre ella, nos ofrecen cotidianamente las páginas del "Río Negro".*

Nótese, en principio, cómo el *contexto de producción* es determinante en este caso. ¿Qué es lo que este prólogo nos está diciendo? ¿Es posible entender *al mismo tiempo* la cultura mapuche y *la imagen que sobre ella ofrecen* "cotidianamente" las páginas de un diario? Así parece, al menos desde la óptica de quien emite este impreciso mensaje, ni más ni menos que el propio diario. Es decir: ¿hasta qué punto se obtura en este enunciado la posibilidad de comprender que una imagen es una *construcción*, y que ha sido *seleccionada* entre muchas posibles, *jerarquizada* de acuerdo a la relevancia que se le está dando en relación con las otras imágenes o elementos del folleto, *tratada* de determinada forma y no de otra (en cuanto al diseño gráfico, a la presencia o no de un texto de anclaje, etc.)?

La primera propuesta de trabajo del folleto:

Para empezar

A través de las actividades de este cuadernillo vamos a intentar conocer a los mapuches y a nosotros mismos en relación con ellos. Trataremos de reflexionar sobre nuestro modo de vida, costumbres y valores, es decir, nuestras culturas. Analizar qué es lo que tenemos en común, qué es lo que nos diferencia. Pensar en las formas de acercarnos, de integrarnos, que no es otra cosa que aprender a compartir.

La invitación al trabajo está dirigida *al no-mapuche*, desde el momento en que se interpela al lector proponiendo pensar en *cómo acercarnos e integrarnos*, *buscar similitudes y diferencias entre culturas*. Esta postura es curiosa en un medio de comunicación que circula en una amplia zona de la Patagonia, en las provincias de Río Negro y Neuquén, lugares donde se concentra la mayoría de las comunidades mapuches, y por ende donde habitan muchísimos descendientes de mapuches (o al menos, portan los apellidos que los identifican como tales, como el fotógrafo que figura en los créditos del folleto). En la práctica, no hace más que reforzar la postura de estos descendientes de mapuches en especial, de estos alumnos que reniegan de sus orígenes, al asimilarlos a un universo no-mapuche: si estoy leyendo este material, es que pertenezco a esta cultura, y no a la de "ellos", "los otros". La imagen viene acompañada de estas consignas:

¿Qué nos dice la foto?

Esta es la foto de una mujer mapuche. Imaginen cuál podría ser su nombre, qué estaba haciendo en el momento en que fue fotografiada, por qué les parece que está vestida de ese modo, qué actividades podría realizar dentro de su comunidad, cómo sería un día de su vida, su casa y su familia..

¿Qué nombres mapuches conocen? ¿Y palabras en esa lengua? ¿Qué significan?

"Esta es la foto de una mujer mapuche", se asevera. De este modo, se refuerza la *"tesis de existencia"* como representación *"casi plena de lo representado"* (Carlón, 1994: 51) Y así, se soslaya la posibilidad de que el receptor ponga en acción lo que Schaeffer (1990: 76) denomina *"el saber lateral del receptor",* su conocimiento acerca de lo representado: es la foto de una mujer mapuche, sin más… y la *"cadena flotante de significados"* (Barthés, 1976: 4) adquiere un peso que casi la hunde… Hoy, esta docente haría hincapié en el hecho de que la relación dialéctica con una imagen se da cuando aprendemos a *hacerle preguntas* (más que cuando "vienen hechas"), y cuando aceptamos que la misma, desde el instante mismo en que nos confronta, nos cuestiona directamente sobre nuestros saberes y al mismo tiempo nos invita a cuestionarnos sobre nuestros propios valores y sistemas de creencias. Es decir, una pedagogía de la imagen, a mi entender, no puede limitarse a poner en evidencia cuáles son los mecanismos mediáticos, sino especialmente a comprender cuáles son las maneras en que el poder de la imagen también produce visibilidades e invisibilidades. El autor

del material da por sentado que el *dispositivo* (Traversa, 2001), en este caso la articulación de fotografía y prensa, garantiza la adhesión del espectador: si está allí, en la prensa, es verdad. No hay espacio para cuestionar ni vacila la credibilidad de quien lee esta imagen, en su doble condición de consumidor de un medio de comunicación y de alumno.

Pero una propuesta limitada de análisis como esta tiene el efecto de solapar, bajo la imagen propuesta, imágenes de otras mujeres mapuche que cotidianamente circulan por la ciudad, en la escuela y hasta en las propias familias, pero no son portadoras de los atributos que las hacen distinguibles entre otras para que pueda decirse de ellas "esta es una mujer mapuche". Se activa la *constancia perceptiva* de la que habla Aumont porque hace coincidir instantáneamente lo que vemos con la *"reserva de formas de objetos y disposiciones espaciales memorizadas (...), la comparación incesante (...) entre lo que vemos y lo que ya hemos visto"* (Aumont, 1992:.86).

¿Cómo adquiere sentido la imagen?, preguntaría Barthes (1987). En pocas palabras, según el autor hay en ella un primer mensaje "de sustancia lingüística", que a su vez implica dos lecturas: lo que "es", lo denotativo; lo que "sabemos, pensamos, sentimos que es", lo connotativo. Un segundo mensaje icónico codificado, y un tercer mensaje icónico no codificado, pero estos últimos indisolublemente ligados. Dice Barthés que la distinción entre ambos mensajes no se realiza como en la lectura "corriente", *el espectador recibe al mismo tiempo el mensaje perceptivo y el mensaje cultural*. Y, como lo advierto ahora, la propuesta convierte a la imagen en "antológica" según Barthés (1976), ya que la aísla de su contexto ceremonial convirtiéndola, si no se la recontextualiza, en estereotipo de la mujer mapuche: "esta es…".

A continuación de las preguntas acerca de la fotografía, se propone encontrar respuesta *("Investiguen…")* a una serie de interrogantes acerca de cantidad, nombre y ubicación de comunidades mapuches, cantidad y variación de su población, organización social, función del parlamento mapuche, del cacique, hábitos de vida, escolarización, situación como ciudadanos, etc. Pero ninguna imagen reafirma lo que el texto sugiere: los habitantes de las comunidades mapuches, viven, trabajan, estudian y se relacionan socialmente como cualquier otro habitante del país. No se ve a mujeres mapuches con elementos y vestimentas rituales más que en las ceremonias pertinentes y en ocasiones especiales.

Poder desinvisibilizar esta realidad, hubiera aportado, en el momento de mi experiencia de aula, una visión más realista de la situación: no hay un grupo mapuche dividido en comunidades, sino una diversidad conflictiva.

Tal como lo expresa el Pronunciamiento Mapuche ante el Censo 2001 (primero en el que se incorpora la "variable indígena" en la cédula censal nacional) la realidad del pueblo mapuche es "compleja y heterogénea". La presencia de los mapuches en las ciudades es producto de una migración forzada, por "falta de perspectivas y condiciones para el desarrollo de la vida en las escasas tierras" a las que fueron reducidos, y a la vez la ciudad es "el lugar donde han nacido generaciones enteras de mapuches que no han tenido vínculo con su cultura".

Se puso de manifiesto la complejidad de relaciones y de formas en que se manifiesta la realidad mapuche actual, porque no todas las comunidades mapuche son iguales, ni piensan igual, ni se relacionan del mismo modo con los diversos grupos sociales. Esa diversidad es la que permanece invisible en la fijación estereotípica de la primera imagen propuesta: "esta es una mujer mapuche".

Otras imágenes, con qué sentidos

Una nota acerca de la ceremonia del *Wiñoy Xripantu*, el Año Nuevo mapuche, en una comunidad cercana a San Martín de los Andes incorpora solamente una fotografía *de archivo* (así se lo aclara) que muestra un impreciso poste de madera, poco trabajado o intervenido, clavado en medio de un claro en un bosque. El epígrafe aclara (más bien oscurece): "Los mapuches se reúnen el día 23 y esperan juntos el amanecer del día 24". Mi registro de los comentarios de los alumnos frente a esta fotografía es más elocuente que mi posible interpretación:

Hace unos días recibieron el Año Nuevo con

"… ¡Claro! [irónico] ¡Cómo no me daba cuenta!"

"… me parece que me están cargando con esta fotito acá… ¿qué tiene que ver ese palo?"

"… profe… ¿qué es este tronco? ¿Será para la ceremonia? ¿O no tiene nada que ver?".

En efecto, esta fotografía no entraba en ninguna categoría reconocible, ni para los alumnos ni para esta docente; una vez más recurro al concepto de *constancia perceptiva* de Aumont, que me hubiera facilitado enormemente (una vez hecha la correspondiente transposición didáctica) explicar(me) el fenómeno: no podíamos identificar el objeto porque no estaba dentro de nuestro campo de reconocimiento, no podíamos "*comparar lo que veíamos con lo que ya habíamos visto"*. "… La imagen no funciona sino en beneficio de un saber supuesto del espectador." (Aumont, J., 1992: 65).

En la página siguiente del material analizado, una nota informa acerca de una reunión de distintas comunidades mapuche en San Carlos de Bariloche, cuyo tema convocante es la defensa de la tierra y la naturaleza. Está acompañada por la fotografía de una joven mapuche en una especie de punto de venta de artesanías

(típico de las ciudades turísticas patagónicas). Un recuadro titulado *"Expresiones artísticas"* reclama la atención del lector: pero a pesar de mencionar la realización de una muestra de "expresiones artísticas del pueblo mapuche" en una sala de exposiciones de la ciudad, y de describir incluso la simbología presente en la platería, en los instrumentos musicales y en el arte textil, no hay una sola imagen que dé cuenta de estas obras, a pesar de que, recordemos, el folleto promete una inmersión en la cultura mapuche. El texto escrito, sin la representación de la simbología referida, abandona al lector: sin imagen, este texto está anclando *una* representación posible de la simbología, pero… ¿es la que corresponde? En el recuadro se cita la palabra de un artista mapuche: *"se puede leer una prenda, porque se está entregando un mensaje*". Obviar la *función epistémica de la imagen* es, en este caso, una pena… Hubiera sido una valiosa ocasión para que, efectivamente, las imágenes de las producciones más bellas de una cultura pudieran interpelar a quienes se negaban a sentirse parte de la misma.

Otra fotografía, también *de archivo*, y cuyo autor, según el crédito, no es el editor de fotografía, Oscar Payalaf (un apellido típicamente mapuche), sino J. Giménez: *"Datos explícitos, implícitos, sugeridos entre líneas, velados (...) datos que la mayoría de los lectores pueden pasar por alto (...) que no hacen a la lectura de la historia (...) pero que a la hora del análisis son interesantes*, dice Schritter (2005: 3). La foto muestra a un grupo de indígenas con sus vestimentas rituales ejecutando una danza. La nota a la que acompaña lleva por título *"Los mapuches siguen trabando el gasoducto"*, y el epígrafe que pretende anclar un sentido entre muchos posibles, dice "Los mapuches exigen ser reconocidos ─junto con estados y empresas─ como la tercera parte de las negociaciones". En este caso cabe preguntarse, como lo hace Schritter, si la imagen transcribe lo que el texto dice, si suma significado al texto o si funda "nuevos textos". ¿Qué identidad mapuche pretende fijar esta combinación de imagen y texto? ¿Sería posible que, así como están representados, los mapuches sean la tercera parte entre empresas y estados? ¿O en la misma afirmación se está negando la posibilidad?

Susan Sontag afirma que *"la fotografía es, antes que nada, una manera de mirar. No es la mirada misma"*. Es esta contundente realidad la que hay que verificar, deconstruir esa "manera de mirar" que construye sentidos, porque la misma autora también afirma que *"puesto que somos modernos (y si tenemos la costumbre de ver fotografías somos, por definición, modernos), sabemos que las identidades*

son construcciones. La única realidad irrefutable -y nuestro mejor indicio de identidad- es cómo aparece la gente" (2006: 1, 2). Y esta gente aparece en clara desventaja según el contexto témporo-espacial en la que se la ubica.

Los mapuches siguen trabando el gasoducto

La comunidad festejó su Año Nuevo. La celebración en Añelo fue el marco de una protesta. Los aborígenes siguen frenando el Proyecto Mega.

Conclusión inconclusa

En el camino de trabajo transitado nos preguntamos, mis alumnos y yo, si sólo vemos y apreciamos lo que estamos preparados para ver y apreciar: ¿expresan las imágenes lo que el mundo "es", o lo que "entendemos" que es? ¿Pueden las imágenes "decir" algo que no significan? ¿O significar algo que "no dicen"? Comprender el lenguaje de la imagen no es solamente un medio para saber hasta qué punto somos condicionados (y hasta manejados) por toda clase de imágenes. También puede ser la oportunidad, como en esta experiencia, de que los adolescentes se conviertan en verdaderos *productores culturales* (en alusión al concepto que propone H. Giroux), *es decir, no solamente lectores críticos, sino productores de imágenes que les pertenezcan por completo;* luego de indagar "qué recuperan con la mirada" (Cruder) pudieron *opinar* a través de la creación de sus propias imágenes.

Jacquinot plantea que:

> "Las imágenes merecen ser enseñadas porque su lectura nunca es pasiva. Dan lugar a una actividad psíquica intensa, hecha de decisiones, de relaciones, no sólo entre elementos de la imagen, sino también entre imágenes. Cada imagen, sea fotográfica o fílmica, se sitúa en relación con otra que está ausente, que será o que ya fue, tanto o más que en relación con "la realidad" que se supone representada por la imagen" (1996: 49).

Ahora entiendo qué quiere "hacer ver" Jacquinot cuando se refiere a la relación de una imagen con las que están "ausentes": nuestros chicos advirtieron que puede realizarse el análisis de la imagen como *relación dialéctica ausencia-presencia.* Pudieron advertir cuáles imágenes no estaban siendo "vistas", "mostradas", y decidieron "revelarlas"… revelando al mismo tiempo su propia inserción en la cultura que negaban, y construyendo parte de sus subjetividades.

Cuando se los invitó a verificar si en efecto los mapuche *re-presentados* por el diario *Río Negro* eran los que veíamos a diario, comenzaron a *re-conocer* a los mapuches "urbanos", los que todos los días tratábamos como compañeros, amigos, profesores, padres, abuelos, con mayor o menor pertenencia a la cultura que se supone "visible" en la lengua, los ornamentos, el arte, las costumbres… con mayor o menor grado de reconocimiento de su pertenencia. Entonces surgió la necesidad*: "... ¿y si hacemos nosotros las fotos de los que no están?".*

¿Cómo soslayar el reclamo? Esta docente, y el resto del equipo de trabajo de entonces, estábamos absolutamente convencidos de que cada lenguaje permite comunicar de formas específicas, otras cosas y significados, y a la vez acceder a la comunicación con otros, permite en definitiva el acceso a determinadas formas de conocimiento y representación particulares. Como ningún lenguaje (icónico, del cuerpo, textual, musical, artístico-plástico, mediático, etc.) agota todas las posibilidades de representación ni de conocimiento, con Olga Cossetini sigo creyendo que *"la educación no puede darse el lujo de prescindir de ninguna de ellos".* Por eso, nos embarcamos en la aventura (puesto que por entonces, sin cámaras digitales todavía, manejar la cámara de la escuela, una réflex bastante

sofisticada, era todo un desafío), y nos organizamos para salir a capturar esas imágenes "ausentes".

Tanto desde los manuales escolares en general como desde los materiales especialmente preparados para su uso educativo desde otros ámbitos, se da cuenta de toda una *"... constelación significativa, que trata de fijar una realidad, de proponer ciertos puntos de identidad (...) y estructurar un orden social"* (López Ramirez citado por Cruder, 2003: 8). A partir de su mirada particular, los alumnos con los que comencé esa experiencia transitaron por el camino de análisis reseñado, y pudieron vislumbrar ese hecho: la *realidad fijada*, re-presentada por el medio, no es *la realidad*. Algo curioso surge cuando se los consulta acerca de qué sintieron en ese recorrido, parece persistir en ellos la percepción de que cuando se está trabajando con la imagen, "no estamos haciendo nada": ¿el trabajo y el placer no pueden ir juntos? ¡Cuánto hay para analizar respecto a las representaciones de la realidad que nuestros chicos tienen! En realidad están emocionándose, poniendo en palabras esa emoción, analizando su entorno, sus sentires y pensares, confrontando ideas, argumentando para defender posturas, poniendo en acción sus anticipaciones respecto a la realidad cercana... en suma, "leyendo y escribiendo" de muchas maneras diferentes.

También, y desde el tan –curricularmente- mentado concepto de "lo actitudinal", la experiencia resulta valiosísima puesto que es un trabajo acordado como totalmente voluntario, sin ninguna recompensa ni castigo "en notas", fuera del horario escolar y muchas veces en condiciones climáticas realmente adversas. Cuando se les pregunta por el trabajo realizado, dicen:

> "... es otra manera de aprender...no es como estar sentado frente al pizarrón, eso aburre..."
> "Veo a la gente como no la veía antes...es otra forma de ver la vida.... sacar fotos de cosas que te toca, tiene que ver con los sentimientos..."
> "Con la cámara de por medio, lo vi yo. De otra forma, lo ves por los medios, y así nunca sabés bien lo que pasa..."
> "Es una linda experiencia de trabajo para el grupo, crea un compromiso, nos tenemos que hacer responsables todos por el trabajo final...".

"Cuando hay un trabajo distinto como este, vengo aunque esté lloviendo a mares..."
"Estos son momentos especiales, vimos cosas de las que por ahí no te das cuenta de otra manera. Vimos que no todo lo que brilla es oro, y que cuando se quiere algo, se puede..."
- "Aprendí a mirar, y no ver solamente..."

Epílogo: ¿y las producciones?

En el momento de concluir este trabajo busqué con dedicación en todos los lugares posibles (e imposibles) el sobre donde atesoraba las pocas copias en papel que conservé de esas sesiones fotográficas. Desconozco por qué solamente conservé la que reproduzco; tal vez por la dificultad con que fue lograda (una torre humana que sostenía al fotógrafo de turno para que pudiera encontrar ese ángulo especial en el que el monumento a Roca y la palabra *justicia* se significan mutuamente). Las otras fotografías no están, pero seguirán estando en mi memoria porque también para esta docente fue una experiencia de re-lectura de la realidad: reconocer cuánta cultura mapuche no "ornamental" ni típica nos rodeaba a diario, cuánto de mapuche tenía mi compañero de trabajo, cuánta riqueza cultural no reconocida brillaba en nuestros lugares de tránsito cotidiano esperando ser "vista". O mejor aún, ser "mirada", como declaraba una alumna. En efecto, el ejercicio de "mirar", que es mucho más que la función fisiológica de "ver", nos permitió descubrir, a través de las fotografías que los chicos tomaron, un mundo mapuche urbano con el que convivimos a diario, pero que sin ser reconocido como tal, es invisible. Para nosotros, como para el registro mediático. Y a través de esa representación mediática, vuelto a invisibilizar.

Algunas fotografías que recuerdo: dos pequeños, cuya fisonomía se asemeja a la que reconocemos como propia de los mapuche, con muy poco abrigo, sentados en el suelo delante de la vidriera de una gran chocolatería de la ciudad, miran desde abajo y extienden sus manos (pidiendo monedas seguramente) hacia un grupo de mujeres con ostentosos abrigos (uno de ellos de piel) que no los miran. Otra: el acto de fin de curso en un centro de enseñanza media para adultos; terminaba sus estudios secundarios la mamá de uno de mis alumnos: portaba en ese momento

la bandera mapuche, y toda la comunidad presidida por su abuela, una machi, concurrió al acto con sus mejores galas de plata y telar para acompañarla.

Tal vez en este momento en que puedo recordarlas, las fotografías "invisibles" han dejado de ser necesarias. Porque la huella que han dejado es profunda. Y el tránsito del "ver" al "mirar", felizmente, ya es irreversible.

Bibliografía

ARNHEIM, R. (1971) *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Edit. EUDEBA.

AUMONT, J. (1992) *La imagen*, Barcelona, Paidós.

BARTHES, R. (1987) *Retórica de la imagen*, en La Semiología, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

…… (1972) *La semiología*, Bs. As, Edit. Tiempo Contemporáneo,

…… (1976) **"***Las láminas de la Enciclopedia*", en BARTHES, R. *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

BERTONI, A. (dir.) y colaboradores; (2001) *Criterios de evaluación de textos escolares*, Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires-1986, en CARBONE, G. (dir.); *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Miño y Dávila editores y Universidad Nacional de Luján.

BULLAUDE, J. (1962) *El nuevo mundo de la imagen*, Buenos Aires, Edit. EUDEBA.

CARLÓN, M. (1994). *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*, Buenos Aires, Atuel.

CRUDER, G. (2003) *"Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares" (Informe de investigación*), Fase III de la investigación "El libro de texto en la escuela", en CARBONE, G., Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

…… (2008) *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto,* Buenos Aires, Ediciones Stella- La Crujía.

ECO, U.(1972). *Análisis de las imágenes*, Bs. As., Edit. Tiempo Contemporáneo.

FERRÉS, J. (1995) *Estrategias para el uso de la TV*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía.

GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires, Paidós.

JACQUINOT, G. (1996) *La escuela frente a las pantallas*, Buenos Aires, Aique.

LAMBERT, F. (1994) *Ponencia en el VII Congreso Nacional "El Diario en la Escuela*", Neuquén.

MORDUCHOWICZ, R. (1997) *La escuela y los medios, un binomio necesario*, Buenos Aires, AIQUE, Grupo Editor.

(2001) *"A mi la tele me enseña muchas cosas", La educación en medios para alumnos de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

MOYINEDO, S. (1995) *Construcción discursiva de un imaginario mediático acerca del tema Buenos Aires colonial' a partir de las ilustraciones de los manuales escolares, libros de lectura y revistas dedicadas al público infantil ,* Informe final de beca de Iniciación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

PRIETO CASTILLO, D. (1994) *La TV, críticas y defensas*, Ediciones Culturales de Mendoza.

SCHAEFFER, J.M. *(*1990) *La imagen precaria (del dispositivo fotográfico),* Madrid, Editorial Cátedra.

SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*, Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral y Lugar Editorial.

SONTANG, Susan (2006) *La fotografía, breve suma,* La jirafa con tacones, Revista de Comunicación N°12, Año II, Jun/agosto 2006.

TRAVERSA, O. (2001) *"Aproximaciones a la noción de dispositivo*", en Signo y Seña N°12, Buenos Aires.

VERÓN, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad,* Barcelona*,* Gedisa.

Silvia E. Peredo: Es Prof. Sup. Para la Enseñanza Primaria, Bibliotecaria de Instituciones Educativas, Documentalista Pedagógica, Postítulo en Educación de Adultos. Actualmente, docente en la Tecnicatura Superior en Bibliotecología y Directora de Grupos NUDOS de narración oral escénica para adultos.

La lectura de imágenes en la alfabetización de adultos: una aproximación al caso de la CREAR.

Roberto Bottarini
Recibido Agosto 2018
Aceptado Agosto 2018

Resumen

En este trabajo realizamos el análisis textual de una de las imágenes utilizadas para alfabetizar adultos durante la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), realizada en Argentina por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en 1973-74. La Campaña, inspirada en las concepciones y experiencias de Paulo Freire, se propuso alfabetizar a los adultos como parte de un proyecto político de Reconstrucción y Liberación Nacional que demandaba una amplia participación social y política. El método que impulsó incluía iniciar el proceso de alfabetización con la lectura de una lámina representativa de una palabra, y a partir de su análisis y reflexión por los integrantes del grupo de alfabetizandos, trascender la escena lectora en un camino de concienciación. El análisis textual de las imágenes que proponemos es un primer abordaje de un espectro documental no tratado suficientemente por la historiografía de educación de adultos.

Palabras clave: imágenes textuales - alfabetización adultos - concienciación

The reading of images in adult literacy: an approach to the case of CREAR

Abstract

In this work we perform the textual analysis of one of the images used to teach adults to read and write during the Adult Educational Reactivation Campaign

for Reconstruction (CREAR), held in Argentina by the National Directorate of Adult Education (DINEA) in 1973-74. The Campaign, inspired by Paulo Freire's conceptions and experiences, set out to teach literacy to adults as part of a political project of National Reconstruction and Liberation that demanded broad social and political participation. The method he promoted included initiating the literacy process with the reading of a representative sheet and from analysis and reflection by members of the group of learners, transcending the reading scene in a path of awareness. The textual analysis of the images that we propose is a first approach of a documentary spectrum not sufficiently treated by the historiography of adult education.

Key Words: textual images - literacy adults - awareness

Introducción

Tomamos a la imagen como una figura o representación de una cosa percibida por los sentidos, tanto por su analogía como por su semejanza perceptiva. (Cruder, 2012:3). Esta primera definición general permite comenzar a ubicarnos en la problemática que abordaremos, la de las imágenes utilizadas como parte del método alfabetizador implementado en la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), realizada en Argentina por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en 1973-74.

En trabajos anteriores -y entre otros-, analizamos diversos aspectos de la CREAR, tales como la caracterización de la subjetividad de los adultos analfabetos, las instrucciones para los coordinadores, la perspectiva epistémica y pedagógica utilizada, la inclusión en el proyecto político del gobierno (Bottarini, 2012; Medela y Bottarini, 2008 y 2014). Aquí iniciaremos el análisis de las imágenes utilizadas para alfabetizar, las que se materializaban en láminas acompañadas de una palabra que sostenían la propuesta implementada en la Campaña. Tomando como base el método de la *palabra generadora*, la DINEA elaboró una propuesta conocida como el *método CREAR*, inspirado en los trabajos de Paulo Freire. No es posible aquí realizar la síntesis de una obra como la de Freire cuya complejidad

genera diferentes interpretaciones,[1] por lo que señalaremos algunos tópicos por su influencia sobre la CREAR a principios de los 70[2].

Freire parte de considerar que la educación verdadera es praxis, reflexión sobre el mundo para transformarlo. Concibe a la educación como un motor para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad. Este concepto de liberación es dialécticamente superador de la relación social de dominación de los sectores poseedores del saber u *opresores* sobre los dominados u *oprimidos*, receptores pasivos de conocimientos que les son transmitidos. A este modo de transmisión de conocimientos lo llamó *educación bancaria*, denominación que utilizará la DINEA para caracterizar a la educación de nuestro país (DINEA, 1973a: 12). El pensamiento pedagógico de Freire es político en el sentido que consideraba a la alfabetización como un proceso de *concienciación* para integrarse a la realidad nacional como producto de su historia y de la historia. En esta lógica, la alfabetización no sólo es un derecho, es un instrumento para cambiar la realidad. El objetivo consiste en desarrollar una conciencia crítica por medio de una educación dialogal y activa comprometida con lo político y lo social (Medela y Bottarini, 2008). Este pensamiento freireano está presente en el método CREAR especialmente en el llamado *momento de reflexión* que organizaba en unidades temáticas los objetivos y contenidos surgidos del análisis de situaciones vividas por los trabajadores a nivel nacional y que se expresaba en el universo vocabular del método (CREAR, 1973b: 50).

A las palabras consideradas de utilización obligatoria para la enseñanza a nivel nacional se le agregaban otras propias del nivel regional y local, estas últimas relevadas por el *coordinador de base o alfabetizador*. Con este procedimiento se integraba el universo vocabular a partir del cual se desarrollaría el proceso de

1 "Mistificado por unos, demonizado por otros, incomprendido por muchos, Paulo Freire frecuentemente no se sentía reconocido en las versiones de sí mismo que, citando su pensamiento, le devolvían teóricos y prácticos, sectores progresistas y sectores reaccionarios, en el mundo entero. Una y otra vez reclamó a sus críticos (pero podría haber reclamado con igual fuerza a sus seguidores) ubicar históricamente sus obras, reconocer la evolución de su pensamiento y su propia autocrítica, seguir su trayectoria más reciente y permitirle, en definitiva, el derecho a seguir pensando, a seguir aprendiendo y a seguir viviendo más allá de sus obras y, en particular, más allá de *La educación como práctica de la libertad* (1967) y la *Pedagogía del oprimido* (1969), dos de sus obras más conocidas, y en la que muchos, seguidores y críticos, lo dejaron virtualmente suspendido". (Torres, 1997)

2 *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1969) eran los textos freireanos en los que se referenciaba la Campaña. Para una contextualización y recuperación por la CREAR de estos trabajos, véase Medela y Bottarini, 2008.

alfabetización. Este universo vocabular podía estar integrado por un número que variaba entre veinticinco y treinta palabras, acompañadas de su correspondiente ilustración. Era agrupado en distintas unidades temáticas como, por ejemplo, la *Socio-política habitacional y asistencial* o la *Socio-política Sindical,* para organizar el tratamiento del léxico elegido. Para este artículo, decidimos enfocarnos en una de esas unidades temáticas, la denominada *Socio-política Laboral*, que estaba compuesta por las palabras *campesino, máquina* y *trabajo*. De entre ellas, elegimos la palabra *máquina* para iniciar el abordaje de una temática compleja, no tratada aún por la historiografía educativa.

Para realizar esta investigación utilizamos parte del material que surge de una recopilación del MINEC del año 2008, además de otros documentos obtenidos en archivos.[3]

A propósito de la imagen como texto: consideraciones teóricas

Consideraremos a la imagen como un texto pleno de significaciones que puede ser leído desde su propia textualidad y no sólo como una simple ilustración o ejemplo visual que acompaña a la escritura. Se la concibe como una "fuente de conocimiento sistemático" que responde al análisis tanto de las formas de comunicación visual como a los procesos educativos formales; en definitiva, "conducen al análisis y reflexión en relación con la producción y reproducción social y cultural" (Cruder, 2012: 3).

En realidad, la pensamos como parte de un dispositivo, ya que éste:

> "(…) es lo que regula la relación del espectador con sus imágenes en un cierto contexto simbólico. (…Y) este contexto simbólico es también, necesariamente, un contexto social (… ambos) determinados

3 La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del MINEC en el 2008, realizó una recopilación documental de textos generales e instructivos dirigidos a los distintos niveles de participación en la campaña e incluye láminas para 23 palabras, iniciando la serie con la palabra número *5. Vino*, y siendo la última la número *30. América Latina unida o dominada*, y una lámina final sin palabra ni numeración.

> por las características materiales de las formaciones sociales que las engendran. Así, el estudio del dispositivo es forzosamente un estudio histórico: no hay dispositivo fuera de la historia." (Aumont, 1992: 202 y 203, en Cruder, s/d, mimeo).

Para el autor citado, el dispositivo consiste en un conjunto de factores "situacionales" que regulan la relación del espectador con la imagen; factores relativos a diversos contextos, tales como el social, institucional, técnico e ideológico (Aumont, 1992: 143, en Cruder, s/d, mimeo).

Apoyados en estos conceptos, analizaremos a la imagen como parte de un dispositivo educativo y cultural de transmisión de contenidos y valores atravesado por la trama histórica y contextual en la que está inserta, atendiendo a la advertencia de Cruder respecto a tomar distancia del dispositivo en tanto conceptualización artefactual, de manera de atender "(…) al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, las posibles configuraciones de sentido que promueven" (Ibíd.: 9).

Esta regulación de la relación del espectador con la imagen que constituye el dispositivo del que habla el ya citado Aumont, incluye la conciencia del espectador sobre "(…) a qué dispositivo se enfrenta. De este modo, **el conocimiento sobre el dispositivo se presenta, (…), como un "primer" indicador que orienta y enmarca la lectura de las imágenes**" (Carlón, 1994: 56-57, resaltado en el original).

Para nuestro caso, y dada la materialidad de las imágenes a trabajar y el dispositivo educacional del que formaron parte, asimilamos el concepto "educación formal" que propone Cruder al de "modos institucionales" propio de las categorías utilizadas en el Programa HISTELEA en el que nos incluimos y enmarcamos teóricamente la campaña alfabetizadora bajo consideración[4].

4 Los modos institucionales y accionales de transmisión, circulación y apropiación de conocimientos se definen según se puedan/no se puedan establecer los espacios, los tiempos, los agentes educativos intervinientes, los contenidos, la metodología, la evaluación y certificación en cada situación específica. Una escuela del sistema educativo es un ejemplo del modo institucional. Para una ampliación conceptual, véase Cucuzza, 2011.

Refiriéndonos a dos instancias teóricas en las condiciones de producción de un conjunto significante, esto es, una *gramática de producción* y otra *gramática de recepción* (Verón, 1997: 16-18), en nuestras posibilidades sólo está aproximarnos a la primera de ellas, en tanto y en cuanto tenemos acceso a las láminas utilizadas para alfabetizar, a los documentos que acompañaron la elaboración de la propuesta, a la guía didáctica proporcionada a los coordinadores de base (alfabetizadores). Este corpus documental construido y analizado desde nuestros supuestos teóricos nos permitirá interpretar y conceptualizar los significados puestos en juego en la construcción de las subjetividades de los analfabetos al ser interpelados por el dispositivo alfabetizador[5]. En este sentido, nos resulta de interés la perspectiva ofrecida por la denominada "semiótica social", porque esta práctica busca:

> (…) llamar la atención sobre todas las formas de significación como actividad social enmarcada en el campo de la política, de las estructuras de poder y, por lo tanto, sometida a las disputas que surgen debido a los distintos intereses de los que producen textos. (…). Partimos del supuesto de que los intereses de quien produce un signo llevan a una relación motivada entre significante y significado y, por lo tanto, a signos motivados. Quien produce un signo trata de generar la representación más apropiada de lo que quiere significar. (Kress y otros, 2000: 375, cursiva en el original)[6].

La cita nos ofrece una mirada adecuada para interrogar a las imágenes desde las intenciones de sus autores en función de la interpelación política de los sujetos analfabetos.

Pero se hace necesario, establecer qué entenderemos por signo. Según Lalande, el signo es "un objeto material, figura o sonido perceptible, que *está al servicio de* una cosa ausente o imposible de percibir, y que sirve ya sea para recobrarla,

5 Eliseo Verón, al postular la existencia de estas dos gramáticas, sostiene que el hiato existente entre ellas permite "tocar la cuestión de la *historia social de los textos*, es decir, el conjunto de relaciones (sistemáticas pero cambiantes) que definen la distancia entre las condiciones (sociales) bajo las cuales se ha producido un texto y las condiciones (que se ´desplazan´, si así puede decirse, a lo largo del tiempo histórico) bajo las cuales ese texto es ´reconocido´ (Verón, 1997: 17-18, destacados en el original).

6 Este enfoque teórico resulta compatible con nuestro modo de aproximarnos a los procesos de acceso a la alfabetización o, como la denominan autores como Street (2003) y Kalman (2008), la cultura escrita.

ya sea para combinarse con otros signos para efectuar una operación" (Joly, 2003: 36, cursiva en el original).

Para Joly, una característica elemental del signo es "estar *en lugar de otra cosa, de estar al servicio de*", en una "dialéctica presencia/ausencia, manifiesto/latente" de modo que lo percibido informa sobre lo ausente o no percibido, generalmente como parte de "un sistema abierto integrado por todo tipo de redes interactivas" (Joly, 2003: 36, cursiva en el original).

Para otorgar un sentido operativo, Joly tomó la definición de signo de Peirce: "un signo es algo que *representa* algo para alguien en algún aspecto o carácter" (Joly, 2003: 37, cursiva en el original).

En su propuesta Peirce organiza una estructura de relaciones triangulares entre el representamen (significante), el objeto (referente) y el interpretante (significado). Es decir, que Peirce incorpora al que interpreta, al sujeto/signo, que ocupa el lugar del significado. Entonces, el significado "es", también, según el sujeto/signo interpretante. Ahí se puede observar la relación dinámica que -dice Joly-, se establece entre los tres vértices del triángulo, en este caso, entre el representamen - interpretante mediados por el objeto.

De esta forma toma sentido la forma técnica en que Joly "abre" la definición teórica de Peirce, citada anteriormente: un signo es "algo (o representamen) que representa algo (un objeto) para alguien en algún aspecto o carácter (un interpretante)". En definitiva, para Joly la imagen "(…) es un signo icónico que utiliza una semejanza cualitativa entre el significante y el referente". (Joly, 2003: 43). Dinámica del signo que propone siempre una relación de inferencia en un sistema de instrucciones contextuales (Joly, 2003: 38 y 39).

De considerar la dinámica en la relación entre los distintos vértices de la estructura del signo surgirán las diferentes tipologías[7].

7 Peirce toma la relación significante-referente y establece tres tipos de signos: el ícono, el índice, el símbolo. La imagen aparece en el análisis de Peirce como una subcategoría del ícono. Éstas son tres: imagen, diagrama y metáfora (Peirce, en Joly, 2003: 43-44).

El método CREAR[8]

Consideramos que el *método* como tal no se restringe a las indicaciones que especifica el instructivo que analizaremos a continuación. Por el contrario, la metodología se inicia con la determinación por el equipo central de la Campaña del léxico nacional inicial, luego por el nivel regional y el relevamiento por el *coordinador de base*, los textos-imágenes y así conformar el universo vocabular.

Centrándonos en el tipo de imágenes que utiliza la Campaña vemos que corresponden a las que Carlón -coincidente con lo ya visto de Joly-, llama *icónicas*, que son aquellas que construyen una relación con el objeto representado más imaginaria, "que guarda con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia" (Carlón, 1994: 39)[9]. Se trata de láminas a color que mediante dibujos reproducen diferentes escenas del ámbito familiar, barrial, laboral, fabril, rural, sindical, político, con diferente grado de elaboración y realismo con respecto a los *actantes* (sean personas, objetos, paisajes, etc.). Eran acompañadas por las siguientes palabras que integraban el universo temático-vocabular a desplegar por los coordinadores:

1. Mate; 2. Leche; 3. Casa; 4. Comida; 5. Vino; 6. Carne; 7. Ropa; 8. Zapato; 9. Hijo; 10. Familia; 11. Compañero; 12. Vecino; 13. Villa; 14. Yerba; 15. Escuela; 16. Hospital; 17. Campesino; 18. Voto; 19. Delegado; 20. Sindicato; 21. Trabajo; 22. Máquina; 23. Agua; 24. Televisión; 25. Guitarra; 26. Fútbol; 27. Pueblo; 28. Gobierno; 29. Extranjero; 30. América Latina unida o dominada.

Como anticipamos, para desarrollar su propuesta metodológica la CREAR elaboró seis *unidades temáticas* que agruparon el universo vocabular en categorías para trabajar sobre los objetivos y contenidos que llamó de "reflexión

8 Por una cuestión de economía, no describiremos la totalidad de las indicaciones metodológicas para el trabajo del coordinador de base; sólo tomaremos aquellas relacionadas con el uso de las imágenes.

9 El autor menciona otro tipo de imagen, la icónica indicial, representada principalmente por la fotografía, que es leída como real, "como representación que da cuenta en mayor grado, casi plenamente, de lo representado" (Carlón, 1994: 39). Si bien se trata de un desarrollo teórico ligado al análisis de las imágenes icónico-indiciales, en el caso de las imágenes icónicas utilizadas en la Campaña (ilustraciones, dibujos, pinturas), se puede establecer el estatuto de imaginario para la imagen representada. Es decir, el objeto de la representación tiene existencia empírica pero su estatuto como objeto representado es imaginario (Carlón, 1994:36-45).

nacional". Estas unidades -constituidas según la afinidad que encontraban entre las diferentes palabras-, fueron:

> *Socio-política Familiar,* integrada por las palabras hijo, ropa, casa, familia, leche.
> *Socio-política Laboral,* integrada por las palabras campesino, máquina, trabajo[10].
> *Socio-política habitacional y asistencial.*
> *Socio-política Sindical,* integrada por las palabras voto, delegado, compañero, sindicato.
> *Recreación y Comunicación.Integración Nacional y Latinoamericana,* integrada por las palabras pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada *(Crear, 2008: 50-52)*.

Los encuentros debían comenzar siempre por el *momento de reflexión*, cuya metodología presentamos[11]:

> "20. VER base para APRECIAR: qué vemos en la lámina? (con preguntas para extraer de la lámina el máximo de elementos); hagamos una historia de lo que está pasando en esta lámina, qué título le pondría?, cómo es el lugar?, qué pasa en esta escena?, etc.; cuál es el problema más grave en esta lámina?
>
> 21. APRECIAR base para CONOCER: este problema se da también entre nosotros?; dónde y cuándo pasa?; entre quiénes pasa? (relato de los participantes); solamente nosotros tenemos este problema?; conocemos otros lugares con este problema?; quiénes no tienen este problema?; qué consecuencias trae?

10 Esta unidad temática presenta una integración distinta en dos lugares diferentes del documento que estamos revisando. En la página 50, *trabajo* y *máquina* son acompañadas por *fábrica*; ésta última es reemplazada en la página siguiente por *campesino*. Complementariamente, señalamos que *fábrica* no figura entre las palabras establecidas nacionalmente ni tampoco tiene una lámina.
11 Realizamos algunas supresiones y pequeñas modificaciones al texto, en mérito a la brevedad.

> 22. CONOCER base para RESOLVER: por qué a nosotros nos pasa y a otros NO?; hay alguien responsable de que pase?; qué planes tiene el Gobierno Nacional para la solución de estos problemas? (Información del Proyecto político general del Plan Trienal); qué planes existen en la Municipalidad local?; saben cómo lo resolvieron en otros barrios, villas, pueblos, etc.?
>
> 23. RESOLVER base para EJECUTAR: cómo solucionamos nuestros problemas contando con la experiencia de otros (villa, barrio, obrajes, etc.) y los planes del Gobierno?; qué podríamos hacer; cómo y con qué (o quiénes) podemos?
>
> 24. EJECUCIÓN: cuál es la tarea que le corresponde a cada uno?; que tiempo nos proponemos para rendir cuenta ante el grupo por la tarea encomendada y su evaluación?" (CREAR, 2008: 55-56).

Luego, para cada una de las palabras el documento proporciona argumentos para los coordinadores, de manera de asegurar la homogeneidad y densidad del mensaje a transmitir.

Varios autores citados establecen que son tres las funciones que la imagen habría cumplido a lo largo del tiempo; estas son la *simbólica,* la *estética* y la *epistémica*. Pensamos que teniendo en cuenta el dispositivo en que las imágenes estaban insertas, algunas de ellas prevaleció en distintos momentos de la tarea alfabetizadora. En relación a la función *simbólica* de la imagen, Cruder, siguiendo a Aumont, sostiene que:

> (…) se interpreta a las imágenes en tanto portadoras de elementos trascendentes, frecuentemente utilizadas con un sentido religioso, sin embargo, su poder y capacidad de simbolización se extendió y sobrevivió en medio de los procesos de laicización de las sociedades occidentales, posibilitando la transmisión de valores tales como el Progreso, la Libertad, etc. (Cruder, 2012: 9).

Para el *momento de reflexión* con que debían comenzar los encuentros de alfabetización, nos parece que sobre las otras debía prevalecer la función *epistémica*, porque proporciona "… informaciones (visuales) sobre el mundo, al que de este modo permite conocer, incluso en ciertos aspectos no visuales" (Aumont, 1992: 84). Esta función de proporcionar información sobre el mundo resalta cuando la que ofrece el texto imagen resulta indispensable para la realización de las actividades propuestas en las acciones de alfabetización, según quedó indicado más arriba (Cruder, 2012: 8 y 9)[12].

Análisis de la palabra "Máquina"

Para realizar el análisis de la lámina tomamos como guía para abordarla la propuesta metodológica que presenta Cruder (2012: 7), que adaptaremos a nuestro objeto de estudio. La autora plantea considerar a las imágenes como "parte de un complejo de estrategias discursivas", para lo que se apoya en distintos autores. Algunos de los objetivos que enuncia, como el carácter epistémico, simbólico, estético y las acentuaciones temáticas, retóricas y enunciativas nos parecen adecuables a nuestra indagación[13]. Del mismo modo, algunos de los instrumentos de recolección de información nos parecen útiles, así que los describiremos al utilizarlos (Cruder, 2012: 8 y 9).

La palabra *máquina* integra la unidad temática socio-político laboral. La lámina[14] presenta el dibujo de una máquina que aparenta ser una cosechadora desplazándose en un campo para realizar su tarea. (cf. anexo). El detalle del dibujo no permite establecer con precisión sobre qué tipo de cultivo labora pero los colores permiten suponer que se trata de un trigal. El caño de escape arroja humo hacia arriba, lo que otorga a la imagen una sensación de movimiento. De la manga metálica no sale nada, lo que genera dudas sobre la actividad que realiza la máquina en ese momento mientras se desplaza por un callejón abierto como el cauce de un río verde entre dos sembradíos, que se pierden hacia el fondo del campo en el que, a lo lejos, se

12 El trabajo de Cruder se ocupa de las imágenes en los libros de texto utilizados en el inicio de la escuela elemental, en un arco temporal extenso (1884-2014). Si bien lo formula pensando en la educación de los niños, entendemos que se puede extender conceptualmente su alcance al mundo adulto analfabeto.
13 Analizar los rasgos estilísticos que pueden advertirse en la lámina es una cuestión que deberemos soslayar por sobrepasar en mucho nuestras posibilidades actuales.
14 Tomada de DINEA, 1973d. Ver al final de este trabajo.

visualizan unos perfiles montañosos de poca altura. Una bandada de pájaros –que se recortan contra un cielo nuboso-, vuelan por detrás y arriba de la máquina, presumimos que a la espera de aprovechar la situación de cosecha para alimentarse. Aunque no se observa quién conduce la cosechadora, se puede sospechar una presencia humana a partir de unas sombras o reflejos en el parabrisas. La imagen se presenta de frente al lector, casi como si estuviera incluido en la escena al punto que pareciera necesario que se desplace para no ser arrollado por la máquina. La vista se dirige hacia el cuadro superior izquierdo observando el parabrisas de la máquina y luego se desplaza hacia el cuadro superior derecho siguiendo la línea de la manga que sale de la cosechadora. Luego, desciende al cuadro inferior derecho ocupado por el campo y finaliza su desplazamiento hacia la izquierda, observando unas estructuras que sugieren unos discos delanteros. Al igual que en casi todas las otras láminas el objeto o *actante,* que representa la palabra a trabajar, es mostrado en forma contextualizada, en el campo y en plena labor.[15] Sin embargo, la imagen presenta dificultades para poder establecer las relaciones sociales que deberían surgir del trabajo en el campo y que el dispositivo organizado entorno al actante debería permitir analizar.

En este sentido, sostienen los ya citados Kress, Leite-García y van Leeuwen que los sistemas de comunicación deben satisfacer tres requisitos:

Representar y comunicar aspectos relevantes de las relaciones sociales de aquellos que intervienen en la comunicación.

Representar y comunicar los hechos, estados de cosas y percepciones que el comunicador desea comunicar.

Hacer posible la producción de mensajes que tengan coherencia, internamente como texto y externamente con aspectos relevantes del entorno semiótico (el llamado "contexto") (Kress y otros, 2000: 378).

Si aplicamos el protocolo ya descripto para el *momento de reflexión* inicial podemos observar que el primero de los pasos, "VER base para APRECIAR",

15 El actante está representado en el nivel "anecdótico, cuando está ´naturalizado´ por su inserción en una gran escena viviente…" (Barthes, 1976: 124).

puede desarrollarse sin demasiado esfuerzo con la sola contemplación de la lámina; pero los restantes, podrían presentar alguna dificultad. Veamos la forma en que se instruye en el documento bajo análisis, los objetivos de reflexión. El 1°, La máquina y el trabajo humano. 2° Relación entre la máquina y la industria. 3° Uso irracional de la maquinaria sino existe planificación nacional y control estatal de la economía. 4° La superindustrialización. 5° La máquina como factor de progreso entre 1945 y 1955. 6° "El vaciamiento del país después de la derrota táctica del Movimiento Nacional Peronista". 7° La industria en el proceso de la Reconstrucción Nacional. 8° La necesidad de capacitación técnica de los trabajadores para participar en la tecnificación e industrialización (CREAR, 2008: 75- 80).

Lo primero que llama la atención es que los objetivos tienen que ver fundamentalmente con la actividad y el trabajo industrial y la lámina ofrece una imagen rural, en la que el hombre no es visible aunque su presencia esté implícita. Los objetivos a lograr remiten constantemente a la producción industrial en la que, obviamente, la fabricación de maquinaria agrícola se encuentra incluida. Pero en la contextualización que ofrece la imagen, el *actante* aparece en el campo, en su medio natural, sin ningún elemento que permita referirlo al ámbito de la producción industrial, al uso de la máquina en la industria y de las experiencias del grupo en la utilización de maquinarias industriales (tales los contenidos del segundo objetivo de reflexión). En este sentido, no parece que se verifiquen con claridad los tres requisitos que todo sistema de comunicación debe cumplir según lo establecido en el texto ya citado por Kress y otros, especialmente en relación al entorno semiótico. Podemos suponer que lograr los objetivos de reflexión requerirá la activa participación del coordinador de base y de los integrantes del grupo de alfabetizandos.

A modo de cierre

Entendemos este ejercicio como una primera aproximación a un campo temático poco explorado por la historiografía educativa, especialmente en el área de la alfabetización de adultos. Para mayor dificultad, el campo teórico y metodológico que estamos trabajando propone una gran complejidad epistémica y nos plantea las dificultades propias de un intento de aproximación y diálogo desde la historia social

de la educación. Con la provisoriedad que aconseja este acercamiento inaugural, el análisis realizado de la lámina correspondiente a la palabra *Máquina* nos permite algunas primeras afirmaciones[16]. El texto imagen elegido para la palabra Máquina no parece el de mayor adecuación teniendo en cuenta el conjunto de objetivos de reflexión que la dirección de la Campaña propuso para esta palabra. Interpelar desde la situación de trabajadores industriales a un actante rural contextualizado en su medio parece necesitar de una adecuada intervención del coordinador de base para generar la empatía necesaria; la búsqueda e identificación de relaciones sociales en torno al trabajo con máquinas no parece facilitarse cuando el factor humano aparece como "lo no dicho", implícito detrás del cristal de un parabrisas pero no visible. Como analizamos en otros trabajos ya citados, uno de los objetivos de la CREAR consistió en interpelar a la subjetividad de los adultos analfabetos de forma de constituirlos como trabajadores industriales capacitados cultural y políticamente para participar del proceso de Reconstrucción y Liberación Nacional, no sólo desde las tareas laborales y políticas sino también en una posible función de dirección de las empresas. Esta lámina aparece posicionada de un modo poco favorable para facilitar esta tarea dado que su contextualización ofrece pocas evidencias para observar y visualizar las relaciones sociales y políticas pretendidas. A pesar de esto, de nuestro análisis podemos inferir que de hecho se traslada a la habilidad y capacidad del alfabetizador y a la reflexión de los participantes la aproximación a los objetivos propuestos por la Campaña.

De todos modos, consideramos que no es suficiente el análisis de una lámina cuando se trata de una serie de 30; esta consideración alimenta el carácter provisorio de estas conclusiones. La tarea de incluir en la cultura escrita a los analfabetos y la construcción de sentido correspondiente, no se agota en una única palabra. Cuando entendemos que la imagen forma parte de un complejo de estrategias discursivas, deja de ser autosuficiente y es, precisamente en ese marco, donde la campaña cobra relevancia y el análisis se vuelve hacia la palabra hablada y/o escrita. Una imagen no vale más que mil palabras y, en este caso, el de la lámina-maquina analizada incita a decirlas, a revisitar todo esa región significante que, explicitada en los objetivos de la CREAR requiere de los sujetos interpretantes para leerla, para decirla y volverla realidad.

16 No conocemos –y surge como una limitante para este trabajo-, el grado de interrelación entre el trabajo de los artistas plásticos que pintaron las láminas y los pedagogos abocados a la elaboración de las directrices de la campaña y su diseño didáctico.

Corpus

DINEA (1973a) *Bases para una política educativa del adulto.* Buenos Aires.

DINEA (1973b) "Método CREAR. Material de Apoyo. Objetivos y contenidos para la etapa de reflexión en la alfabetización", en Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (2008), *Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Buenos Aires, MINEC.

DINEA (1973c). *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción.* Buenos Aires.

DINEA (1973d) *Láminas,* en Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (2008), *Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Buenos Aires, MINEC.

Bibliografía

AUMONT, J. (1992) *La imagen,* Barcelona, Paidós.

BOTTARINI, R. (2012) "Alfabetización de adultos y sujetos políticos (c. 1960-1970)", pp. 471.506, en CUCUZZA, H. R. y SPREGELBURD, R. P. (coord.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Libros del Calderón.

CARLÓN, M. (1994) *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*, Buenos Aires, Atuel.

CUCUZZA, H. R. (2011) "El Proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos", En *Revista Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 4, n° 7, pp. 45-66. Bogotá.

CRUDER, G. (2012) "Estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización, desde la conformación del sistema educativo nacional (1884) a la actualidad", Informe de la Fase I correspondiente al período 1884-1929, UNLu, mimeo.

CRUDER, G. (s/d) "Imágenes en libros de texto: porqué utilizar la noción de dispositivo para su análisis", Mimeo.

JOLY, M. (2003) *La imagen fija,* Buenos Aires, La Marca editora.

KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R., y van LEEWEN, T. (2000) "Semiótica discursiva", en van DIJK, T. A. (comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

KALMAN, J. (2008) "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 46, OEI, enero/abril.

MEDELA, P. y BOTTARINI, R. (2008) **"**La pedagogía de Paulo Freire y la CREAR", ponencia presentada en la *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, organizadas por la SAHE y la Facultad de Humanidades de la UN de Salta.

MEDELA, P. y BOTTARINI, R. (2014) "Apuntes para estudiar el despliegue regional de la CREAR: el caso del distrito de Morón (Buenos Aires) en 1973-74"**,** ponencia presentada en las *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, organizadas por la SAHE y la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

TORRES, R. M. (1997) "Los múltiples Paulo Freire", *en Novedades Educativas, Nº 96,* Buenos Aires.

VERÓN, E. (1997) *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización,*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Anexo

Roberto Bottarini: Universidad Nacional de Luján**.** Profesor en Historia egresado de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Se desempeña como Profesor Adjunto en *Historia Social de la Educación I y II*, Departamento de Educación, UNLu; como Profesor Adjunto en *Historia de la Educación Argentina* y en *Pensamiento Argentino y Latinoamericano*, UNIPE y como Profesor Titular en *Historia y Política de la Educación Argentina* en la UNPAZ. Es Investigador en el Programa HISTELEA *(Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina)* UNLu. robertobottarini@gmail.com

De la fábula moralizante al relato de aventuras: una disputa entre el control y la fantasía en la socialización de los niños

Mónica Beatriz Amaré
Recibido Mayo 2018
Aceptado Octubre 2018

Resumen

La potencia del proceso alfabetizador de las últimas décadas del siglo XIX en Argentina dio como resultado la aparición de un amplio consumo lector y el esfuerzo de la industria editorial por diferenciar los públicos. Los cuentos, objeto de este análisis, tenían como propósito entretener a los lectores además de conducir a la "edificación cívica y moral del ciudadano". Por esto, el género *fábula* (en su vertiente culta) fue predominante. Sin embargo, el éxito y la extensa permanencia de algunos personajes en las preferencias infantiles muestran cuán arraigado se hallaba el gusto por la vertiente popular o "caso" en la cultura de la época. Cuando el relato se acercó más a la fábula popular, la recepción lo "leyó" como relato de aventuras, lo que derivó en la aparición posterior de un corto animado y de una historieta, ambos productos de vanguardia en la industria gráfica y audiovisual. Las metamorfosis icónicas analizadas dan cuenta de un complejo entramado de los elementos de la cultura tradicional y la aparición de nuevas industrias culturales, en tensión con los mandatos de la educación pública y los cambios en el modo de concebir la subjetividad infantil.

Palabras clave: consumos culturales – literatura para niños – relación imagen/texto

From the moralizing fable to the story of adventures: a dispute between control and fantasy in the socialization of children.

Abstract

In the XIX century last years, the cultural literacy process in Argentina derived in a broad reading public and an editorial industry effort to differentiate it. The tales

intend to amuse readers and lead them to the "civic and moral elevation of the citizen". Because of this, the fable genre (in its cultured aspect) was dominant.

However, the success and the long permanence of some characters in children's preferences show how deeply rooted was the taste for the popular side or "case" in the culture of the time. When the story came closer to the popular fable, the reception "read" it as a story of adventures, which led to the subsequent appearance of an animated short and a comic strip, both avant-garde products in the graphic and audiovisual industry. The iconic metamorphoses analyzed account for a complex framework between elements of traditional culture and the appearance of new cultural industries, in tension with the precepts of public education and changes in the way of conceiving infantile subjectivity.

Key Words: cultural consumption - literature for children - image / text relationship

Introducción

¿Qué imágenes produce una sociedad, cómo, para qué y para quién las produce y qué puede "verse" en ellas de esa misma sociedad? Ninguna historia cultural podría prescindir de las imágenes, sin importar las técnicas con que hayan sido producidas ni los dispositivos tecnológicos que se hayan empleado para transmitirlas. No es necesario destacar la vastedad y heterogeneidad de los textos sobre los que podría leerse *"la aventura imaginística y escritural"* de una sociedad (Steimberg y Traversa, 1997).

Una de las razones de peso que formulan estos autores para justificar la necesidad de estudiar los géneros "*bajos*" de la cultura de los medios de épocas pasadas es la convicción de que, sin ese estudio, sería imposible conocer con cierta profundidad el espesor real de los procesos sociales. Un personaje de historieta, por ejemplo, sería así tan necesario para nuestra narrativa histórica como la narrativa académica de los grandes sucesos políticos y sociales.

Las publicaciones objeto de este trabajo tuvieron como destinataria la infancia de las primeras décadas del siglo XX y, en ellas, se delinearon personajes que calaron hondo en el gusto infantil, por lo que tuvieron una larga vida dentro de sus consumos culturales. Este artículo pretende indagar en la construcción de ese destinatario a través de un dispositivo de combinación imagen/texto, a lo largo de un extenso período que se extiende desde mediados de 1930, años de la edición de las colecciones populares y de la revista Billiken, hasta 2005, última edición encontrada con el personaje más difundido, "El mono relojero".

La temprana aparición de un periódico ilustrado destinado al público infantil muestra la confianza de la sociedad en el proyecto modernizador y el valor que se les atribuía a las imágenes en la formación y educación de los niños. La fórmula comunicacional original conjugaba los propósitos de instrucción y entretenimiento: excitaban la imaginación a la vez que intentaban educar guiando las conductas infantiles. Sin embargo, a medida que el consumo de estas publicaciones fue aumentando, diversas representaciones de la niñez convivieron, entraron en tensión, algunas desplazaron a otras, todo este proceso puede rastrearse en las metamorfosis icónicas de las ilustraciones y los diseños.

Los libros

Los cuentos infantiles de la colección objeto de este estudio fueron apreciados especialmente por sus imágenes llamativas, sobre todo en la portada. La colección puede ubicarse por su precio (10 centavos) dentro del grupo de publicaciones populares que el dinamismo cultural de fines del siglo XIX y principios del XX venía produciendo. Estaba destinada a un público infantil que conocía seguramente estos relatos, pues ya se difundían en formato libro (tapas duras) desde antes incluso de la fundación de la editorial Atlántida por Constancio Cecilio Vigil, autor de los cuentos, en 1918, y de la aparición de la revista ***Billiken*** en 1919, también dirigida por Vigil, donde ocuparon durante un extenso período la primera página de la publicación[1].

1 Constancio Cecilio Vigil (1876-1954). Periodista uruguayo y escritor de literatura para niños. Fundó en 1911 la revista *Mundo argentino,* que llegó a tirar 150.000 ejemplares por semana. En 1919, inició la

Imagen nº1 Revista Billiken.

Fuente: Primera página a continuación de la tapa que muestra el inicio de un cuento de Constancio Vigil.[2]

Un primer recorrido por las imágenes que ilustran los relatos nos permite diferenciar las portadas de las ilustraciones interiores. Las primeras - llamativas, coloridas, ideales para atraer la atención del potencial transeúnte/comprador- se presentan como un espacio de mayor libertad para el trabajo del ilustrador y muestran la presencia de varios estilos de diseño y composición de página, desde la ilustración romántico-positivista hasta el ilustracionismo americano, pasando por el *Déco*. Las ilustraciones interiores, en cambio, son siempre en blanco y negro, ocupan muchas veces espacios marginales, no cumplen en general función de relevo (al igual que en las portadas, tienen un alto grado de redundancia) y, en su mayoría, continúan más cercanas al estilo romántico-positivista, en contradicción, en algunos casos, con la novedad de diseño de la portada.

La colección

Está formada por 62 libros de 15 x 13 cm, tapas blandas, con "apetecibles" ilustraciones en la portada y una contratapa que reproduce algunas tapas

revista Atlántida, que dio nombre a la editorial, líder en el mercado gráfico argentino, hasta 2007, en que la empresa fue vendida a Televisa.

[2] Fuente: https://www.revolvy.com/main/index.php?s=Editorial%20Atl%C3%A1ntida (Licensed under CC-BY-SA)

ya publicadas. El nombre de Constancio Vigil aparece en todos los números como autor de los textos. Algunos ejemplares consignan además el nombre del ilustrador[3].

Imagen nº2 Contratapa de uno de los ejemplares de la colección.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Los textos

Los libros de esta colección aparecieron semanalmente en los kioscos de diarios y revistas durante la década de 1930, compartiendo estos puestos de venta con ***Billiken*** y otras publicaciones infantiles. Los cuentos para niños de Constancio Vigil ya eran conocidos desde principios del siglo XX y gozaban de gran popularidad también entre el público adulto que veía en ellos un vehículo idóneo para la "educación moral" de la niñez. En esta década, la editorial Atlántida publicó además una revista femenina, una destinada al mundo del espectáculo, otra para el mundo rural, una mensual de interés general y otra deportiva, con una circulación total mensual de 2.250.000 ejemplares (según datos de la propia editorial), lo cual es prueba del intento exitoso de diferenciar los públicos y de la profesionalización editorial y periodística de la época, pero además de la ampliación y crecimiento del público lector (Rivera,1992). Las masivas migraciones producidas en la década desde las provincias hacia los centros urbanos y la alta tasa de alfabetización, producto del sistema de educación

pública, hicieron posible el crecimiento de la industria editorial, a la par de la aparición de otros medios como la radio y el cine.

En lo que respecta al público infantil, los cuentos de Vigil y, posteriormente, la revista Billiken, son sus formantes más importantes en nuestro país (Varela, 1993), operación que sólo pudo realizarse en una relación estrecha con la escuela (y sus libros de lectura), institución responsable de la formación de los "niños" como sujeto. En efecto, el público adulto (padres, abuelos, maestros) conocía a Vigil por su obra ***El Erial***. Reeditada por décadas, este libro está compuesto por un conjunto de lecturas "morales" y "cristianas", que funcionaron como garantía de las otras publicaciones infantiles (Bontempo, 2012). Si bien los libros que nos ocupan no contienen menciones ni alusiones a creencias religiosas, comparten con ***El Erial*** una intención explícitamente didáctica (y una fuerte dosis de moralina, aunque algunos relatos resultan para el lector adulto contemporáneo decididamente "amorales"). Sin embargo, a pesar de que su calidad gráfica es inferior a la de ***Billiken***, comparten con la revista la idea de que los niños eran especialmente receptivos al uso de imágenes.

De los 62 relatos, unos pocos tienen como protagonista a un ser humano (y en solamente tres de ellos, ese personaje es un niño). El resto puede ser incluido en el género "cuentos con animales", género preponderante dentro de la literatura infantil. Jacqueline Held (1987) atribuye esta predilección al animismo infantil y a la fascinación que ejerce sobre los niños la representación de un mundo *"de placer sin restricciones, de pereza y hasta de suciedad*" (pág. 84). Pero los relatos de la colección no son en realidad un refugio para la fantasía y el placer sino un modelo especular de los comportamientos humanos, son fábulas, puesto que de otro modo no podrían haber cumplido la función didáctica que Vigil atribuía a la literatura destinada a los niños.

Aunque incluso hoy la fábula clásica (con sus animales antropomorfizados y sus moralejas explícitas) continúa ocupando un lugar tanto en los libros de entretenimiento cuanto en los libros de lectura y manuales escolares, es considerada un producto "cristalizado" de la literatura didáctica y moralizadora.

La tradición fabulística dominante en los libros para niños al menos hasta mitad del siglo XX es deudora de la Ilustración. Las fábulas ilustradas de La Fontaine (herederas de la tradición clásica de Esopo y Fedro) y su versión e imitación en

lengua castellana por Félix de Samaniego y Tomás de Iriarte son las antecesoras de estos relatos en los que también se castigan la pereza, la ingenuidad, la debilidad o el deseo de querer ser o parecer lo que no se es.

Sin embargo, varios de los personajes trascendieron el corsé del didactismo y gozaron de gran popularidad durante mucho tiempo: *La hormiguita viajera*, *Misia Pepa*, *El mono relojero*. Es justamente en estos relatos en los que Vigil se aparta un poco de la vertiente "culta" de la fábula (predominio de la narración sobre el diálogo, organización del relato en función de una interpretación moral única y excluyente, conforme a una conciencia punitiva) y se acerca a lo que conocemos como "*caso*" o vertiente popular de la fábula (transmisión oral, eminentemente dramática, en la que un narrador cuenta un hecho curioso). Las migraciones internas de la época permitieron la hibridación resultante de los componentes culturales urbanos provenientes de las nuevas industrias y de los de las regiones rurales más conservadoras, en las que el cuento ("caso") seguía desempeñando sus antiguas funciones sociales en la vida de la comunidad [2]. Es decir, continuó funcionando como portador de valores "contrahegemónicos": "*la desconfianza hacia las grandes palabras de la moral y la política, una actitud irónica hacia la ley y una capacidad de goce que ni los clérigos ni los patrones pudieron amordazar"* (Martín Barbero, 1984).

Las imágenes

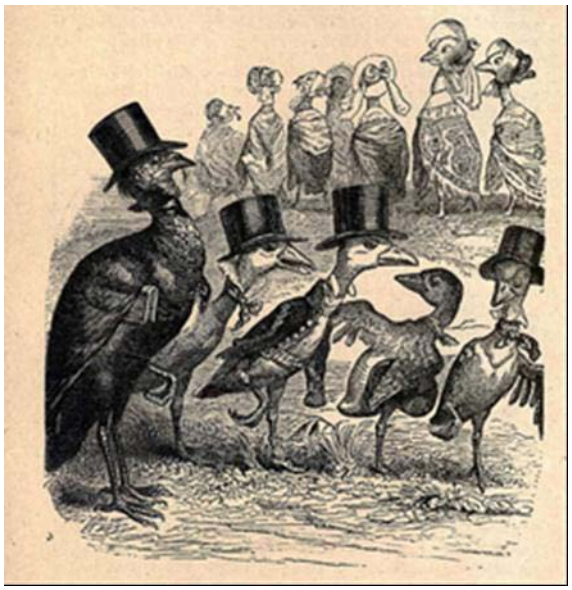
En las imágenes que ilustran los relatos, se observa la hibridación de diferentes estéticas, propósitos y tradiciones imaginísticas, característica que permitió una recepción a contrapelo de la intención aleccionadora.

2 La primera de esas funciones era la de fortalecer la cohesión de la comunidad: se narraban cuentos en reuniones de vecinos convocados para realizar algún trabajo en común o de ayuda mutua, mientras se realizaba la tarea de hilar, tejer o desgranar maíz. En velatorios y en rueda de trabajadores, en el descanso de tareas que los alejaban de la familia, como las de la esquila, las de cosechas diversas, las de explotación de bosques, las del laboreo de las minas, o durante las paradas de los arreos de ganados. La segunda -de igual importancia y vital en la formación de los niños- es que el relato termina siempre con el triunfo del débil, del perseguido, del bueno. Simboliza el sueño de equilibrio y justicia en la vida del hombre (Battini, 1980).

Filiación de las imágenes

Para la época en que estos cuentos comenzaron a difundirse, Argentina contaba ya con una tradición de revistas ilustradas. La colección se hallaba a la venta a mediados de 1930 pero sus ilustraciones eran aún cercanas a las de ***La Ilustración infantil*** (1886) -heredera de los modelos de prensa infantil europeos que seguían una perspectiva didáctica- y de la tradición de la caricatura francesa (difundidas por revistas como ***Don Quijote*** o ***El Mosquito***), con sus personificaciones estereotipadas, variaciones de proporciones y deformaciones fisionómicas burlescas. El gran modelo de la antropomorfización burlesca fue el ilustrador francés Grandville, cuya obra de crítica política y social en el periódico ***La caricature*** fue ampliamente difundida.

Imagen nº 3 Grandville, *La vie publique et priveé des animaux*, 1877[3]



Fuente: http://www.odisea2008.com/2009/02/la-vida-privada-y-publica-de-los.html

Imagen nº4 Portada de uno de los cuentos de la colección. Compárese con la ilustración de Grandville.

Fuente: Toma del registro M. Amaré.

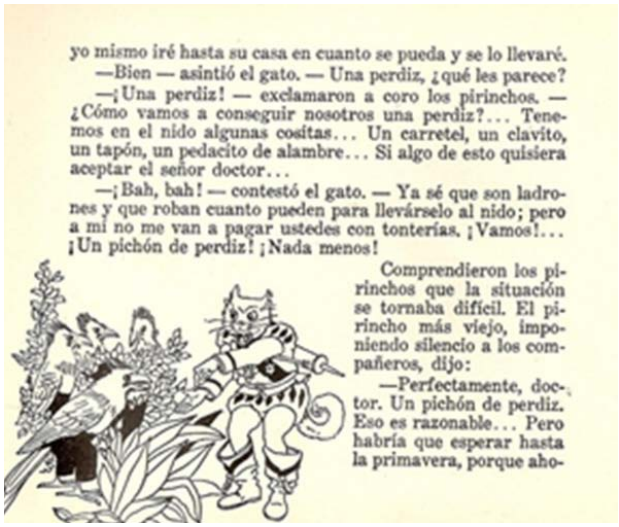
Para ***La Ilustración infantil***, la imagen debía "enseñar" y esa impronta didáctica se mantiene aún a mediados de los '30: la antropomorfización burlesca convive en la portada con el dibujo referencialista de la tradición decimonónica (referencialismo que se mantiene en las ilustraciones interiores). Si bien las imágenes en las publicaciones dirigidas a los niños estaban también destinadas a hacer del libro o revista un objeto atractivo, seductor para la venta, el didactismo de tradición positivista (que se creía inseparable de los consumos destinados a la infancia) impidió que los ilustradores experimentaran con las vanguardias artísticas de los '20 y los '30 (como sí sucedió en España) y se apegaran más a las variantes de la gráfica local (familiar a los lectores).

Por otra parte, en ***La Ilustración infantil***, las imágenes no eran producidas localmente, sino obtenidas mediante la compra de clisés o la copia (Rivera, 1992), elaboradas por ilustradores europeos para otros contextos culturales, por lo cual muchas imágenes se separaban del sentido de los textos abriendo nuevos espacios de significación.

Imagen nº5 Ilustración de Gustave Doreè para *El gato con botas*, en versión de Charles Perrault.

Fuente: https://www.20minutos.es/fotos/cultura/gustave-dore-artista-total-10723/1/ (Este periódico se publica bajo licencia Creative Commons)

Imagen nº6 Ilustración interior de *El pirincho enfermo*, de C. Vigil.



yo mismo iré hasta su casa en cuanto se pueda y se lo llevaré.
—Bien — asintió el gato. — Una perdiz, ¿qué les parece?
—¡Una perdiz! — exclamaron a coro los pirinchos. — ¿Cómo vamos a conseguir nosotros una perdiz?... Tenemos en el nido algunas cositas... Un carretel, un clavito, un tapón, un pedacito de alambre... Si algo de esto quisiera aceptar el señor doctor...
—¡Bah, bah! — contestó el gato. — Ya sé que son ladrones y que roban cuanto pueden para llevárselo al nido; pero a mí no me van a pagar ustedes con tonterías. ¡Vamos!... ¡Un pichón de perdiz! ¡Nada menos!

Comprendieron los pirinchos que la situación se tornaba difícil. El pirincho más viejo, imponiendo silencio a los compañeros, dijo:
—Perfectamente, doctor. Un pichón de perdiz. Eso es razonable... Pero habría que esperar hasta la primavera, porque aho-

Fuente: Toma del registro M. Amaré

En el ejemplo (***El pirincho enfermo***), los amigos del pirincho consultan a varios doctores para hallar la cura, entre ellos, al Doctor Gato. El Doctor Gato del dibujo recuerda caricaturalmente al grabado de G. Doreé para los ***Cuentos*** de Charles Perrault. Aunque resulta incongruente con el texto, ya que el pirincho es un ave autóctona, seguramente reconocible por experiencia para muchos lectores de la época, mientras que el gato dibujado pertenece al mundo de los cuentos de hadas de tradición europea, el dibujo apela a la sensibilidad y a la "biblioteca" del niño lector, dirigiéndose a otras zonas de la imaginación y de la vida infantil más relacionadas con el juego y la fantasía, lejos de toda clase de "aprendizaje".

Tensiones entre imagen y texto

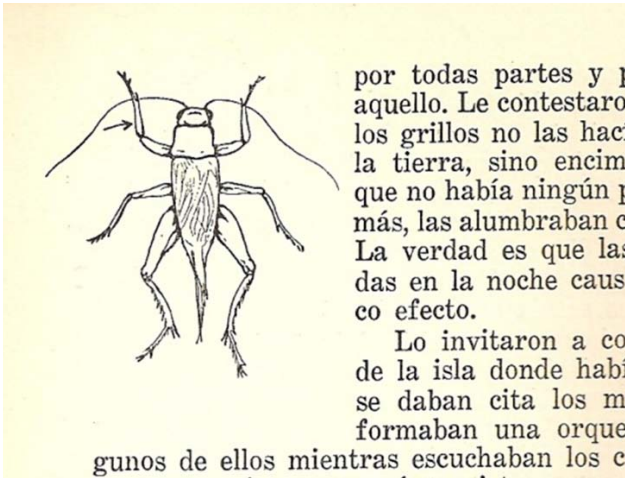
a) "***El viaje de El manchado"***

Las características icónicas del grillo protagonista se acercan al referencialismo, pero el paisaje con sus motivos florales, líneas curvas, colores pastel muestra la moda del *Art Nouveau,* muy expandida en los medios impresos (Steimberg y Traversa, op. Cit.) [imagen nº 7]. En el interior del libro, el dibujo cuasi-científico de un grillo (con una flecha que intenta indicar cómo produce el insecto su sonido característico) [imagen nº 8]. La imagen nº 9 muestra la tensión entre la exigencia del dibujo referencialista, de intención didáctica, y la necesidad de adecuar los personajes a la forma antropomorfa propia de las imágenes de la fábula. Esta "incompatibilidad" estética motivó el paulatino abandono del dibujo realista por otros estilos familiares a los lectores, provenientes de la publicidad de la época.

Imagen nº7 Tapa de un cuento de la colección.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Imagen nº8 Ilustración interior de *El viaje de El Manchado*.


por todas partes y
aquello. Le contestaro
los grillos no las hac
la tierra, sino encim
que no había ningún
más, las alumbraban
La verdad es que la
das en la noche caus
co efecto.
Lo invitaron a co
de la isla donde habi
se daban cita los m
formaban una orque
gunos de ellos mientras escuchaban los c

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Imagen nº9 Ilustración interior de *El viaje de El Manchado*.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

c) "***Lo que contaba Misia Pepa de su vida en la ciudad"***

La portada con características *Déco* (esquematización, esencialismo, tipografía del título), cercanas a la publicidad gráfica, alterna en el interior del libro con las formas en que la gráfica argentina procesó este estilo: simetría, ornamentalismo, detallismo en el cuidado de la línea dibujada a pluma, especial atención a las texturas.

Imagen nº10 *Misia Pepa*, ilustración interior.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Misia Pepa es una lorita que anuncia a todos sus vecinos que partirá para la gran ciudad. Se ausenta por un tiempo y a su vuelta cuenta sus maravillosas experiencias. Esta es la historia que narran los dos primeros libros.

En el tercero, un narrador externo relata las "verdaderas" andanzas de Misia Pepa por la ciudad: nunca disfrutó de hermosos paseos ni exquisitas comidas ni mullidas camas. Por el contrario, pasó hambre y frío, debió trabajar para un organillero y finalmente terminó en la jaula de una niña malcriada que la maltrataba. El estilo *Déco* de las ilustraciones (realizadas en las tres partes por Carlos A. Vescovo) está asociado a la modernidad (en la tapa) y al lujo y la abundancia (páginas interiores) presentes en los relatos de Misia Pepa (la revista "El Hogar" utilizó frecuentemente este estilo en sus tapas como emblema de "lujo" y "distinción" y también como expresión visible de una vanguardia en la moda, las costumbres y el periodismo gráfico, acorde con el proyecto modernizador de la época[3]). En el final de la historia, el ilustrador conserva el estilo, pero ha abandonado el ornamentalismo, optando por contrastes de tipo expresionista, con grandes superficies entintadas, que resaltan especialmente el contraste entre el relato de la cotorrita y la realidad de su vida.

Imagen nº11 Tapa de uno de los episodios de Misia Pepa.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

3 Revista argentina fundada en 1904 por Alberto Haynes. Semanario ilustrado que utilizó por primera vez portadas en tricromía (todo un adelanto en la época). Fue una de las revistas de mayor venta, dado que el público la consideró emblema del incipiente estilo de vida nacional.

Actualmente este relato sería considerado inadecuado para el público infantil: es ante todo la historia de un fracaso, doblemente doloroso por cuanto la protagonista no puede admitirlo. Misia Pepa se va de su pueblo con la ilusión de triunfar en la gran ciudad, es decir, dejar atrás la dura lucha por la subsistencia y los ambientes poco estimulantes para vivir en la abundancia y la novedad. Promete volver trayendo lo que sus amigos y vecinos le han encargado. La vida en un centro urbano no es lo que imaginó: pasa necesidades, sobrevive gracias a trabajos marginales y termina en prisión. Su único logro es recuperar la libertad para volver a su pueblo.

El loro es -junto con el zorro- uno de los personajes de más frecuente aparición en el cuento popular argentino. Encarna, por lo general, al pícaro, que elude con su astucia la amenaza de animales más grandes o feroces. A menudo aparece castigado por robar comida. En el cuento de Vigil han desparecido estas características: la fábula toma como objeto de crítica el estereotipo del mentiroso que cuenta grandezas que exceden sus posibilidades y su propósito es claramente moralizador (condenar la mentira y la vanidad). Sin embargo, es inevitable asociar esta historia con los procesos sociales de la época: las migraciones masivas hacia los grandes centros urbanos (que produjeron las primeras "villas" o asentamientos), la crisis económica (con su secuela de desempleo masivo), el fracaso real de quienes llegaban a las ciudades en busca de un mejor nivel de vida. El personaje de *Misia Pepa* es anterior a la década del '30, fue concebido por Vigil en otro contexto histórico; en sus condiciones de producción encontramos el didactismo propio de los textos destinados a la infancia en tensión con la expansión de la industria editorial y los mandatos de la educación pública (que incluía la "edificación moral" de un ciudadano). La recepción de este cuento quizás haya "encajado" en las aspiraciones que los adultos de principios del siglo XX tenían sobre lo que una lectura infantil debía garantizar moral y simbólicamente.

Pero, en el final del segundo tomo de la serie de Misia Pepa, leemos: "*En el librito titulado: La verdadera vida de misia pepa en la ciudad encontrarán ustedes la realidad, para compararla con lo que contaba tan ladina*[4] *cotorra"*.

4 Ladino: astuto, sagaz, taimado

Entre las condiciones de reconocimiento presentes en la década del ’30, debemos incluir las revistas infantiles, los programas radiales para niños y el cine (tanto en su incipiente industria nacional como en los productos que llegaban provenientes de Hollywood). ¿Cómo habrán leído adultos y niños esta historia a casi veinte años de su creación? Las imágenes de Misia Pepa mueven a la ternura y la sonrisa, es una lora simpática, a la que difícilmente podríamos adjudicarle la condición de *ladina.* Quizás en la mente de los lectores adultos, Misia Pepa tenía las características de tramposa y astuta (con que buena parte de la clase media urbana caracterizaba al provinciano “advenedizo”). Para los niños, las mentiras de la cotorra estaban más cerca de la fantasía y la ensoñación o del simple placer de mentir “porque no se debe hacerlo”. De ahí tal vez su popularidad, que, en este caso, es en gran parte obra del ilustrador, que “dio a ver” al personaje a contrapelo del texto. El texto verbal despliega ante el lector un mundo dualista y uniforme: verdad/mentira, lujo/pobreza, rural/urbano, la gran ciudad como centro único. Por el contrario, las imágenes habilitan un mundo descentrado y ambivalente, en el que la fantasía puede mitigar el fracaso.

Imagen nº12 Organillero, ilustración interior de uno de los episodios de Misia Pepa.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

c) Moralejas amorales: “*Lo más inútil del mundo”*

Este relato pertenece a una de las tradiciones más antiguas del cuento: la comunidad de animales que representa el orden social: *(. . .) “todos los animales*

tuvieron que entrar en el mundo por una de las tres puertas que había al principio. Una era para los animales que viven en el agua, otra para los que vuelan y otra para los terrestres. Los primeros en entrar fueron los más poderosos, y estos, una vez adentro, fiscalizaron la entrada de los otros." (Pág.1)

Imágenes nº13 y nº14 Ilustraciones interiores de *Lo más inútil del mundo*.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Así comienza la historia del **muliñandú,** una cruza de mulita con ñandú, cuyo nombre completo es "muliñandupelicáscaripluma". El extraño animal llega hasta las puertas de ingreso y pide ser admitido en la sociedad animal. Como es un híbrido, no está muy claro de qué se alimentará una vez adentro. Por ello, los demás animales se reúnen en asamblea y debaten para decidir si lo aceptan o no. Los concurrentes se agrupan en tres posiciones que representan la lucha por la supervivencia en su forma más descarnada: 1) los fuertes y poderosos, que niegan la entrada al muliñandú porque suponen que deberán competir con él por el alimento; 2) los débiles y sometidos, que aceptan su ingreso porque suponen que se alimentará de los animales a quienes este sector considera sus predadores y 3) los carroñeros, que aceptan su ingreso porque suponen que el muliñandú no podrá conseguir alimento (él mismo admite que no sabe cazar ni recolectar), por lo tanto perecerá de hambre y podrán darse un banquete con sus restos. Finalmente, deciden aceptar al extraño animal con la condición de que se sustente con algo que a nadie le sirva ("*lo más inútil del mundo*").

Se sucede un nuevo debate en el que cada uno propone como "inútil" a sus propios enemigos para que sean ofrecidos como alimento del recién llegado. No hay acuerdo (pues todo en la naturaleza cumple alguna función útil) y el muliñandú es expulsado de la comunidad.

Las ilustraciones no tienen referencia de autor y acompañan esta fábula "dando a ver" a los animales con rasgos cercanos a la caricatura política difundida por publicaciones como ***El Mosquito*** o ***Don Quijote***. En las imágenes conviven la caricatura con el dibujo de tipo referencialista. Algunos de los animales "débiles" están caricaturizados con estilo más cercano al comic (cfr. los que rodean al lobo); los animales "poderosos" -pertenecientes a la tradición de la heráldica europea medieval- están antropomorfizados al modo tradicional: cabeza animal / cuerpo humano simbolizante (traje, corbata, reloj de cadena, abdomen prominente, como atributos de "poder")[5].

Imagen nº15 Antropomorfización del lobo.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

5 En estos últimos diseños – también deudores de Grandville-, son notables las expresiones humanas traspuestas sobre una figura animal. Han sido despojados, sin embargo, de la intención de crítica social que porta la obra del ilustrador francés: los "poderosos" autóctonos (león, lobo) no son objeto de burla; más bien, atemorizan. La fisiognomía y la frenología, teorías en boga en la Francia del siglo XIX, que Grandville conocía sin duda, postulaban una analogía entre los rasgos del rostro, la complexión del individuo y su carácter y personalidad. Despojadas de su intención crítica, estas imágenes "ilustran" la existencia de una superioridad y una inferioridad "naturales" entre los individuos de una sociedad.

Algunas de las imágenes deben de haber resultado posiblemente poco risueñas para el público infantil: los animales "pequeños" (imagen nº 16) huyen despavoridos ante la ira del león; el elefante portero (con uniforme cuasi militar) expulsa violentamente al muliñandú de la sociedad animal (imagen nº 17).

Imágenes nº16 y nº17 Ilustraciones interiores.

saliendo de la cuestión... Reclamo que los oradores se concreten a la orden del día.

*

Poco después la asamblea sancionaba por unanimidad la resolución siguiente:

"Considerando que: todos los seres de la creación llenan funciones útiles, y sólo la ignorancia hace creer lo contrario;

"Considerando que: no existe ya sitio en el mundo para el Muliñandú;

"Se resuelve: encargar al portero, señor Elefante, de rechazarlo, por las buenas o las malas.

"En caso necesario, requerirá el auxilio de los gnús y de

En el silencio que siguió a las palabras del león, y ante la sorpresa de la asamblea, la humilde lombriz asomóse a la superficie de la tierra y preguntó tímidamente si podía hablar y si contaba con suficientes garantías para salir del todo afuera.

Contestósele que sí, y una vez que hubo extendido su cuerpo, pidió silencio y dijo:

—Vez pasada casi se condenó a la pena de muerte a unos pobres cascarudos que, según la mayoría, no servían para nada. Resultó comprobado que estaban a punto de cometer un desatino. Los cascarudos desempeñan en la naturaleza

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Dejando de lado la lectura que se puede hacer en la actualidad de este texto en relación con los procesos sociales y políticos de los años '30 (un advenedizo, híbrido de dos animales autóctonos, que no sabe trabajar y vive "de lo que venga", es expulsado de un orden social cristalizado, sin posibilidades de modificación, impuesto por una clase poderosa, en el que cada uno vive según la norma del "sálvese quien pueda"), ¿cómo habrá impactado en la sensibilidad del público infantil? La fantasía (animal fantástico, animales caricaturizados), encarnada en los animales "pequeños" con los que podrían identificarse los lectores, aparece subordinada al deber y la utilidad, al orden de la realidad impuesta por los "grandes", a quienes no hay que desafiar, pues se corre el riesgo de ser aniquilado o expulsado. El texto -tanto el verbal como el icónico- despliega ante la mirada infantil un mundo donde son castigadas la fantasía y la improductividad, rasgos inherentes de la niñez. En este caso, las imágenes son más que nunca "lustración": refuerzan con su redundancia el dispositivo moral que desarrolla el relato. La integración de los niños en una sociedad "pujante y moderna" se realizará sólo en la medida en que acepten el gran dispositivo disciplinario y moral: el trabajo "útil". A lo largo de la serie, los cuentos señalan

una frontera entre los que trabajan y los otros, los "improductivos", que en este relato devienen "marginales" (son expulsados de la sociedad).

Los nuevos consumos culturales. La larga vida de "El mono relojero"

Si se estima alrededor de 1915 el año de su primera aparición y se data la última (hasta ahora) en un libro de Editorial Atlántida de 2005, el personaje ha obtenido un rotundo éxito de permanencia: noventa años en los que experimentó diversas metamorfosis, tanto en su texto como en sus representaciones visuales.

La serie que forma parte de la colección consta de cinco tomos, único caso dentro de la misma, que manifiesta el éxito inmediato del personaje: *"El mono relojero", "Primeras andanzas del mono relojero", "El mono relojero vendedor ambulante", "No le van muy bien los negocios al mono relojero" y "El último desencanto del mono relojero*", todos con ilustraciones de Diego Asha.

Imagen nº18 Tapa.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

El texto original

El protagonista de la serie es un mono (también frecuente en el cuento popular, en el que se lo caracteriza por su astucia), mascota y atracción de la "Relojería

del mono", por el cual el propietario del comercio, Don Zacarías, siente especial cariño. Pero el mono se aburre mucho y desea liberarse de su jaula para recorrer el mundo. Urde varias tretas para engañar a su amo, pero fracasa. Logra huir aprovechando un descuido de Don Zacarías, quien una noche deja la puerta de la jaula mal cerrada. El mono abandona la relojería llevándose una escopeta, que él cree le servirá para conseguir alimento en el mundo exterior. Entonces comienzan sus aventuras: amenaza a varios animales pequeños para que lo provean de alimento (pues en la relojería su amo se encargaba de sustentarlo). Termina amenazando y disparándole a un tigre, momento en que se da cuenta de que la escopeta que ha robado es de juguete y, por lo tanto, inútil como arma. Vuelve a la relojería de noche con un nuevo plan: robar unos cuantos relojes para venderlos y ganar así mucho dinero para conseguir buena comida, buena ropa y buena vivienda. Su nuevo plan también fracasa: ni los animales del bosque necesitan relojes para saber la hora ni tienen dinero para comprar ni los relojes que robó sirven para nada (son cubiertas sin máquina). El mono vuelve finalmente a casa de su dueño, quien lo recibe con cariño, pero le advierte que a partir de ese momento cooperará en la tienda trabajando para ganarse el pan. La última imagen de la serie nos muestra al mono limpiando el piso con balde, escoba y cepillo.

El relato posee atractivos que aseguraron su pervivencia. Entre otros, señalaremos los siguientes:

En principio, el protagonista sufre del típico mal infantil, el aburrimiento, y se siente confinado en un espacio reducido, bajo el control de un adulto, rasgos que lo hacen especialmente apto para que los pequeños lectores se identifiquen con él.

A partir de su huida, la narración se estructura como relato de aventuras, con su sucesión de encuentros con otros personajes y consecuentes peripecias. Esto habilitó una representación dinámica, con expresiones de gestualidad humana, que añadían comicidad.

Por otra parte, algunos encuentros son dialogados y especialmente risueños (en uno de ellos, el mono cree estar a punto de venderle un reloj al loro, pero este no entiende de qué se trata y sólo está repitiendo las dos últimas palabras de lo dicho por el mono).

Luego de sus "robos", el mono es aceptado nuevamente en su hogar sin otra penitencia que la de colaborar con las tareas domésticas.

Finalmente, la historia se aparta del relato estrictamente aleccionador a cargo de un narrador externo único y cede en numerosas oportunidades la voz a los propios animales que dialogan, lo cual agrega un interés dramático al relato. Los "robos" tienden más a ser tratados como travesuras que como delitos.

Imagen nº19 Tapa segundo episodio.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Las ilustraciones originales

Estas imágenes, son caricaturas que representan al mono en forma muy dinámica. Siempre retratado en alguna acción graciosa, con especial énfasis en la expresividad del rostro, a diferencia de las historias de intención más moralizante, en las que los personajes se muestran estáticos, al modo de una estampa.

El resto de los animales está representado en forma heterogénea: algunos dibujos aparecen cercanos al referencialismo, otros más cerca del estilo del cómic. Algunos animales aparecen antropomorfizados en forma caricaturesca, con detalles minuciosos en la representación de sus vestimentas.

La indumentaria del mono evoca, por un lado, la vestimenta usada por estos animales en los espectáculos circenses de la época y, por otro, la representación que las revistas ilustradas francesas hacían de los gitanos centroeuropeos, retratados como artistas errantes acompañados de animales vestidos y con sombreros típicos. Es decir, su imagen está unida al imaginario de entretenimiento de la época.

Las metamorfosis

Imagen nº20 Fotograma del corto animado de Quirino Cristiani.

Fuente: http://www.demasiadocine.com/articulos/quirino-cristiani-25-anos-sin-el-pionero-de-la-animacio/

La anterior descripción corresponde a la difusión del personaje desde su creación hasta 1938, año en que su popularidad entre el público infantil lo convierte en el protagonista de un corto animado. Si bien la Editorial Atlántida continuó publicando esta obra y renovando las ilustraciones (que se iban acercando cada vez más a la estética del cómic), es en ese año que el propio Vigil contrata a Quirino Cristiani para la realización de una serie de cortos animados en blanco y negro con los personajes más populares de sus cuentos. De esa serie sólo llegó a realizarse el primero. El

corto[6] recuerda por el diseño de sus dibujos a los realizados por Max Fleischer para ***Betty Boop***: contrastes de tipo expresionista, rasgos faciales y corporales redondeados, gran expresividad en los ojos, deformación caricaturesca de brazos, piernas, colas o cuellos que se estiran hasta el infinito, antropomorfización del mundo animal, vegetal y de objetos inertes. La banda sonora de la película incluye expresivos sonidos del protagonista, a quien el popular actor Pepe Iglesias dotó de voz. La línea argumental es la misma, aunque la película incluye muchos de los *gags* típicos del dibujo animado. Es este un punto de inflexión: la historia ha perdido todo rastro de didactismo, ya no se trata de un relato "aleccionador" sino de una historia de aventuras divertidas cuyo propósito es el puro entretenimiento. Para mediados de esta época ya se había consolidado un público infantil consumidor de películas y de historietas, por lo que es posible conjeturar que el abandono del propósito moralizante está más vinculado con el dinamismo de las incipientes industrias culturales que con la reflexión psicopedagógica sobre las características de la infancia (aunque, en esta época, el positivismo inicial de los criterios pedagógicos dio paso a la ideas del escolanovismo, con las experiencias de Olga Cosettini y posteriormente de Martha Salotti, que operaron un vuelco en el modo de considerar la subjetividad infantil). De este modo, quedó abierta la puerta para la transformación final y quizá la más rica. El personaje ha dejado de ser un pseudo-niño travieso (y algo tonto) que vuelve cabizbajo y arrepentido al cuidado del adulto, para transformarse en un verdadero héroe, capaz de protagonizar las más fantásticas aventuras.

En efecto, en la década del '70, la revista ***Billiken*** no fue ajena a la tradición de la llamada "época de oro" de la historieta argentina. Las series publicadas en la revista en la primera mitad de esta década se destacan por la gran calidad del dibujo y la novedad de sus argumentos. La revista dio en esos años mayor espacio a las historietas y publicó varias al mismo tiempo destinadas a lectores de diferentes edades. Allí tuvo su lugar el personaje: a partir de 1972, el trío formado por Oscar Fernández y Daniel Branca (en dibujo y composición) y Enrique Pinti en los textos dio vida a un nuevo mono relojero que conservó su vestimenta original (como forma de enlazar al personaje con su larga tradición dentro de los gustos infantiles) pero que en su diseño se acerca a las nuevas tendencias del cómic de la época, influenciado, por ejemplo, por la obra de Rob-Vel (Robert Velter), ilustrador francés creador de *Spirou.*

6 El corto completo puede verse en https://www.youtube.com/watch?v=QgJF7_0Q0ss (última visita 08/04/18).

Imagen nº 21 Spirou.

Fuente: https://cryinggrumpies.com/2015/11/25/spirou-y-fantasio-integral-12-y-13 (Posiblemente sujeta a derechos de autor)

Imagen nº22 El mono relojero en la historieta de Billiken.

Fuente: http://figurasvitales.blogspot.com.ar/2013/04/revista-billiken-y-el-mono-relojero.html

Los textos de Pinti aprovecharon al máximo las posibilidades que ofrecía el relato original como relato de aventuras. El simpático mono (cuya apariencia se acercó cada vez más a lo humano) se transformó en un héroe, capaz de resolver cualquier situación difícil o peligrosa con su inteligencia, su valor y su bondad, cancelando de este modo su vínculo de origen tanto con el cuento popular cuanto con el relato aleccionador. Ayudado en sus riesgosas peripecias por sus dos primos (Mono y Mona) y por su abuela, la nona Simona (también heroína de la serie), nuestro personaje recorrió distintos continentes y épocas, vivió fascinantes aventuras, con su reloj pulsera mágico peleó contra *gánsteres*, sultanes malvados, gitanos ladrones de niños. Con otro reloj mágico de pie (regalo de Misia Pepa, el otro personaje de Vigil) pudo viajar en el tiempo, peleando por la justicia contra los piratas. El grafismo de la historieta combinó el dibujo de los personajes inspirado en Rob-Vel con la dinámica representación del movimiento propia del dibujo animado. En la serie encontramos encuadres y angulaciones novedosos en la viñeta de historieta infantil (pero que el público conocía por el cine y la televisión) y diálogos vivaces y risueños, con apelaciones a la complicidad del lector y giros autorreferenciales (toda una novedad en la literatura gráfica para niños). Los episodios duraban entre dos y tres números y creaban un verdadero suspenso y expectativa por su continuación. Se trató de un texto que incorporó los nuevos modos de concebir la subjetividad infantil y que enlazó de alguna manera con la fantasía, el juego y el gusto por el absurdo que la vanguardia en literatura infantil venía difundiendo desde la aparición en el campo artístico de María Elena Walsh. La creación de un personaje como "la mona Simona", una "súper abuela" a contrapelo de los estereotipos de héroe o heroína de aventuras; la ruptura de estereotipos de género; el abandono del rasgo "ladrón tonto" del original; el empleo de una lengua familiar estándar pero sin vulgarismos y la inclusión de rasgos propios del *cartoon* en el diseño hicieron de esta historieta un producto de alta calidad, que gozó de las preferencias del público infantil, como lo prueban los álbumes de figuritas, el uso de la imagen del mono como logo de la revista, la producción de canciones y cortos animados televisivos.

En las ediciones del 01 y 08 de marzo de 1976, la historieta aparece en blanco y negro, sin aclaraciones sobre el cambio. La última aparición data del 5 de abril de 1976 (dos semanas después del golpe militar). A partir de esa fecha, su espacio fue ocupado por ***Bernard Prince***, de los creadores franco-belgas Greg y Hermann. Aunque no hay datos que comprueben la causa de su cese, señalaremos que Daniel Branca viajó ese mismo año a Barcelona y ni la historieta ni su logo volvieron

a aparecer en otras publicaciones. La Editorial Atlántida siguió imprimiendo la historia original de Vigil (con algunos cambios en el texto) en forma de libro.

Imagen nº23 Viñeta de la historieta en Billiken #2804 (apelación explícita a la complicidad del lector)

Fuente: Archivo M. Amaré.

Imagen nº24 Viñeta de la historieta en Billiken #2804 (giro autorreferencial)

Fuente: Archivo M. Amaré.

Imagen nº25 Publicidad aparecida en Billiken.

Fuente: Archivo M. Amaré.

En 2005, última edición encontrada, aparece un libro de tapas duras, 23 x 28 cm, papel satinado, que se acerca a las características del libro-álbum. Respecto del original, la proporción imagen-texto está invertida: en el libro de la colección, el texto verbal ocupa las tres cuartas partes del espacio; en la edición de 2005, las dos terceras partes del texto son imágenes, prueba del cambio de eje comunicacional de las últimas décadas y prueba también de que la producción editorial apunta a que un mismo libro pueda ser "leído" por niños de distintas edades (antes aun de la alfabetización verbal).

Imagen nº26 Tapa de *El mono relojero*, edición 2005 de Atlántida.

Fuente: Archivo M. Amaré.

La línea argumental es básicamente la misma: el personaje -aburrido de su encierro- escapa llevándose una escopeta de juguete y, aunque se omite el hecho de que los relojes robados no sirven, vuelve a las características del original. Las peripecias se mantienen idénticas, con los episodios de mayor comicidad (el del ratón y el del loro) y se agregan dos nuevos encuentros para aportar mayor efecto cómico: en el primero, el mono llega a una escuela y la clase lo adopta como mascota, pero el maestro debe pedirle que se vaya pues desde su llegada ningún chico aprende nada y en el segundo, el mono ve a los niños en la escuela sembrando semillas y cree que todo lo que sea enterrado y regado crecerá; por lo cual, se asocia con una cigüeña y "siembran" los relojes y otros objetos, esperando que estos se multipliquen naciendo de una "planta". Finalmente, en un cambio en el desenlace, el mono encuentra su "verdadera vocación": descubre que es un gran bailarín y se queda a vivir con un organillero (personaje absolutamente extraño para niños del siglo XXI).

Imagen nº27 Ilustración interior de la edición 2005.

Fuente: Archivo M. Amaré.

En el diseño observamos una clara influencia del *manga*, escuela japonesa de historieta de creciente difusión en Argentina a partir de los ’90: personajes caricaturescos en un entorno de tipo realista, gran tamaño de los ojos con pincelada de brillo como marca distintiva y una cierta tendencia a mostrar a los personajes en actitudes poco dinámicas, como en un tiempo detenido. El diseño del ratón evoca inmediatamente el personaje de Faivel, del largometraje animado dirigido por Steven Spielberg. Aunque sin rastros de didactismo, la imagen vuelve -como en su origen- a ser vicaria del texto. Ha desparecido todo rastro de didactismo, pero también el dinamismo de la imagen propia del relato de aventuras.

Imagen nº28 Personaje creado para la película de S. Spilberg.

Fuente:http://pequelia.republica.com/ninos/fievel-y-el-nuevo-mundo.html
(Posiblemente sujeta a derechos de autor)

Algunas consideraciones sobre las transformaciones

A partir del análisis de las imágenes, se despliega un arco que da cuenta de forma aproximada, de los posibles sentidos y las funciones que tuvieron los cambios icónicos experimentados en la representación de estos personajes. En las líneas que siguen, indicaremos algunos de estos sentidos y funciones.

En cuanto a la proporción texto verbal / texto icónico en los textos originales nos muestra un producto quizás anacrónico. El hecho de que se tratara de literatura destinada a la infancia y, por tanto, obligadamente "didáctica", provocó que, aún en la década del '30, el peso del relato recayera en el texto verbal dando a la imagen un lugar subordinado, cuando en la publicidad y en algunas historietas de la misma época encontramos a la imagen como dueña absoluta del espacio (Steimberg y Traversa, op. cit.). La proporción está invertida en la edición del 2005, pero en ambos casos las imágenes -escasas o abundantes- tienen el valor de "estampas" del relato verbal. Sólo en el caso de la historieta encontramos una armonía entre estilo gráfico y guión, de modo que los grafismos, encuadres, diálogos y rótulos contribuían a la máxima comprensión del relato.

Con respecto a la estimación social del género, la literatura infantil y la ilustración del libro para niños fueron consideradas durante mucho tiempo "géneros menores" o sencillamente los "arrabales" de la literatura y la plástica. De ahí las tensiones señaladas en nuestra colección: poco espacio para la experimentación, apego a las gráficas de otras publicaciones populares (diarios, revistas, anuncios callejeros) o al referencialismo ochocentista, imagen vicaria del texto. Por el contrario, la edición de 2005 da cuenta del cuidado editorial en la producción imaginística del libro para niños: alta calidad gráfica y de edición, empleo de una estética que se cree del gusto de los lectores, quienes la conocen a través de otros consumos culturales en competencia con la industria del libro.

En lo que se refiere a la formación de la subjetividad infantil, los textos originales tienen como propósito entretener a los lectores siempre que ese entretenimiento conduzca a la "edificación cívica y moral del ciudadano", en consonancia con el mandato de la escuela pública. Pero la aparición hacia fines de la década del '30 de un corto animado nos habla probablemente de una reubicación de las industrias culturales destinadas a la infancia respecto de ese mandato. La mente

infantil ya no debía ser "edificada" a través del miedo, la reconvención o la ejemplarización, sino alimentada con la fantasía y el ensueño. En este sentido, la incipiente industria editorial de la historieta, la radio y el cine aparecieron como los grandes competidores de la escuela en la formación de la subjetividad infantil.

Por último, en la cronología trazada de las metamorfosis de nuestro mono relojero, hay dos tendencias editoriales contrapuestas: por un lado, la que mantuvo al personaje dentro del formato libro, que operó como un corsé por cuanto no le permitió cambios sustanciales y por otro lado, la que apostó a una recreación a partir de las nuevas industrias culturales. Esta última produjo dos obras disruptivas de vanguardia dentro del campo de los consumos destinados a la infancia: el corto animado y la historieta. Ambos, de gran calidad artística, fueron abruptamente interrumpidos a pesar del éxito de popularidad obtenido. Tal vez las fuerzas que concebían la niñez como sujeto necesitado de "disciplinamiento" prevalecieron sobre las fuerzas que ven en la niñez una promesa de creatividad y transformación. Y tal vez es posible leer en esas fuerzas las mismas que se disputaron la historia de nuestro país en el siglo XX.

A modo de cierre: qué dan a ver estas imágenes

Las imágenes analizadas son evidencia, ante todo, de la extraordinaria potencia del proceso cultural iniciado en las últimas décadas del siglo XIX. Los continuados esfuerzos por parte del Estado por expandir la alfabetización como factor principal de modernización dieron como resultado la aparición de un público lector en constante incremento y un esfuerzo de la industria editorial por diferenciar esos públicos. La mayor parte de la producción editorial en el período señalado estaba constituida por publicaciones populares: periódicos, revistas ilustradas, folletines, cancioneros (Rivera, 1992). Entre ellas, la temprana aparición de un periódico ilustrado destinado al público infantil da cuenta de la confianza que la sociedad había depositado en el proyecto modernizador, pero también del valor que se les atribuía a las imágenes en la formación y educación de los niños.

En el momento de su aparición, la revista ***Billiken*** constituyó sin duda una propuesta de vanguardia en el universo de las publicaciones destinadas a la

infancia. Contrasta con la colección de cuentos de Constancio Vigil objeto de este trabajo, a la que podríamos considerar un intento de reproducir en nuestro medio editorial el emprendimiento iniciado en 1899 en España por Saturnino Calleja, cuyas colecciones fueron ampliamente difundidas en el mundo de habla hispana.

Ambas colecciones tienen en común su bajísimo precio (entre 5 y 10 centavos), la difusión tanto de relatos folklóricos como de autor, un tono instructivo y ejemplificador y la ilustración de los libros. Sin embargo, la editorial española tuvo especial preocupación por la calidad literaria (Juan Ramón Jiménez trabajó para Calleja y publicó allí su primera edición de *Platero y yo*) y por la calidad de la ilustración en especial, ya que contrató a grandes artistas para este trabajo y produjo obras memorables vinculadas a las vanguardias plásticas de las décadas del ’20 y el ’30 (como las ilustraciones de *Pinocho* por Salvador Bartolozzi).

Varias podrían ser las razones de esta diferencia. Algunas de ellas son: por un lado, el “acuerdo” entre los objetivos y mandatos de la escuela pública y de la industria editorial destinada a los niños, según el cual toda lectura para la infancia debía conducir a la “edificación moral” del futuro ciudadano, difundiendo los valores del progreso social como resultado del trabajo, el éxito a partir del esfuerzo individual, y el acatamiento de un orden institucional y político “incuestionable”. Como consecuencia de este acuerdo, el “didactismo” prevaleció sobre la lectura de entretenimiento, y la fábula clásica (o bien su estructura) prevaleció en los relatos. Por el otro, los ilustradores de esta colección provenían de los medios gráficos populares y no de la plástica consagrada. Por ello se observan en las imágenes los estilos preponderantes en el resto del “arte impreso” de las publicaciones populares. Como consecuencia, a veces las imágenes resultan incongruentes con el texto verbal o directamente lo “contradicen”. Por el motivo mencionado, muchas imágenes son “heterogéneas”, es decir, conviven en una misma imagen diferentes estilos y tendencias, a veces incompatibles estéticamente (como el estilo cercano al cómic, el dibujo referencialista y las convenciones de la caricatura política en una misma imagen, cfr. Imagen de mono, tortuga y rinoceronte).

Imagen nº29 Ilustración interior de *Lo más inútil del mundo*.

Fuente: Toma del registro M. Amaré

Como hecho notable, señalamos que -en los casos en que el relato se acercó más a la fábula popular o "caso"- la recepción puso el eje moralizante en segundo plano y "leyó" la historia como relato aventuras, lo cual derivó en la creación (a través de sucesivas metamorfosis) de un personaje de gran popularidad entre el público infantil: "*El mono relojero*". Pero el dibujo animado y la historieta fueron construyendo un personaje a tono con la expansión de las nuevas industrias culturales y con los cambios en el modo de concebir la subjetividad infantil. Esas transformaciones diseñaron un personaje capaz de "subvertir" a través de la fantasía un orden injusto, por lo que desaparecieron abruptamente de la producción de la Editorial Atlántida, cuyas publicaciones apoyaron explícitamente al régimen instaurado por la fuerza en 1976.

Aun dentro del proceso económico pujante y modernizador de las primeras décadas del siglo XX y la aparición de nuevos consumos culturales, es posible postular que la cultura popular se reconocía en una cultura heredada que era aún un espacio vital de su identidad y que funcionó como sustrato sobre el cual los nuevos medios masivos reelaboraron personajes y narrativas. Los libros de la colección original permiten observar de qué cultura se creía que podían participar los niños y el nexo de esta última con una compleja conformación cultural de la época, producto de la inmigración europea, las migraciones internas, la cultura popular criolla y el proyecto cultural sostenido por los agentes institucionales dirigentes.

El mono relojero del siglo XXI es un personaje que difícilmente podría calar en el gusto infantil, a pesar de las vistosas ilustraciones que acompañan el texto: en un mundo en el que ya no existen relojerías, en el que los niños ni siquiera imaginan que un reloj pueda ser reparado, las ilustraciones nos muestran al personaje casi estático, como en un tiempo detenido, cuyas dinámicas acciones sólo aparecen en el texto verbal.

Bibliografía

BONTEMPO, P. (2012) "Los niños de Billiken. Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas de siglo XX*"*, en *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti",* año 12, Nº 12, Córdoba, pp. 205-221.

HELD, J. (1987) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Barcelona, Paidós Ibérica.

MARTÍN BARBERO, J. (1984). *Cultura Popular y Comunicación de Masas,* S/F, disponible en https://www2.uned.es/ntedu/asignatu/3JMartinBarbero.htm (última visita 17/07/18)

RIVERA, J. (1992) *Panorama de la historieta argentina*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

STEIMBERG, O. y TRAVERSA, O. (1997) *Estilo de época y comunicación mediática*, Buenos Aires, Atuel.

VARELA, M. (1993) *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*, Buenos Aires, Colihue.

VIDAL DE BATTINI, B. (1980) *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, Tomo 1, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.

Mónica Amaré: Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Especialista en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Especialista en Educación, Artes y Ciudadanía (Universidad de Valladolid). Docente de nivel medio y superior.

Las imágenes en la enseñanza de la Educación Ambiental: el caso de los libros de texto de primer grado[1]

Yoana Mariel Gimenez
Recibido Agosto 2018
Aceptado Noviembre 2018

Resumen

En la educación primaria, dentro del campo de la educación ambiental, cobra singular importancia el uso de imágenes para su enseñanza: representaciones gráficas de distintas categorias son herramientas estratégicas que, dentro del aula, pueden mostrar variedad de escenas y/o escenarios para que los estudiantes comiencen a comprender la complejidad de los ambientes y los problemas ambientales, o mejor aún, pensar las medidas a tomar en pos del cuidado de su propio medio y llegar a ponerlas en acción.

El trabajo analiza los aspectos vinculados al primer año de la educación primaria, en relación con la educación ambiental. Por un lado, lo explicitado por la normativa vigente para el primer ciclo. Por otro lado, lo expresado en los libros de texto en relación con la imagen, su tratamiento y orientaciones, confluyendo en el análisis del grado de relación entre la normativa y aquello que ofrecen los libros de texto.

Palabras clave: Ambiente - Educación Ambiental - Educación Formal - Currículum Escolar – Imágenes

1 En el marco del Trabajo Final de Investigación, para la carrera Licenciatura en Información Ambiental, se llevó adelante la investigación titulada ¨Estudio de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización en la actualidad: mirada desde una perspectiva ambiental¨, fruto de la adscripción al Proyecto de Investigación ¨Estudio de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización, desde la conformación del sistema educativo nacional (1.884) a la actualidad¨ Dirigida por la Dra. Gabriela Cruder en el periodo 2.014 - 2.015, tuvo como objeto indagar, relevar, describir y analizar las imágenes de los ejemplares escolares, relacionadas con el tratamiento de la Educación Ambiental.

The images in the teaching of Environmental Education: the case of first grade textbooks[2].

Abstract

In primary education, within the field of environmental education, the use of images for teaching is particularly important: graphic representations of different categories are strategic tools that, within the classroom, can show a variety of scenes and / or scenarios so that Students begin to understand the complexity of the environments and environmental problems, or better yet, to think about the measures to take in order to take care of their own environment and get them to take action.

The work analyzes the aspects related to the first year of primary education, in relation to environmental education. On the one hand, the explicit by the regulations in force for the first cycle. On the other hand, what is expressed in textbooks in relation to the image, its treatment and guidelines, converging in the analysis of the degree of relationship between the regulations and what textbooks offer.

Key Words: Environment - Environmental Education - Formal Education - School Curriculum – Images

Introducción

Para llevar a cabo el estudio de las imágenes en los libros de texto destinados al primer año de la escuela primaria, desde una perspectiva ambiental fue necesario explicitar los principales conceptos sobre los que trabajaríamos. Los mencionamos y explicamos, muy brevemente, a continuación.

2 In the framework of the Final Research Work, for the degree in Environmental Information, the research entitled "Study of the textbooks intended for the beginning of schooling at the present time: look from an environmental perspective" was carried out. Ascription to the Research Project ¨Study of textbooks intended for the beginning of schooling, from the conformation of the national education system (1,884) to the present ¨ Directed by Dr. Gabriela Cruder in the period 2.014 - 2.015, was aimed at investigate, relieve, describe and analyze the images of school copies, related to the treatment of Environmental Education.

Imagen: atendiendo a la definición de distintos diccionarios de la lengua, es la "Figura o representación de una cosa y, por extensión, como representación de alguna cosa percibida por los sentidos, tratándose de toda representación relacionada con el objeto que aparece representado, ya sea por su analogía o bien por su semejanza perceptiva"[3].

Ambiente: según el reconocido investigador en la materia, Gilberto Gallopín, es un "Conjunto de variables interrelacionadas en un sistema ambiental con una organización y dinámicas dadas, interactuando con el sistema humano considerado". Debemos tener en cuenta, en torno a este concepto, la existencia de escalas (local, regional y global) para el estudio y comprensión de determinados fenómenos tales como el calentamiento global, las sequías o la contaminación de cursos de agua –como problemas más comunes de estudio- y la diferenciación de los espacios urbano y rural, ya que ambos poseen características distintas y con ello, necesidades y capacidades diferenciadas.

Educación ambiental: definida específicamente en la *Ley Provincial de Educación* N° 13.688/07 donde se establecen propuestas curriculares que articulan la Educación común con derechos, contenidos y prácticas del y con el ambiente. En esta Ley se reconoce al ambiente como un conjunto de procesos e interacciones entre la sociedad y la naturaleza en donde se expresan los conflictos y problemas socioambientales, los cuales sólo pueden resolverse a través de enfoques complejos y análisis multidisciplinarios donde se privilegie la transversalidad del conocimiento.

Estos conceptos componen la base en la cual asentamos nuestra línea de reflexión, sabiendo que desde edades tempranas necesitamos trabajar para comprender diferentes cuestiones ambientales. La educación ambiental es de vital importancia para ayudar a resolver problemas que sufrimos y/o se visibilizan a diario en las noticias de los medios de comunicación.

El libro de texto es la herramienta presente en el aula que expone los contenidos, se espera, aprendan los estudiantes. Estos contenidos, se encuentran organizados

3 Esta definición es tomada por la investigación *Estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización, desde la conformación del sistema educativo nacional (1.884) a la actualidad – Informe Fase I correspondiente al periodo 1.884 -1.929-,* que enmarca el presente trabajo.

en el currículum escolar, para garantizar que sean cumplidos los objetivos de la *Ley Nacional de Educación* N° 26.206/06 y la provincial mencionada. Los ejemplares llegan al aula tras la selección que hace el docente de la oferta editorial que elabora y reelabora los contenidos presentes en el currículum escolar.

Para aproximarnos al estudio de las imágenes dedicadas a la educación ambiental que se encuentran inscriptas en los libros de texto de primer grado de la escuela primaria, resulta necesario estudiar el contexto de producción, y en este sentido nos apoyamos en los conceptos de Eliseo Verón (1984) con quien sostenemos "El sentido producido sólo llega a ser visible en relación al sistema productivo que lo ha engendrado…" (Verón, 1984: 20). En otras palabras, no podemos analizar al libro por sí solo, como tampoco podemos analizar a la imagen en relación con la temática ambiental como un objeto aislado. El recorrido que nos lleva a develar el sentido de producción ha considerado el estudio del marco normativo, pero no se detuvo allí.

También se ha tenido en cuenta para este análisis, comprender el tipo de tratamiento que se da a la cuestión ambiental dentro del libro, es decir, qué corrientes teóricas nutren las unidades, los capítulos donde se encuentran incluidas y, sobre todo, observar las relaciones que se establecen con el texto escrito con el que integran la página.

¿Qué dice la normativa escolar acerca de la perspectiva ambiental?

El cuerpo normativo expone, en diferentes niveles que la educación ambiental es clave para para formar ciudadanos conscientes con el cuidado de su medio, en pos de lograr la sustentabilidad y mejorar la calidad de vida. Tal como lo expresa *la Ley General del Ambiente* N° 25.675, la educación ambiental debe ser un proceso continuo y permanente, de constante actualización y de carácter interdisciplinario, para facilitar la perfección integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.

Diferentes normativas a nivel nacional y provincial expresan la importancia que la educación y el ambiente tienen un lugar importante en este plano. A nivel nacional, podemos dar cuenta de los Artículos 14 y 41 de la *Constitución*

Nacional del año 1994, los que aluden a los derechos a enseñar y aprender y al de medio un ambiente sano, respectivamente, como así también, las Leyes Nacionales N° 25.675 -*Ley General del Ambiente*- y la N° 26.206 -de *Educación Nacional*-, complementado esto, con el *Documento de Trabajo marco sobre Educación Ambiental*.

A escala provincial, destacamos el Artículo 200 de la *Constitución de la Provincia de Buenos Aires* del año 1994, donde se expresa el derecho a la calidad educativa para la protección y preservación del medio ambiente. En la Ley provincial, al igual que la nacional en los Artículos 14 y 41, los Artículos 28 y el 198, replican los derechos al medio ambiente sano y a enseñar y aprender, respectivamente.

La *Ley Provincial Integral del Medio Ambiente y los Recursos Naturales* N° 11723 y la *Ley Provincial de Educación* N° 13688, regulan en la Provincia de Buenos Aires estas dos esferas de trabajo.

El *Marco General de Política Curricular* y el *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, aprobados por la Resolución N° 3160/07, explicitan los contenidos mínimos de enseñanaza para cada nivel, con el fin de cumplir los objetivos de las leyes mencionadas. Dada la complejidad del abordaje de la temática, en el año 2011, la Dirección Provincial de Educación Primaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación Provincial, publicó para los docentes la versión preliminar del Documento de Trabajo titulado *Educación Ambiental*, siendo éste uno de los documentos de actualización relevante en torno a la educación ambiental para el docente de educación primaria.

Es interesante observar el tratamiento que el currículum escolar hace de esta temática, ya que en todas las áreas hace mención al ambiente, encontrándose especial acento en los lineamientos para las Ciencias Naturales y la Educación Física, haciendo de estas dos áreas nodos importantes para la consideración de la especificidad de estos contenidos.

La lectura de las normativas señaladas y vigentes, sugieren que los libros de texto debieran dar cuenta de una propuesta en donde el enfoque interdisciplinario sea predominante para el abordaje de las cuestiones ambientales, al que se hace alusión no sólo en las leyes, sino también en los documentos de trabajo.

Sobre las imágenes de los libros de texto y cómo estudiarlas

Luego de haber estudiado el marco normativo, en una segunda instancia de trabajo y se procedió a identificar los temas de educación ambiental, presentes en cada uno de los ejemplares que conformaron el corpus -seleccionados por la investigación a la cual adscribimos la nuestra-. De este modo, el corpus estudiado y del que daremos cuenta, se compone de cuatro ejemplares editados en el año 2012 para el primer año de la escuela primaria. La selección estuvo orientada a circunscribir los textos que incorporaban contenidos relacionados con la educación ambiental. De la lectura del corpus, que consta al finalizar este artículo, se desprende el recorte operado en función del tratamiento de la temática de estudio.

En cada libro, y por cada tema identificado, como por ejemplo el cuidado del ambiente, y la vida en el campo y en la ciudad –donde se abordan conceptos tales como calidad de vida y recursos naturales-, se realizó un análisis para determinar el enfoque otorgado a la temática ambiental. Este análisis comenzó por el índice del libro. Para observar cómo aparecía el/los tema/s identificados: título principal de la unidad, título o subtítulo; la relación con los contenidos dentro de la unidad o con otras unidades.

Poder comprender el orden presente dentro de la totalidad de los contenidos de los ejemplares, se tuvo en cuenta el enfoque de enseñanza prevaleciente para "Educación Ambiental" de cada editorial. La descripción permitió observar constantes en cuanto a la presentación del tema en las distintas propuestas editoriales.

En una primera aproximación observamos lo siguiente:

> En todos los libros de texto, los contenidos se encontraron presentados en ocho unidades, y los relacionados con el ambiente estaban presentes en la segunda mitad del libro.
>
> Dos de los ejemplares se presentaban como de "áreas integradas", pero sólo uno de ellos evidenció la prevalencia de esta modalidad de trabajo enunciada; los otros, presentaban una forma de trabajo seccionada, fragmentada.

> Los temas vinculados con educación ambiental se presentan valiéndose de imágenes, y las representaciones ocupan aproximadamente un 35% del espacio de la unidad.
>
> Sólo en uno de los ejemplares, lo relacionado con el ambiente estuvo presente a lo largo de la unidad, priorizando el enfoque multidisciplinar que la norma estipula.

Luego de observar estos más evidentes rasgos de los ejemplares que estudiamos, avanzamos hacia el estudio de las imágenes identificando distintas características. La imagen se puede clasificar según distintos aspectos, los cuales comprenden los rasgos que son propios y otros que devienen de su(s) inscripción/relación con otras imágenes y/o palabras que configuran cada una de las páginas del libro. Así, y para *leer* lo atinente a educación ambiental, observamos de qué tipo de imágenes se trataba –ilustraciones y/o fotografías-, el nivel de presentación, las funciones que cumplían las imágenes y las del lenguaje, quiénes participan de las páginas escolares, es decir, qué actantes se encuentran representados. Usamos el término "actante" ya que comprende personas, animales y cosas, se refiere a términos que por cualquier razón participan en el proceso narrativo, sea que realicen el acto o que lo sufran.

La descripción de este entramado sirve para comprender la inscripción y el "funcionamiento" de las imágenes, entendiéndolas siempre en relación con el texto escrito que se presenta en la página escolar.

Cuando nos referimos al tipo de imagen, observamos si se trata de una representación icónica (dibujos, pinturas e ilustraciones) o cónico-indicial (fotografías).

En cuanto al nivel en que se presentan las imágenes se clasifican en tres tipos: *antológico*, presentación de los actantes en sí mismos –sin insertarlos en escena o contexto; *anecdótico*, cuando se presenta a los actantes insertos en una escena; o *genético*, cuando se da cuenta del proceso de elaboración en que de devienen de lo que son.

Según la función que cumplan en la página escolar, entendemos a las imágenes como: *ejemplificadora*, cuando la imagen aporta informaciones, permitiendo

conocer también otros aspectos difíciles o imposibles de ser percibidos sin instrumental adecuado; *decorativa/estética*, cuando posee la imagen la capacidad de producir placer y proporcionar sensaciones; *productiva*, refiere a la imagen y sus vinculaciones con las actividades escolares; o *indicativa*, íconos que remiten a la realización de alguna acción.

Reiteramos, la imagen no puede ser comprendida como un objeto aislado, sino que se incluye, forma parte de la página así como el texto escrito. De acuerdo con ello, necesitamos estudiar las distintas funciones del lenguaje, expresadas en el texto escrito de las páginas escolares: *apelativa*, tiene explícita intención de modificar comportamientos; *poética,* prevalece la acentuación de la dimensión estética empleándose un lenguaje figurado; e *informativa*, aquel en el cual se utiliza un lenguaje conciso y transparente para hacer conocer el mundo real, posible o imaginario al cual se refiere el texto.

¿Qué nos dijeron las imágenes halladas?

En los libros de texto destinados a primer grado de escuela primaria la imagen es abundante, pero no todas poseen el mismo significado, ni todas se presentan cumpliendo con la misma función. En los cuatro ejemplares estudiados, se han encontrado diversidad de actantes, tales como niños en edad escolar, personas mayores, animales portando objetos de uso humanas: disfraces de superhéroes, monopatines y mochilas, fueron algunos de los elementos que se hicieron presentes con estos personajes. Un ejemplo que ha contrastado en la diversidad de personajes, fue el de una pulga con un par de ojos frontales que ocupaban cerca de un 40% de su rostro, piernas y brazos en posición erguida y la forma de su cuerpo era irregular, distinta a cualquier pulga real. Tanto el animal como el insecto, se muestran a lo largo de las unidades, con globos de diálogo, dando 'voz' al personaje. Estos actantes, acompañan al lector en su recorrido por el libro, con acciones que remiten a la función indicativa (por ejemplo, con lupas para observar algún contenido o con globos de diálogo realizando alguna acotación sobre el tema expuesto, entre otras expresiones).

Las imágenes halladas en torno a la temática ambiental, mayormente, dan cuenta de imágenes que responden a:

> Tipo icónico indicial, lo cual muestra de manera 'real' un objeto o un paisaje, pero con dificultad de obtener las dimensiones reales de lo que se estaba representando: una de las imágenes halladas más representativas para ejemplificar esta categoría, es la de una cigüeña española en una imagen que abarcaba la totalidad de su cuerpo, pero el punto de toma y recorte de la fotografía, no permitía determinar de qué tamaño era el animal.
>
> Nivel de presentación anecdótica, con lo cual puede realizarse la observación del entorno en el que el actante -sujeto u objeto- se encuentra inserto, como así también la época (casi en su totalidad, la época es la actual). Variedad de imágenes, dieron cuenta de la presencia de este nivel de presentación, ejemplo de ello fue la ilustración diseñada para la presentación de una unidad que abordaba contenidos relacionados con la distinción entre el ambiente rural, donde se observaron a los actantes con vestimenta de época actual y objetos de tecnología, como por ejemplo, una antena parabólica, similar a las que utilizan ciertas compañías de televisión por cable o en algunos casos para establecer conexión satelital de internet.
>
> Función prevalecientemente productiva de la imagen: el personaje principal del libro, un objeto que lo acompaña o una mascota, son ejemplos hallados junto al texto escrito, sea en recuadros o en zócalos. Personajes con lupas, leyendo libros o cuadernos con expresión de preocupación, indican la realización de una actividad relacionada con la búsqueda de información. También se observan a los actantes de los distintos libros con lápices en la mano, indicando que la actividad propuesta es la de escribir.
>
> La función prevaleciente del lenguaje es de tipo apelativa, las imágenes se encuentran precedidas o antecedidas por consignas para desarrollar todo tipo de actividades, por lo general de manera personal. Retomando el ejemplo de la cigüeña, cabe mencionar que las actividades que acompañaban la imagen eran preguntas para conversar en clase, y para realizar en el libro, pedían la escritura de oraciones en la que hicieran uso de la diéresis.

La presencia de las imágenes en los libros de texto es significativa y se presentan acompañando actividades para que los estudiantes desarrollen, pero en mayor medida y debido a la necesidad de reforzar el aprendizaje de la escritura, las mismas se relacionan con el área de Lengua.

De la totalidad de los ejemplares que configuran el corpus, sólo en uno de ellos prevalece el enfoque interdisciplinario, lo que se pone en evidencia por la relación que se establece a lo largo de la unidad de la temática ambiental desarrollada y, de complejización del ambiente, en el resto del libro. En los demás ejemplares, el abordaje de la educación ambiental se ha mostrado de manera seccionada y hasta apartada del resto de los contenidos, como por ejemplo, actividades en la última página de la última unidad.

Conclusiones

Los problemas ambientales son temas cotidianos de los que también se habla en los medios, y por los cuales a menudo nos preocupamos, por ejemplo, por los efectos que puedan tener sobre nuestro cuerpo los contaminantes que recibimos a diario de distintas fuentes de origen, sea en forma de gases, a través de sustancias líquidas o de manera invisible, por medio de radiaciones. En este sentido, resulta necesario detener nuestra mirada en el tratamiento que los libros de texto dan a estos temas, ya que, y como hemos observado, el marco normativo da cuenta de la existencia de leyes en torno al ambiente, que establecen los presupuestos mínimos desde los cuales debemos partir en educación para alcanzar los objetivos que se expresan como deseables.

Se ha evidenciado que el tratamiento que dan los libros de texto estudiados en relación con la educación ambiental, no son suficientes en cuanto a realizar un abordaje completo de esta temática y el uso de estos temas como un recurso, a partir del cual se puedan abordar contenidos de otras áreas, como por ejemplo lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales, le resta potencia y pone de manifiesto cierta infantilización conceptual, al *surfear* el tema mediante actividades que utilizan lo expuesto en torno a educación ambiental muy superficialmente y no en su especificidad. El análisis realizado ha evidenciado que la correspondencia entre la normativa y los libros de texto, respecto a la temática ambiental es de muy baja intensidad.

El uso de las imágenes para la enseñanza del ambiente en el inicio a la escolarización es particularmente potente, ya que éstas pueden mostrar escenas y/o escenarios, para ser observados y estudiados en el aula, y posibilitan la

enseñanza de la complejidad de los mismos, colaborando con el fin de alcanzar objetivos que se enuncian para la Educación Primaria, en la *Ley Nacional de Educación* N° 26.206, como por ejemplo: "Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de las actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente".

Sin embargo, nuestro trabajo de relevamiento y análisis de las imágenes en los libros de texto, ha puesto en evidencia su presencia cuasi periférica en cuanto al tratamiento específico de los contenidos ambientales. Las imágenes de los libros de texto del corpus son casi una excelente decoración para vehiculizar otros contenidos como los relativos a lengua, etc.

Si la educación ambiental es de vital importancia en el momento que hoy atraviesa la vida en el planeta, nuestro recorrido por las páginas de los libros de texto nos deja meditando acerca de la tarea que necesita concretarse, plasmarse, con el grado de especificidad que merece su tratamiento y no como un motivo, entre muchos otros que podrían usarse, para enseñar *otros* temas.

Corpus:

Albores, M., Amestoy, J., Galíndez, C., Juli, C., Montemartini, C., Musi, T., Soler, M., Villa, L. y Yucovsky, L. (2012) *Pina pocaspulgas 1*, Buenos Aires, Kapelusz.

Carvani, M. (Coord. del proyecto) (2010) *Prendo y ¡aprendo! 1,2,3,* Buenos Aires, a-Z editora.

Carvani, M., Salomón, P., Seara, V., Oopik, L., Haar, A. y Grober, D. (2012) *Fibo y Olivia. Una aventura que comienza 1*, Buenos Aires, Estrada.

Equipo de ediciones SM Argentina (2012) *Hipa al rescate 1. Áreas integradas*, Buenos Aires, Ediciones SM.

Forte, A. B., Freire M. G., Di Muni, L., Correa, M. V., Serrano, M. X., Israel, G. y Bongiovanni, A. (2012) *Los bicilibros 1. Ciro, el cazador de historias*, Buenos Aires, Puerto de Palos.

González, R. A. (2011) *Mis primeras prácticas del lenguaje 1*, Buenos Aires, Estación Mandioca de ediciones.

Bibliografía

CRUDER, G. (2.008) *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen de los libros de texto*, Buenos Aires, La Crujía – Stella.

GALLOPIN, G. (1.986) "Ecología y ambiente", en Leff, E. (coord.) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva*, México, Siglo veintiuno editores.

GOLDSTEIN, B. Y CASTAÑERA M. (1.998) *Educación y comunicación ambiental: un futuro posible*, Buenos Aires, EUDEBA.

LEY NACIONAL GENERAL DEL AMBIENTE 25.675/02.

LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN 13.688/07.

VERON, E. (1.984) *La semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA.

Gimenez Yoana Mariel: Lic. en Información Ambiental, Universidad Nacional de Luján. Ayudante de Primera de Producción de Material Educativo Ambiental, Divosión de Educación a Distancia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. gimenez.yoana@hotmail.com

Artículos

Normativa y prácticas de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva política.

Sonia Marcela Szilak
Recibido Marzo 2018
Aceptado Septiembre 2018

Resumen

La política de evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria ocupa un lugar destacado en la normativa de la provincia de Buenos Aires entre 2003 y 2015. Nos proponemos presentar en este artículo las principales características de este objeto, tanto en lo concerniente al marco regulatorio, como a su puesta en práctica en escuelas secundarias públicas bonaerenses.

Consideramos que la política de evaluación de los aprendizajes no se dirime solo en el texto normativo sino que las interpretaciones y re interpretaciones de los actores juegan un papel central. Entendemos que es necesario problematizar la puesta en práctica de las regulaciones sobre la evaluación de los aprendizajes, destacando sus falencias, y también recuperando sus posibles contribuciones al logro de la obligatoriedad del nivel secundario.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes - Política educativa - Escuela Secundaria - Plan Institucional de Evaluación - Traducciones y tensiones.

Regulations and practices for the evaluation of learning from a political perspective.

Abstract

The evaluation policy of learning for high school occupies a prominent place in the regulations of the province of Buenos Aires between 2003 and 2015. We

propose to present in this article the main characteristics of this object, both with regard to the regulatory framework, as its implementation in Buenos Aires public high schools.

We believe that the policy of evaluation of learning is not only resolved in the normative text but that interpretations and re-interpretations of the actors play a central role. From a critical perspective, we consider necessary to problematize the implementation of the regulations on the evaluation of learning, highlighting its shortcomings, as well as recovering its possible contributions to the achievement of the compulsory nature of the secondary level that allows to go from a formal obligation to a substantive.

Key words: Learning evaluation - Educational policy - High school - Institutional Evaluation Plan - Translations and tensions

Presentación

El problema de la evaluación de los aprendizajes y sus componentes pedagógico-didácticos ha sido objeto de estudios de producción nacional e internacional. Existen innumerables trabajos que avanzan, desde la didáctica, con las contribuciones que la evaluación puede hacer a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de esta centralidad, nuestra investigación[1] develó la escasa producción histórica y actual desde una mirada situada en la política educativa.

1 "La política de evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria bonaerense (2003-2015). Normativa, traducciones y tensiones" Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), donde se estudió la política la evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria bonaerense entre 2003 y 2015 y su traducción en tres escuelas secundarias públicas del conurbano. Se utilizaron dos tipos de fuentes: la normativa y las entrevistas. En lo que concierne a los criterios de selección de la norma se analizaron leyes y normas de menor jerarquía procedentes de tres ámbitos jurisdiccionales de producción: el nacional, el provincial y el institucional desde 2003 hasta 2015. En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a docentes, directivos e inspectores que desempeñaban sus tareas en las tres escuelas seleccionadas.
El desarrollo de la investigación contó con la ayuda económica de la Universidad Nacional de Luján a partir del otorgamiento de las Becas de Iniciación y de Perfeccionamiento ganadas en 2012 y 2014.

La periodización preliminar realizada[2] dio cuenta de la relación política - evaluación y evidenció que, históricamente, la evaluación de los aprendizajes ha sido objeto de cuestionamientos y modificaciones desde la política educativa. La obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06) no ha sido la excepción a ello. Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) emitidas entre 2003 y 2015, manifiestan la necesidad de actuar sobre este aspecto como una cuestión central para revertir los rasgos selectivos y expulsivos del nivel.

Del trabajo de investigación se desprende que la provincia de Buenos Aires no fue ajena a ello. Desde 2003, la Dirección General de Educación (DGCyE) reconoce en la política de evaluación de los aprendizajes uno de los aspectos a revisar para hacer efectiva la obligatoriedad. En el presente artículo, nos proponemos dar cuenta de algunos hallazgos de la investigación, guiada por preguntas sobre la concepción de evaluación, el papel asignado al docente y los fines explícitos e implícitos que persigue la normativa provincial.

Pero el estudio de la norma, es solo "un punto de anclaje", que establece un parámetro de acción colectiva. La acción de los sujetos puede desbordar a la propia norma (Aguilar Villanueva, 1993) por lo que pretendemos dar cuenta de su traducción en casos concretos. Entendemos que la organización "escuela" ocupa un lugar central[3] como campo de lucha (Ball, 2015), siendo los actores sociales los constituyentes básicos de la organización. Los principios que guían el análisis están representados en el modo en que éstos definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan. Cada escuela tiene su historia, su infraestructura, su perfil, sus desafíos e interactúa con las demandas del contexto que es cambiante y dinámico.

2 Comprendió el periodo 1976- 2015 a partir del estudio de normativa emitida por la provincia de Buenos Aires. Se identificaron cuatro períodos: La evaluación como examen: el instrumento como política (1976-1983); La política de evaluación y el carácter democratizador (1983-1989); Tendencia "flexibilizadora" de la evaluación (1989-2003); y Evaluación para la "inclusión" y control cuantitativo (2003-2015).

3 Se diferencia de la ortodoxia, representada en la sociología de la educación, que persigue un análisis donde la escuela se adecúa como organización a otras organizaciones como la fábrica o la empresa. Esta perspectiva margina los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeña el conocimiento de los profesores por considerarlos sin importancia. Se centra en el debe ser, en lo prescripto y no definen como en la escuela, desconociendo los conflictos y papel de los actores.

De esta manera, la práctica que se manifiesta en lo discursivo, lo no discursivo, lo implícito, lo explícito es un aspecto central a estudiar, allí emergen esas contradicciones que pueden permitir el surgimiento de otra realidad posible (Cantero, 2010). Se presentan aquí los hallazgos en torno a cómo las políticas desplegadas para regular la evaluación de los aprendizajes se llevan adelante en escuelas públicas del conurbano bonaerense.

Marco metodológico

La investigación que sustenta este trabajo tomó como objeto de estudio la política de la evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria bonaerense entre 2003 y 2015 y su traducción en tres escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense.

En lo que concierne a los criterios de selección de la normativa, se utilizó la selección exhaustiva. Se tomaron leyes y normas de menor jerarquía como resoluciones, circulares, disposiciones, comunicados y documentos de trabajo. En este sentido, Vior y Paviglianiti (1994) sostienen que el estilo de gobierno del Ministerio de Educación desde fines de 1989, expresa su accionar fuera de los canales instituidos. Las normas de menor nivel de jerarquía condicionarían fuertemente las decisiones y los procesos llevados a cabo en las instituciones, tanto o más que las leyes o decretos (Misuraca, 2004). Se abarcaron tres ámbitos jurisdiccionales de producción de la norma: el nacional, el provincial y el institucional desde 2003 hasta 2015.

Entendemos que estudiar la política educativa implica ir más allá del análisis normativo y avanzar hacia las traducciones que los actores educativos hacen de la norma. Coincidimos con la perspectiva teórica que sostiene que la norma no se incorpora a la escuela de acuerdo con la formulación explícita de la misma, sino que es interpretada y reinterpretada en el orden institucional (Ball, op. cit.). Por ello, es necesario analizar las condiciones en que cada escuela reproduce la experiencia social.

En este sentido, las escuelas secundarias públicas seleccionadas fueron elegidas a partir de los testimonios de los inspectores del distrito, que revelaban diferencias

relacionadas con las características de la escuela. En un primer momento se seleccionaron dos escuelas que se presentaban en los discursos de estos actores como opuestas: una escuela aparecía fuertemente dedicada a la enseñanza del "contenido" frente a la otra caracterizada por la "contención". Al asistir a las escuelas y comprobar su características contextuales y materiales diferentes[4], decidimos incorporar una tercer escuela[5] que serviría como referencia y para controlar la posibilidad de planteos dicotómicos. Esta última escuela se ubicada en un punto geográfico intermedio, compartía matrícula y docentes con las otras dos instituciones y no había sido mencionada por los inspectores. Nos propusimos ver cómo se traduce la norma en esas tres escuelas, así como las respuestas a los problemas que dan los actores y que, en ocasiones, desafían o se adelantan a la norma[6].

La política de evaluación en el discurso normativo

La política de evaluación de los aprendizajes ocupa un lugar destacado en los lineamientos provinciales desde 2003, incrementando su presencia en la normativa y en la práctica escolar desde la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13688/07. Tres aspectos definen los rasgos de esta política.

4 La escuela denominada por los inspectores como "contenido" fue creada en 1985. Funciona en un edificio inaugurado en 2010 que cuenta con aula de informática, equipamiento tecnológico, laboratorios, sala de profesores, secretaría, salón de usos múltiples, patios, canchas de fútbol, entre otros. Estos rasgos hacen que la escuela sea una institución muy demandada. Ejemplo de esa demanda es lo que aconteció en 2015 con las vacantes de 1° año: se disponía de 140 y había más de 250 solicitudes de ingreso. La matrícula procede del barrio donde se ubica la escuela, de barrios cercanos, de asentamientos y de distritos linderos

A diferencia la otra escuela, la "contenedora", es una Escuela Secundaria Básica (ex EGB III) reconvertida en Escuela Secundaria en 2014. No cuenta con aulas suficientes, solamente cinco, por lo que, uno de los años se dicta en contra turno. Por otra parte, la dirección funciona en parte de un pasillo que fue cerrado con una puerta de acrílico, al igual que la sala de profesores y la biblioteca que es parte de ese mismo pasillo. En cuanto a su matrícula proviene del asentamiento donde se ubica la escuela. Gran parte de los estudiantes, trabajan desde temprana edad, muchos viven solos y una gran proporción son padres adolescentes.

5 Fue fundada en 1973 y desde ese momento funciona en un edificio de grandes dimensiones (ocupa una manzana), junto al gimnasio donde realizan actividades deportivas. Su matrícula procede del barrio donde se emplaza la institución y de asentamientos aledaños.

6 Se realizaron un total de 42 entrevistas semi-estructuradas que incluyeron a: docentes y directivos de las tres escuelas y la totalidad de los inspectores del distrito donde se ubican las instituciones educativas. A ello se sumó la entrevista al inspector jefe del distrito y al inspector jefe de la Región XXX.

Por un lado, en 2003, se introducen los acuerdos institucionales, estableciéndose que los docentes y directivos deben elaborar un Plan Institucional de Evaluación[7]. Allí se definen los criterios de evaluación, acreditación, calificación y promoción, la concepción de evaluación y los instrumentos para la recolección de información sobre los saberes de los estudiantes. Es decir, se plantean desde cuestiones centradas en la evaluación del aprendizaje, hasta la instalación de la evaluación en todas las "instancias de la vida institucional (…) incluyendo las prácticas de enseñanza, el currículum en acción, el desarrollo de proyectos, la ejecución de diseños, programas y planes"[8].

Por otra parte, se establecen modificaciones en el régimen académico[9], que desembocan en la formulación de un nuevo régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción para la escuela secundaria en 2011[10]. En cuanto a los aspectos que introduce se encuentran, las evaluaciones integradoras (desarrolladas al finalizar el tercer trimestre en asignaturas definidas por la DGCyE), los períodos de orientación y apoyo (instancias a las que deben concurrir los alumnos que no lograron acreditar la asignatura) y las comisiones evaluadoras adicionales (para aquellos estudiantes que adeuden tres materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior).

Finalmente, en 2012 se observa el incremento del control cuantitativo sobre los resultados de aprobación/desaprobación a través de los inspectores del nivel. Este control se sustenta en un documento de trabajo[11], donde se presenta una extensa lista de tareas a desarrollar al inicio, durante y al final del ciclo lectivo por parte del inspector junto al director con el objeto de favorecer la mejora en las calificaciones. Trimestralmente, desde la dirección, se deben elaborar informes estadísticos con el estado de situación en cada materia, año y sección con respecto a la aprobación/desaprobación, lo que es analizado por el directivo y supervisor. Posteriormente se trabaja con los docentes que registran los índices más altos de desaprobación.

7 Res. N° 823/03 de la DGCyE; Res. N° 1049/05 DGCyE; Circular Técnica N° 01/06 DGCyE..
8 Circular Técnica N°1/06 DGCyE.
9 Res. N° 823/03 DGCyE; la Res. N° 1049/05 DGCyE; Res. N° 927/06 DGCyE; Res. N° 3843/07 DGCyE
10 Res. Nº 587/11 DGCyE.
11 Documento de trabajo "Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos", 2012, DGCyE.

Del análisis del desarrollo de la norma del período, es posible observar cómo en un primer momento se considera explícitamente que la evaluación es una herramienta para la mejora del aprendizaje y la enseñanza, enfatizando en la diferencia entre evaluar y calificar. Se sostiene que esta última sería uno de los usos que derivan de la recolección de información que proveen las distintas instancias de evaluación. Se refuerza la necesidad de aportar claridad a la distinción entre estos conceptos, reconociendo la centralidad que debe tener para la educación el primero de ellos.

En un segundo momento, esta concepción de carácter pedagógico-formativo, queda socavada frente al lugar sobre-determinado que ocupan los indicadores en los últimos años del período, reforzando el aspecto administrativo de esa tarea[12]. De esta manera, las planillas donde constan las calificaciones, el uso de los instrumentos para la recolección de la información y las estrategias desarrolladas por los docentes en los casos en donde está en juego la acreditación de los aprendizajes pasan a ocupar un lugar fundamental en los testimonios de los entrevistados. Alerta aún más esta situación el hecho de que el documento que lo establece no tiene carácter prescriptivo, ya que no es una norma, pero a pesar de ello la realidad estudiada devela su importancia en la cotidianeidad de las escuelas.

Estas contradicciones entre una concepción que entiende a la evaluación como herramienta de conocimiento presente en la norma y su contracara - enfatizadora de los resultados- invitan a preguntar en qué medida las exigencias políticas y los apremios de "efectivizar la obligatoriedad" no contribuyen a reorientar el sentido mismo de la evaluación hacia la acreditación y, con ello, a la inversión de los medios en fines. En este sentido, la presión por la mejora de los indicadores, propia de una lógica que evalúa una política en función de la eficacia de sus resultados cuantitativos, repercutiría en contra de otra que requiere -para su desarrollo y efectiva materialización- de tiempos que, parecerían no corresponderse con los tiempos políticos.

12 Para Díaz Barriga (1987) la evaluación asociada solo al producto traspola principios de la administración científica hacia la escuela, desconociendo que esta última se caracteriza por ser un "ámbito histórico, dinámico y cualitativo". Para el autor la función de la evaluación debería tender a comprender los procesos que se dan en la educación a través de la dimensión histórica

La introducción de estrategias pedagógicas que requieren condiciones materiales de trabajo (inexistentes en las escuelas) en el marco de la política de inclusión de nuevos sectores, agrega aún más complejidad a la tarea de evaluar y pone en riesgo el logro de los objetivos explícitos de la política.

Con respecto al papel del docente[13] en la normativa, se lo entiende como único responsable por el logro de los resultados, siendo quien debe modificar sus estrategias y desconociendo o relegando a un lugar secundario otras variables que inciden en los aprendizajes. Esto se agudiza desde 2012 a partir del incremento del control sobre la calificación y los indicadores de repitencia.

Enfocarse solo en la medición, deja afuera otras variables y conduce a la fragmentación, al considerar únicamente una de las dimensiones, es decir, la estrategia del docente para lograr la aprobación de los estudiantes, aislándose de la realidad e ignorando otras dimensiones como las condiciones organizativas de trabajo y la realidad socio/económico vivenciada por docentes y estudiantes. Tal como expresa Gimeno Sacristán (2004) la calidad depende de qué y cómo se aprende y no de los rendimientos cuantificables.

Si bien entendemos que los docentes y sus estrategias son centrales para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, consideramos que, desde el Estado, deben adoptarse medidas efectivas para garantizar la obligatoriedad. Esto implicaría avanzar sobre los problemas históricos del nivel, sobre las formas organizativas, atender a las características de la nueva población, dotar a las escuelas de recursos y condiciones necesarias para sostener las trayectorias con aprendizajes socialmente significativos, entre otros aspectos. Al mismo tiempo que es imprescindible el acompañamiento de la escolaridad con políticas más amplias, que avancen sobre problemáticas sociales y económicas de la población.

13 El rastreo histórico de la normativa precedente evidencia que se pasó de colocar la responsabilidad en el estudiante por sus resultados, quien era evaluado a partir de instrumentos "objetivos y eficaces", propios de la década del 70, a un progresivo incremento de la responsabilidad por parte de las instituciones y los docentes desde la década del 90.

Traducciones de la política de evaluación de los aprendizajes

De la investigación se desprende que nos encontramos con docentes que desarrollan prácticas de evaluación muy alejadas de las concepciones que fundamentan la propuesta oficial pero que, al mismo tiempo, se adecuan a las prescripciones normativas que privilegian la calificación y la acreditación por sobre la evaluación. Esto explicaría la presencia significativa de lo "formal" en los discursos de los docentes entrevistados.

Efectivamente, la referencia al incumplimiento de las normas burocráticas, como la cantidad de calificaciones y el tiempo para definirlas, remiten al papel central de lo burocrático en la escuela.

> …todos hablan de la evaluación como un proceso, pero al cerrar el trimestre están todos los profesores tomando evaluación escrita (…) muy pocos profesores que dicen yo ya tengo nota de los chicos, (…) entrá a la escuela al cierre de trimestre, debería ser una cuestión administrativa donde el profesor volcara las notas de su libreta a la planilla y ya está porque ha transcurrido todo el trimestre… (Directora)

Se observa la alusión a las instancias de acreditación en el discurso docente, lo que es vivenciado en la propia cotidianeidad de la escuela. Un ejemplo de ello acontece con las "comisiones evaluadoras"[14]. El régimen académico prevé su desarrollo, finalizado el ciclo escolar y en los meses de febrero-marzo. No obstante, los docentes manifestaron su queja ante la periodicidad durante el ciclo lectivo:

> …tenía que tomar unos cuantos porque vienen instancias de previas, abril, mayo, julio o agosto, octubre, diciembre y febrero. Son muchas instancias. Hoy tuve una instancia de previa que de 9 chicos, 2 se pusieron a escribir, uno aprobó y el otro borró todo. Son muy poquitos los que se presentan a rendir (Profesora de Geografía).

Efectivamente, el calendario académico de la provincia de 2015, establecía la realización de comisiones evaluadoras para asignaturas previas, equivalencias

14 A estas instancias asisten los estudiantes que no acreditaron los aprendizajes en los tiempos previstos. Deben estar constituidas por dos profesores del cuerpo docente del establecimiento. EI presidente será el profesor de la asignatura y el vocal será, con prioridad, profesor de la misma materia o de materias afines (Res. N° 587/11 DGCyE).

o para completar el nivel, en los meses de: febrero-marzo, abril, mayo, agosto, octubre y diciembre. En nuestro trabajo de campo presenciamos situaciones donde se tomaba examen a los estudiantes con asignatura "previa"[15] en el mismo salón y en el mismo momento en que se debía dictar clase para el curso. Mientras unos desarrollaban el examen, los alumnos del curso deambulaban por el aula, conversaban entre ellos y no recibían la clase que deberían tener. Por parte de los que rendían examen también se veían perjudicados porque no lo hacían en las condiciones propicias.

La introducción de esas comisiones, aparece en los informes provinciales[16], como capaces de exceder el mero cambio normativo e impactar en las prácticas escolares, a partir de la no repitencia del año escolar en esos estudiantes. Sin embargo, lejos se estaría de cumplimentar estas demandas si las condiciones para llevarlas a cabo, generan que sean vividas en las instituciones como "un momento a cumplir" que se concreta según las posibilidades de cada escuela y donde la forma sigue siendo un examen tradicional al que el alumno se enfrenta para demostrar sus saberes. A ello, se suma la pérdida de horas de clase tanto de los que resultan examinados como de aquellos que no tienen la clase debido a que el docente se encuentra afectado a la comisión evaluadora. Esto profundizaría la precariedad pedagógica tanto para quienes asisten a las comisiones (que termina siendo un nuevo examen) como para quienes dejan de tener clase porque el profesor está afectado a esas tareas, a la vez que contribuye a reforzar la concepción de evaluación como mero sinónimo de examen.

El establecimiento del Plan Institucional de Evaluación podría significar un paso para generar la reflexión sobre las concepciones que sustentan los docentes pero el estudio pone en evidencia la inexistencia de estos planes y de las condiciones para efectivizarlos, en dos de las tres instituciones estudiadas. Si bien la norma no se traduce de manera inalterable o automática en la escuela, es de resaltar la distancia entre lo regulado y el punto de partida de las condiciones de trabajo y

15 Es el nombre que recibe la asignatura adeudada por el estudiante al no cumplimentar los requisitos de aprobación y acreditación.

16 DGCyE (2012) Impacto de las Comisiones Evaluadoras Adicionales. Principales resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/1012). Dirección Provincial de Educación Secundaria-Dirección Provincial de Planeamiento-Dirección de Información y Estadística DGCyE (2014) Relevamiento sobre Calificaciones en la Escuela Secundaria común (gestión estatal) de la Provincia de Buenos Aires-2014. Dirección Provincial de Educación Secundaria-Dirección Provincial de Planeamiento.

formativas de los docentes. Esto ratifica la "esquizofrenia sistémica", el abismo entre la norma y su puesta en práctica, entre la prescripción y la realidad (Zibas, 1997).

Sin embargo, un hallazgo fundamental de la investigación es el caso de la escuela, que sí efectiviza el Plan Institucional de Evaluación[17]. Esa institución genera prácticas de encuentro, discusión y reflexión sobre los resultados. Ese trabajo se convierte en una verdadera instancia formativa que tiene valor, tanto para la formación de esos docentes, pues posibilita el trabajo con el otro, como para los estudiantes, quienes se ven beneficiados a partir de las discusiones y acuerdos alcanzados en las "reuniones de concepto"[18]. Pero lo más interesante que pudimos observar es que esa escuela se anticipa a la normativa oficial, la que más tarde, establecerá el plan en cuestión.

Algunas de las interpretaciones sobre esta realidad escolar nos llevaron a ponderar el papel de la conducción de la escuela y la claridad en la finalidad de la tarea colectiva que propone. Los puestos laborales de los docentes de esta escuela comparten las mismas características que los de las otras dos. Sin embargo, encuentran espacios para la elaboración del proyecto colectivo, los acuerdos institucionales y la reflexión sobre la tarea. El uso que esta escuela hizo, por ejemplo, del destino del Plan de Mejora Institucional -creación de la figura del profesor asesor[19]- muestra que la decisión político institucional

17 Esta escuela era aquella catalogada por los inspectores como la que privilegia el contenido frente a la contención. Nuestra investigación devela que en esta escuela la retención de los estudiantes, así como la presencia del contenido son el objetivo fundamental sobre los que giran los proyectos institucionales.

18 La escuela instaura estas instancias a fines de los 90. Se efectúan al finalizar el primer y segundo trimestre. Son extracurriculares, se realizan por cada curso y asisten los docentes del año, junto a los preceptores y directivos. La primera reunión (mes de junio) tiene por objeto construir el concepto del alumno y del curso (mal, regular, bien, muy bien, excelente, sobresaliente), lo que comprende el desenvolvimiento académico y la disciplina. Se realizan en el turno en el que se dicta la materia. En algunos casos, los docentes asisten especialmente a ellas, en otros son reemplazados en el curso por los preceptores de otro curso, y finalmente, hay casos donde se realizan al inicio de la jornada y los alumnos ingresan más tarde. Al no tener dentro de la carga horaria de cada docente, espacios para el encuentro, desarrollan múltiples estrategias para encontrar esos espacios necesarios para el trabajo en conjunto.

19 Esta figura se enmarca en el Plan de Mejora Institucional (Resolución N° 88/09 CFE). Este docente cobra un adicional por desempeñarse como asesor de curso. Sus funciones son las de organizar las reuniones de concepto, sistematizar los acuerdos alcanzados, recolectar información sobre las problemáticas que atraviesa el grupo o estudiante, comunicarse con los padres de aquellos que tienen mayores dificultades (desaprobaron más de cuatro materias) y elevar a la dirección la situación de aprobados/desaprobados del curso por cada materia. La selección del profesor asesor es decidida por el director a partir de un listado de docentes postulantes que trabajan en la institución

fue más allá de la mera adhesión voluntaria de los docentes a la propuesta de la dirección.

Entendemos que la figura del "profesor asesor" podría adquirir nuevas funciones y transformarse en ese puesto de trabajo tendiente a movilizar y desarraigar prácticas selectivas y expulsivas. En esta escuela, el "profesor asesor" tiene por función la organización de las "reuniones de concepto" y la sistematización de los acuerdos para el seguimiento de los estudiantes, adquiriendo un papel relevante en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Cabe preguntarnos cómo hace esta escuela frente al contexto actual para generar los espacios de reflexión. Los recursos pedagógicos, la antigüedad del equipo directivo y de una parte del plantel docente en sus funciones, la concentración horaria de una parte de los docentes, la centralidad de un proyecto pedagógico que involucra una definición institucional sobre evaluación y planificación, se convierten en aspectos que permiten explicar los rasgos que aquí asume la política de evaluación de los aprendizajes.

Las otras dos escuelas carecen de estos componentes y se enfrentan a limitaciones en cuanto a recursos, posibilidades de crear espacios para la reflexión; a lo que se suma una matrícula, que claramente lejos está del estudiante "esperado" por la escuela secundaria tradicional. Estas escuelas deben atender las problemáticas emergentes propias del contexto donde se ubican y que exigen respuestas que, en muchos casos eluden o relegan iniciativas como las descriptas en la escuela que lleva adelante el Plan Institucional de Evaluación. La atención de las emergencias intenta morigerar el abandono escolar y el latente peligro de pérdida de trabajo de sus profesores ante el cierre o fusión de cursos por falta de matrícula.

Estos docentes intentan, además de contener, llevar adelante acciones tendientes a lograr la tarea específica de la escuela: la enseñanza. Si bien reconocen que la inasistencia y el abandono son problemas a los que se enfrentan, insisten en el lugar formador de la escuela. Buscan que los estudiantes no se conviertan, en el futuro, en excluidos sociales.

Entendemos que son estas instituciones las que requieren la mayor presencia del Estado con recursos, programas, espacios de formación, y orientación que permitan atender las problemáticas. Pero en lugar de ello, desde la política educativa provincial se incrementan las instancias de control sobre los resultados de aprobación/desaprobación.

> …tenés que explicar qué estrategias utilizaste porque tenés un porcentaje alto de desaprobados, lo que quieren es que reconozcan que vos fallaste, no el sistema (Profesora de Geografía).
> …si querés poner 7 a todos, no importa. Si pones 1, ahí se preguntan qué pasó (…) y ese chico termina 6° año y no sabe nada (Profesora de Biología).
> ….la baja matrícula es una presión a la hora de evaluar. Se intenta bajar el impacto negativo de las evaluaciones con otros instrumentos y/u otras instancias para contener al alumno en el establecimiento (Profesora de Matemática).

La estadística podría funcionar como disparador para la reflexión sobre las situaciones presentes en las escuelas, aportando sus derivaciones a la mejora de la educación secundaria. Pero para ello, es necesario que las estrategias de control de resultados se transformen en acompañamiento pedagógico a los profesores de la escuela "secundaria obligatoria".

En este sentido, funcionarios distritales como los inspectores, ocuparían un papel destacado como promotores de espacios de discusión sobre las trayectorias y las propuestas evaluativas y de enseñanza de los docentes. Sin embargo, en su lugar, la investigación arroja que su papel principal gira en torno al control de los índices cuantitativos. Estos funcionarios, en sus testimonios, toman distancia de los docentes en cuanto a su concepción sobre la política de evaluación de los aprendizajes. Consideran que las instancias de evaluación que se introducen, así como la reflexión sobre la estadística, son nuevas oportunidades para la inclusión, en tanto podrían posibilitar la adquisición de aprendizajes. En este sentido cuestionan a aquellos docentes que, asocian estas medidas con la necesidad política de garantizar la retención de los estudiantes, al mismo tiempo que los responsabilizan por los resultados alcanzados.

Nos preguntamos acerca de la distancia entre los avances pedagógicos de los fundamentos del discurso normativo y su traducción efectiva en la práctica.

Emprender una política formativa sobre evaluación que tenga impacto en la materialización de prácticas colectivas requiere, además, de normativa y una decisión que supere el supuesto de la "buena voluntad" de los docentes, de alterar particularidades de la organización escolar que la hagan posible. A su vez, implica considerar el componente formativo del trabajo docente como elemento central para su desarrollo, donde los inspectores podrían cumplir un papel de movilizadores y activadores de procesos de crecimiento hacia nuevas concepciones sobre la evaluación.

Por otra parte, en el marco del incremento del credencialismo para el acceso al mercado laboral, nos preguntamos si la búsqueda para mejorar los índices de retención de los estudiantes, no conlleva el riesgo de profundizar los caminos diferenciados en las escuelas. La incorporación de quienes estaban excluidos de determinados niveles del sistema educativo modifica el valor económico y simbólico de los diplomas. Los alumnos provenientes de sectores socioculturales más pobres corren el riesgo de obtener, luego de una larga escolaridad, un título devaluado. Se profundizarían, así las diferencias entre las escuelas según el tipo de población a la que están destinadas (Bourdieu, 2002).

Podemos suponer que estas instancias de control y supervisión sobre la retención, traerían aparejado el incremento de heteronomía en los docentes y la mutación del significado de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación asociada a la recolección de información para la mejora de los procesos, quedaría limitada a una actividad de control para emitir una calificación institucionalmente requerida. La finalidad de la política de evaluación de los aprendizajes buscaría entonces controlar la exclusión de la escuela secundaria a partir de los resultados. Para revertir estos procesos de exclusión, a los que refieren numerosos trabajos (Freitas, 2008; Kaplan 2006; Terigi 2008, entre otros) entendemos que es necesario avanzar sobre prácticas reflexivas y de sentido común que subyace al trabajo de evaluar de los docentes.

Tensiones en la puesta en práctica de la norma

De la investigación se desprende cómo la traducción de texto político se ve sesgada por distintas variables que hacen a la posibilidad de su concreción. Pero,

al mismo tiempo, dejan margen para la generación de nuevas propuestas en las escuelas. De esta manera se hacen evidentes diversas tensiones entre lo que la norma propone y su concreción en cada institución en particular que nos invitan a problematizar la empiria relevada.

Una primera tensión resulta entre los fines que persigue la normativa que regula la evaluación de los aprendizajes y las prácticas de los docentes. El incremento del control burocrático sobre el trabajo de evaluar de los profesores confronta con el compromiso pedagógico derivado de las exigencias que surgen de las características del nuevo sector socio-cultural y económico que la escuela debe atender a partir de la obligatoriedad.

Las escuelas en función de su "contexto" resignifican la norma, desarrollando múltiples respuestas que en ocasiones contradicen o superan al texto político. Generan instancias para la mejora de los logros de los estudiantes, buscando a través de ellas "alentar" al alumno a continuar en la institución. Esos docentes entienden que la evaluación permite comprender el proceso educativo. Sin embargo, ello solo puede explicarse si se la considera desde una perspectiva histórica, donde el contexto social adquiere un espacio central en la explicación de lo pedagógico (Díaz Barriga, 1987).

La persistencia del control sobre los resultados que se ejerce desde instancias superiores, invita a preguntarnos por la posibilidad de procesos educativos duraderos que permitan sostener las decisiones institucionales en el tiempo necesario para el logro de resultados de calidad en la evaluación de los aprendizajes. La pregunta también remite a la posibilidad de eliminar, al mismo tiempo, mecanismos seleccionadores propios de la naturaleza fundante de la escuela secundaria.

Entendemos que, frente a la ya instalada reforma educativa y la distancia con los resultados esperados, surge la desesperación por encontrar a los responsables de ello. Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) sostienen que los docentes son considerados el "problema", por lo que se emprenden acciones para revertir sus comportamientos. El control externo funcionaría como respuesta necesaria para efectivizar la obligatoriedad.

Otra tensión identificada, gira en torno a la incorporación de nuevas instancias para la acreditación de los aprendizajes en el plano normativo y las diferentes características que asume en la práctica educativa. Entendemos que, por un lado, el discurso normativo abona la contradicción entre lo que se propone en las regulaciones y lo que se puede llevar adelante en la práctica. La norma diferencia la evaluación de otros procesos (calificación, acreditación y promoción), reconociendo la urgencia de atender a las trayectorias, pero al mismo tiempo, genera la prevalencia de la acreditación en la cotidianeidad escolar.

Se observa otra tensión, entre el trabajo colectivo que establece la normativa y la inexistencia de espacios y tiempos físicos para ello. La forma organizativa de la escuela secundaria promueve el individualismo, el aislamiento, lo que no favorece la posibilidad de concretar esos espacios, más allá de la voluntad de los actores para lograrlo.

En el caso de la escuela que elabora el Plan Institucional de Evaluación, resuelve esta tensión a partir de una instancia que contempla particularidades y espacios de reflexión que permiten a los docentes compartir en alguna medida un mínimo momento de trabajo con los pares frente al solitario carácter del trabajo del profesor del nivel secundario. Estos espacios son destacados y valorados positivamente por los docentes entrevistados, lo que lleva a preguntamos por la trascendencia que podrían tener en aquellas escuelas atravesadas por situaciones de complejidad similar. Consideramos que las regulaciones oficiales deberían nutrirse de estas experiencias, socializarlas y abandonar el carácter fundacional que pretende para sí, otorgándoles nuevos sentidos.

La formación adquirida en el proceso de "socialización profesional", podría ser la fase decisiva para que los cambios en la evaluación dejen de ser solo o principalmente administrativos. Resulta necesario una intervención colaborativa que permita construir una posición diferente y aportar al análisis crítico, lo que no implica el "desembarco de asistencia técnica" que viene con la receta a seguir, sino que, al contrario, debe pensarse en nuevos puestos de trabajo (como el del "profesor asesor") que tengan una función "movilizadora, promotora" de construcción y problematización junto al docente (Donald, 1992; Hargreaves, 1996).

Finalmente el lugar que ocupa la evaluación, la forma de concebirla, refleja la presencia de una última tensión. La ley de educación provincial establece la obligatoriedad del nivel secundario y con ello la formación de un sujeto con saberes y capacidades necesarias para insertarse en la sociedad. En la práctica educativa, se presenta así la tensión entre el "estar, permanecer" en la escuela y la adquisición de "aprendizajes socialmente significativos". En este sentido, los estudiantes son concebidos por la normativa como "sujetos de derechos que tienen trayectorias educativas propias y que deben ser evaluados según su recorrido"[20].

Los docentes que conciben de esta manera la evaluación entienden que ésta constituye un aporte formativo para los estudiantes, reconocen la realidad en la que están inmersos y consideran la presencia en la escuela como primer requisito para que exista aprendizaje. Desarrollan entonces prácticas que buscan contribuir a la formación, es decir, reconocen que la inasistencia y el abandono son problemas a los que se enfrenta la escuela pero intentan, además de estimular la permanencia, llevar adelante acciones tendientes a lograr la tarea específica de la escuela: la enseñanza. Desafían y contradicen las miradas del "contexto externo", entre otras, las percepciones que de estas escuelas tienen figuras como los inspectores. A pesar de tener sobre ellas el peso de saberse "contenedoras", buscan superarlo mediante acciones favorecedoras de aprendizajes.

El problema está en que lo hacen solos, sin acompañamiento, ni los recursos que requiere la educación en esos "contextos adversos" (Cantero, 2010). Tal como señalamos, sin las condiciones necesarias para el aprendizaje y la enseñanza, se corre el riesgo de profundizar las diferencias entre las escuelas según el tipo de población con la que trabajan y las estrategias que logren adoptar, combinando de esta manera "las apariencias de la democratización y la realidad de la reproducción", logrando así reforzar la legitimación social (Bourdieu, op. cit.).

Nos preguntamos en qué medida la obligatoriedad se ve sostenida por los docentes, quienes desarrollan estrategias para retener a los alumnos. Resulta cuestionable el mandato de la inclusión educativa que establece la norma ya que la creación de instancias de aprobación iguales para todas las instituciones parece

20 Jornada Institucional "La enseñanza y la evaluación en la Escuela Secundaria" (2010).

no contemplar las realidades y garantizar que el paso de la mera obligatoriedad formal a una sustantiva. Nos referimos a una obligatoriedad escolar que cobre sentido tanto para los estudiantes como para los docentes.

Del trabajo se desprende que no es suficiente con normativa que defina la evaluación como herramienta de conocimiento o la diferencie de otros procesos como la acreditación y la calificación, sino que es necesario avanzar sobre los fines mismos del nivel secundario y sus formas organizativas. Se requiere de instancias de formación continua en las escuelas y socialización de espacios que permitan tomar decisiones reflexivas sobre la tarea de evaluar. El trabajo con el otro, la reflexión con los pares permite resignificar el texto normativo en función del "contexto" y generar acciones para lograr la retención con aprendizaje. Una política de evaluación de los aprendizajes que se pretenda superadora de acciones remediales debería promover la construcción de un sistema más democrático e igualitario, buscando la presencia, la participación y el compromiso de todos en escuelas, con aulas y recursos necesarios para el desarrollo de la tarea educativa.

Algunas pistas para seguir pensando

La evaluación cobra relevancia como parte constitutiva de la política educativa argentina a partir de los 90, ya sea a partir de la evaluación del sistema por medio de los operativos o a través de la evaluación del desempeño del docente. Estas políticas son objeto de innumerables investigaciones, a la vez que se instalan en la opinión pública en determinados momentos cuando se aplican y dan a conocer los resultados de los operativos desarrollados, culpabilizando a las instituciones por los logros, es decir, a los docentes. El trabajo de investigación refleja que la política de evaluación de los aprendizajes es un tema escasamente investigado, pero que tiene una significativa presencia en la cotidianeidad de la escuela. Los cambios que en ella se hagan no son inocentes sino que persiguen determinados fines, que impactan en el trabajo del docente y en las trayectorias de los estudiantes.

Su constante presencia en la práctica de las escuelas y los recientes intentos en jurisdicciones como la CABA por modificarlos, llevan a la necesidad de no perder de vista este aspecto de la política educativa que muchas veces pasa desapercibido, pero impactando directamente sobre la formación de los estudiantes. Tal como plantea Terigi (2016) la evaluación de los aprendizajes sigue siendo la que posee los efectos más eficientes sobre la reproducción del sistema.

Buscamos a partir del estudio de este objeto, tanto desde el análisis de su marco regulatorio como de su puesta en práctica, aportar a la comprensión de una realidad educativa, reconociendo su complejidad. Entendemos necesario problematizar la puesta en práctica de las regulaciones sobre la evaluación de los aprendizajes rescatando, tanto sus falencias como sus posibles contribuciones al logro de la obligatoriedad del nivel secundario con aprendizajes socialmente significativos.

La identificación de las estrategias que puso en marcha una de las escuelas estudiadas que se anticipó a la normativa y desplegó prácticas reflexivas, así como las tensiones identificadas en el análisis del relevamiento empírico nos permitieron acercarnos a la comprensión de objeto complejo.

Pretendimos presentar un trabajo superador, que permita la reflexión sobre los procesos que se desarrollan en las escuelas a partir de los testimonios de los actores involucrados.

En este sentido, vemos como el control por la acreditación adquiere un papel destacado en el discurso político para el logro de la inclusión pero, a partir de los casos estudiados, se observa que los docentes lo resignifican otorgando un sentido pedagógico a la evaluación en función del contexto institucional que atraviesa sus prácticas educativas.

Efectivamente, analizar los matices que adquiere el texto político en su materialización permite salir del discurso que obtura toda posibilidad de reconocer la existencia de prácticas que, en muchos casos, desafían y hasta superan a la normativa.

Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) *La implementación de las políticas públicas,* México, s/d.

BALL, S. (2015) "Entrevista con el profesor Stephen Ball por el profesor doctor Jefferson Mainardes", *Guarulhos,* Vol. 3, N°2, pp.172-182.

BOURDIEU, P. (2002). *La miseria del mundo,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CANTERO, G. (2010) "Sostener proyectos institucionales en escuelas patas arriba", *Revista Novedades Educativas*, año 21 N° 228/229, pp. 1-13.

DÍAZ BARRIGA, A. (1987) "Problemas y retos de la evaluación educativa", *Perfiles Educativos*, Nº 37, pp. 3-15.

BARRIGA, A. E INCLÁN ESPINOSA, C. (2001) "El docente en las reformas educativas, Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Cuadernos de Educación Comparada* N° 5, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

DONALD, S (1992) *La formación de profesionales reflexivos,* Madrid, Paidós.

FREITAS, L. C. De (2008) "Nas trilhas da exclusão: guetorizaçao, eliminação adiada e mudanças na organização escola", *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 17, N°29, pp.19-30.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

KAPLAN, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

TERIGI, F. (2008) "Lo mismo no es lo común", en FRIGERIO, G. Y DIKER G. (comps.) *Educar: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.

---------- (2016) Panel II "Problemática de la evaluación y de la acreditación de los aprendizajes", en II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La producción de conocimiento para los desafíos, Buenos Aires.

ZIBAS, D. (1997) "¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, pp. 121-137.

Szilak Sonia Marcela: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magter. en Política y Gestión de la Educación. Ayudante de Primera en la asignatura Política Educacional Argentina y Comparada. Universidad Nacional de Luján. soniaszilak@gmail.com

Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria

Ana Josefina Arias
Pablo Francisco Di Leo
Gustavo Galli
Recibido Junio 2018
Aceptado Agosto 2018

Resumen

En el artículo presentamos resultados de un proyecto de investigación llevado adelante por un equipo de investigadores de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. Buscamos comprender cómo se construyen las intervenciones, espacios y experiencias que buscan propiciar la convivencia democrática y las políticas de cuidado en escuelas secundarias públicas y qué significados les dan sus agentes. Para la construcción de los datos desarrollamos un abordaje cualitativo. Utilizamos como técnica principal un diagrama de instancias colectivas denominado "taller docente", en el que se propone a los profesores y directivos participantes un diálogo problematizador para conocer, describir, analizar y sistematizar el trabajo docente en las escuelas. En el análisis de los datos trabajamos con núcleos de sentido y frases significativas a través de las cuales es posible identificar las estructuras conceptuales de los docentes en relación a sus prácticas. En este artículo presentamos resultados en torno a tres categorías centrales emergentes: sujetos e identidades en instituciones escolares; gobierno escolar democrático; voluntad y conflicto en los procesos de trabajo. El conflicto en las escuelas se convierte en una valiosa condición de posibilidad pedagógica para el abordaje de los problemas y las contradicciones, como así también en un punto de partida desafiante y germinal para la construcción de la convivencia y la participación democráticas en las escuelas secundarias en contextos adversos.

Palabras clave: Escuela secundaria - Cuidado – Docentes - Coexistencia democrática

Inclusion, democratic coexistence and care policies in secondary school

Abstract

In the article we present the results of a research project carried out by a team of researchers from the Confederation of Education Workers of the Republic of Argentina (CTERA), the Faculty of Social Sciences, University of Buenos Aires (UBA) and the Ministry of National Education of Argentina. We seek to understand how interventions, spaces and experiences are created to promote democratic coexistence and care policies in public secondary schools and what meanings their agents give them. For the data construction we developed a qualitative approach. We use as a main technique a diagram of collective instances called "teaching workshop", in which we propose to professors and executives participants a problematizing dialogue to know, describe, analyze and systematize the teaching work at schools. For the data analysis we work with cores of meaning and significant phrases through which it is possible to identify the conceptual structures of the teachers in relation to their practices. In this article we present results around three emerging central categories: subjects and identities in school institutions; democratic school government; will and conflict in work processes. The conflict in schools becomes a valuable pedagogical possibility for dealing with problems and contradictions, as well as a challenging and germinal starting point for the construction of democratic coexistence and participation at secondary school in adverse conditions.

Key Words: Secondary schools - Care – Teachers - Democratic coexistence

Introducción

Durante 2015, un equipo de investigación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), de la Facultad de Ciencias

Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) de Argentina, llevamos a cabo un proyecto de recuperación, análisis y sistematización de experiencias sobre convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela media. El estudio se centra en experiencias realizadas en escuelas secundarias –tal es la denominación del nivel medio en Argentina– públicas, con el sentido de reconocer y revalorizar aquellas prácticas que despliegan los docentes, los estudiantes y las familias en estas instituciones educativas, entendiendo a la educación como un derecho social y humano. Las Organizaciones de Base de la CTERA, SUTEBA (Provincia de Buenos Aires), UTE (Ciudad de Buenos Aires) y AMSAFE (Provincia de Santa Fe) coordinaron la convocatoria a equipos e instituciones en cada jurisdicción. En tal sentido, desde el proyecto de investigación se buscamos comprender cómo se construyen las intervenciones, espacios y experiencias que buscan propiciar la convivencia democrática y las políticas de cuidado en la escuela secundaria y qué significado le dan los sujetos protagonistas de las mismas.

Dadas las características del objeto-problema de la investigación, se optó por una estrategia metodológica de tipo cualitativo, a los efectos de poder analizar la particularidad del proceso estudiado, teniendo en cuenta las descripciones y los significados que los sujetos le dan a sus prácticas en contextos locales, en este caso, las escuelas. Respecto de las técnicas empleadas para el relevamiento de la información, se optó por un diagrama de instancias colectivas con la modalidad de "taller docente", en el que se propone un dispositivo para poner en diálogo problematizador a los sujetos, conocer, reconocer, describir, analizar y sistematizar el trabajo docente al interior de la escuela (Vasilachis de Gialdino, 2017).

Las unidades de análisis son las experiencias de intervención pedagógica en escuelas de educación secundaria en las Provincias de Buenos Aires y Santa Fe y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, basadas en los procesos de democratización y las políticas de cuidado. Por tratarse de un tipo de diseño de investigación que responde a la lógica cualitativa, se trabajó con un muestreo intencional y teórico, partiendo de una muestra inicial que se construyó a través de una convocatoria a presentación de experiencias realizada por los Sindicatos de Base de CTERA en cada jurisdicción.

Se realizaron 4 Jornadas de 8 horas de trabajo en las cuales. Una en Ciudad de Buenos Aires, otra con trabajadores de escuelas de Provincia de Buenos Aires (que

se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, otra en la Provincia de Santa Fe y una cuarta de análisis de lo producido en las anteriores tres en las cuales se devolvió al total de los participantes una primera elaboración de lo producido para su discusión.

En los talleres participaron directivos, docentes y preceptores de las escuelas secundarias convocadas. En total participaron un total de 160 docentes

En el tratamiento y análisis de los datos se trabajó fundamentalmente con núcleo de sentido y frases significativas a través de las cuales es posible identificar las categorías y proposiciones emergentes de los discursos y prácticas de los docentes (Díaz y Badano, 2009). Utilizamos como herramienta auxiliar el software Atlas. ti, el cual facilitó el trabajo de lectura, organización y comparación constante de los datos. En este artículo presentamos los resultados del análisis en torno a tres categorías centrales emergentes de nuestro análisis del *corpus*: *sujetos e identidades en instituciones escolares; gobierno escolar democrático; voluntad y conflicto en los procesos de trabajo.*

Sujetos e identidades en instituciones escolares

En esta sección nos centramos en las siguientes proposiciones emergentes de las experiencias y reflexiones de los participantes: a) la escuela en busca de su identidad; b) ejercicio efectivo derechos de jóvenes e inclusión educativa; c) las y los estudiantes y la resignificación de las identidades y legitimidades escolares; d) escuela y articulación con la comunidad.

La escuela en busca de su identidad

En las experiencias narradas los docentes parten del diagnóstico de una crisis o ausencia de identidad y legitimidad escolar, que se constituye en un obstáculo importante tanto para el desarrollo de sus diversas funciones institucionales como, fundamentalmente, para la generación y mantenimiento de vínculos con los estudiantes y con la comunidad:

> (…) La escuela, cuando llegamos, estaba destruida totalmente, pero era hacer que ellos quieran a la escuela, que se sientan identificados con la escuela; esto que había comentado la compañera de que eran de distinto barrio, que venían algunos a acompañar a los chicos porque uno lo miró, tuvimos tres años trabajando con esto de que quieran a la escuela y se sientan identificados con la escuela (participante de escuela del GBA).

En esta cita se expresa la sensación –repetida por docentes, estudiantes y familias–, de que la escuela vive una profunda *crisis*, tanto material como simbólica. Desde hace varias décadas, las condiciones estructurales de desigualdad y heterogeneización de la sociedad argentina, junto con la diversificación de las subculturas juveniles, la masificación y fragmentación del sistema educativo, generan profundas mutaciones en el programa institucional escolar.[1] Retomando a François Dubet (2006), entendemos que este proceso no expresa solo una "crisis" de la escuela, una prueba de su capacidad de adaptación a nuevas situaciones, sino un movimiento profundo de mutación: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos, es decir, una nueva forma de socialización. En este nuevo contexto, los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades trascendentales, ahistóricas, por encima de los individuos). La escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no le basta el desempeño de un rol y la afirmación de sus valores, normas u objetivos para que los alumnos participen del juego. Las subculturas, los cuerpos y las experiencias juveniles, durante mucho tiempo buscaron ser mantenidas fuera de los muros de la escuela, irrumpen en la misma, con sus heterogeneidades, conflictos y demandas (Kessler, 2002; Tedesco, 2008).

Por todos estos factores, tal como expresan docentes y directivos participantes de los talleres, hoy la identidad y la legitimidad escolar ya no son realidades garantizadas por valores trascendentes, racionales o tradicionales, sino que deben ser (re)creadas y mantenidas permanentemente en diálogo con las

1 El *programa institucional escolar clásico* se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social (Dubet, 2006). En los fundamentos del proyecto pedagógico argentino, formulado a mediados del siglo XIX, tomando como principal modelo a la escuela republicana francesa, se encontraba el optimismo propio de dicho programa institucional: el desarrollo social se logra a través de cambios en la mentalidad individual y en esta transformación la escuela juega un papel fundamental. Desde sus inicios, la escuela se propuso y legitimó a partir de tomar distancia de las determinaciones familiares y sociales (Pineau, Dussel y Caruso, 2005).

experiencias, demandas y derechos de las y los jóvenes y sus familias. Con dicho objetivo central, narran diversos proyectos y actividades escolares centrados en la participación activa de los distintos actores de la comunidad educativa –especialmente de estudiantes–, dirigidos a (re)construir colectivamente nuevos sentidos e identificaciones con la escuela.

Ejercicio efectivo de derechos de jóvenes e inclusión educativa

La inclusión y el reconocimiento de las y los estudiantes como ciudadanos plenos, sujetos de derechos es uno de los núcleos en torno al cual docentes y directivos van (re)construyendo sus identidades, legitimidades y símbolos institucionales:

> Planificar enfocando nuestra mirada en las trayectorias de nuestros alumnos. Es decir, nunca nos olvidamos de nuestro foco, que eran las trayectorias educativas de los alumnos de la escuela, pero teniendo en cuenta que en los años anteriores había un alto índice de repitencia y abandono, y que teníamos que disminuirlo. Entonces, la mirada eran esas trayectorias, era día a día, año a año, alumno por alumno, materia por materia (participante de escuela de GBA).

Los altos índices de interrupción de las trayectorias educativas a los que hace referencia esta cita se enmarcan las condiciones de fragmentación del sistema educativo argentino que contribuyen a la reproducción de desigualdades y en muchas ocasiones generan diversas formas de exclusión y de escolaridades de baja intensidad en jóvenes, especialmente de sectores populares (Kessler, 2004; 2014). Sin embargo, la escuela sigue siendo para muchas y muchos jóvenes –y en el caso del nivel secundario, en forma creciente– la única institución estatal con la cual se vinculan cotidianamente. Aún dentro de cierta constatación de la devaluación del título, hacer la secundaria aparece como un importante elemento de reconocimiento social y como una herramienta para afrontar una de las demandas del mercado laboral contemporáneo. Con respecto a la experiencia escolar sobresale la vivencia de agobio frente a las exigencias académicas y de presencialidad del dispositivo escolar y las necesidades e intereses juveniles que no necesariamente encuentran lugar en la escuela (Paulín y Tomasini, 2014; Núñez y Litichever, 2015).

Como desarrollamos en la próxima sección, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles al que refiere la docente implica una (re)creación de vínculos entre jóvenes y adultos en las instituciones, centrados en espacios de diálogo e intercambios de diversas experiencias subjetivas. El *diálogo* es la posibilidad del encuentro de los sujetos, que tiene la potencialidad de desnaturalizar y transformar –no sólo desde los discursos sino también desde las prácticas concretas– los valores, normas, identidades y símbolos reproducidos por las instituciones sociales, tanto en la conciencia como en los cuerpos de los individuos (Freire, 1997). En este tipo de experiencias se producen desplazamientos en las significaciones dominantes en torno a los derechos –que paulatinamente dejan de fundamentarse en racionalidades, tradiciones o principios abstractos–, resignificándose y anclándose en las experiencias vitales que compartimos con los otros miembros de una comunidad, institución o cultura determinada (Onetto, 2004).

En este mismo camino, Roseni Pinheiro (2010), retomando la filosofía política arendtiana, propone colocar en el centro de las políticas públicas de cuidado el derecho a ser reconocido como un ser diferente y al respeto de esas diferencias. Si toda vida es fuente de valor, es fundamental para su cuidado y promoción el reconocimiento del *ethos*, entendido como el mundo que habitan los seres humanos, es decir, el modo como los sujetos organizan y valorizan su propia vida, tanto en la esfera privada como en las singularidades producidas colectivamente.

Las y los estudiantes y la re significación de las identidades y legitimidades escolares

En varias de las experiencias narradas la participación de las y los jóvenes constituyó tanto el principal objetivo como un motor fundamental en los procesos de (re)construcción identitaria escolar:

> ¿Por qué buscan identidades? Surgió después de un acto del 24 de marzo, que ellos quieren buscar identidades, saber por qué desaparecieron. Y esto de identificarse, nuestro tema era identificarse con la escuela, buscando su identidad, su propia identidad, y ahora se transformó en buscar las otras identidades. Buscar nuevas identidades, esa es la vinculación. Actualmente, los chicos de quinto

> están trabajando con esto de las Abuelas, relacionado con la parte histórica. La idea es si podemos, llevar al turno mañana cuando las Abuelas estén haciendo la ronda y que ellos hagan entrevistas, cierre por decirlo este año. Invitarlas a las Abuelas a la escuela" (participante de escuela de GBA).

Tal como se relata en la cita, este tipo de proyectos protagonizados por estudiantes se dirigen hacia la recreación de la institución escolar como un espacio público estratégico en sus procesos de identificación. A partir del diálogo y el intercambio de experiencias con los otros, se abren nuevas posibilidades para articular los valores y prácticas individuales con las normas y rituales institucionales. Retomando a Hall (2003) las identidades recreadas en estas experiencias son estratégicas y posicionales: procesos de identificación, adhesión, sujeción y articulación no unilateral a normas y discursos, en los que siempre hay "demasiado" o "demasiado poco", pero nunca una totalidad cerrada. En estos proyectos se generan nuevas posibilidades de recrear la legitimidad de la escuela secundaria como un espacio público:

> (…) en el que se traspasa la oposición entre las diferencias y se produce un intercambio, una interacción que las modifica de tal manera que genera un tercer término al que llamamos "nosotros". Una nueva identidad común. Se instala el poder como algo sostenido desde el querer vivir juntos, según la expresión de Hannah Arendt (Onetto, 2004, p. 131).

Simultáneamente, en estas experiencias se establece una ruptura con concepciones que en muchas ocasiones negativizan a las y los jóvenes –especialmente en barrios populares–, invisibilizando o negando sus condiciones de *agentes* (Chaves, 2010). Por el contrario, aquí se visibilizan y valorizan las agencias juveniles como *posibilidades* (poder hacer) compartidas, que habilitan concepciones relacionales y abiertas del poder, la autoridad y las normas escolares (Ema López, 2004).

Escuela y articulación con la comunidad

En varias de las experiencias presentadas el trabajo de (re)creación de identidades escolares parte de la apertura y vinculación con diversas problemáticas y actores presentes en el barrio y la comunidad:

> (…) Una de las consecuencias de entender que el joven que viene a la escuela es un sujeto de derecho es la necesidad de trabajar en red. Trabajamos con organizaciones sociales, comedores, ONGs, universidades, con el IUNA, con el CCC, con un montón de organizaciones, porque entendemos que de alguna manera el chico necesita algo más que la escuela. Necesita sentirse acompañado por otras instituciones (participante de escuela de CABA).

De esta manera, se van (re)construyendo simultáneamente las identidades y los lazos sociales en la escuela y en la comunidad. Se van identificando y aprovechando los recursos existentes en el barrio, municipio, provincia y nación, coordinándolos y complementándolos, conectando territorios, grupos e instituciones. No se establece una frontera rígida entre el adentro y el afuera de la institución escolar, sino que se crean intercambios que amplían el sistema de interrelaciones de cara a mejorar el modo de resolver los problemas que se presentan. El trabajo en red implica la introducción de estrategias de coordinación entre administraciones públicas y organizaciones sociales, redes, colectivos y otros agentes que conforman la sociedad civil.

El trabajo en red implica la introducción de estrategias de coordinación entre administraciones públicas y organizaciones sociales, redes, colectivos y otros agentes que conforman la sociedad civil. Se va (re)construyendo así un territorio común, que:

> (…) no es sólo un espacio geográfico ni la jurisdicción correspondiente a un nivel de gobierno sino que es la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado (…) es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones (Corbetta, 2009, p. 270-271).

En estas experiencias, la articulación/construcción de lo comunitario resulta fundamental a la hora de buscar soluciones a los problemas, pero no se la entiende desde una concepción romántica, como armónica y homogénea, sino como un espacio social en permanente construcción, atravesado en distintos grados por la diversidad, el conflicto y la cooperación.

Lo comunitario alude a un sistema de interrelaciones que se establece entre un sujeto individual –dimensión subjetiva–, el grupo –dimensión intersubjetiva, redes informales– y las instituciones –dimensión intersubjetiva, redes formales– que forman parte de un territorio. Se va definiendo así la comunidad local como el conjunto de redes sociales que articulan y animan un territorio geográficamente delimitado.

Gobierno escolar

Bajo este título se recuperan aquellas ideas y prácticas relatadas en las experiencias que son habilitadas gracias a un modo particular de conducir la escuela. El criterio que se siguió para llegar a esta categoría compleja tiene que ver con la recuperación de los relatos que hacen referencia a los estilos de gobierno escolar, las relaciones y vínculos entre equipos docentes y equipos directivos (o directivo/a en singular, según el caso), las tensiones entre directivos y otras autoridades del sistema educativo (por ej. inspectores o supervisores), los límites del sistema en relación al despliegue de un proyecto educativo con continuidad y las condiciones en que todo esto se desarrolla y pone en juego en las escuelas secundarias

Nos referimos a la cuestión de la conducción / dirección de escuelas como "gobierno escolar" ya que pretendemos recuperar la dimensión política que esta tarea lleva intrínseca. Sabemos que el acto educativo es un acto político, que educación y política son indisolubles y que toda práctica pedagógica supone asumir una posición y se inscribe en una ideología determinada. En tiempos de negación de la política, bien viene insistir en este aspecto, superando las miradas asépticas que acompañan la falacia de la despolitización y neutralidad educativa.

Diagnosticar los problemas y pensar respuestas

Una regularidad que se ha encontrado en los relatos de las experiencias tiene que ver con la identificación de problemas en la escuela y en la posibilidad de crear, habilitar, proponer respuestas que, no sin complejidades, puedan modificar la situación y proponer nuevos modos de hacer.

Este paso, este movimiento de la queja a la construcción del problema, parece sostenerse, en varios casos, en los análisis que se realizan de los "datos duros" de la escuela. Es decir, la información aportada por registros de asistencia, calificaciones, porcentajes de promoción o abandono, que muchas veces es vivida desde las escuelas como una cuestión apegada a lo burocrático. Sin embargo, esto cambia cuando se la lee con intencionalidad pedagógica, un diagnóstico de las trayectorias escolares individuales y grupales que puede colaborar en la construcción de preguntas e interrogantes para pensar las prácticas institucionales.

> (…) nosotros hacíamos un relevamiento de datos y veíamos que muchos chicos de la comunidad no continuaban sus estudios (directora de escuela del GBA).

En general se destacan en los testimonios voces plurales en los diagnósticos, por ejemplo. *"nos dimos cuenta", "hemos visto", "el equipo hace"*, etc. Esta forma de enunciar da cuenta de los encuentros, discusiones, debates que formal o informalmente se desatan para pensar la escuela, para "encontrarle la vuelta" a los problemas que lejos de ser responsabilidad de los sujetos (estudiantes o docentes) son principalmente colectivos.

Gobierno escolar democrático

Otra de las características que se han manifestado respecto del gobierno escolar en la descripción de las experiencias es el carácter democrático del ejercicio de la autoridad, la búsqueda de la participación de distintos actores en la vida de las escuelas y la capacidad de escucha y diálogo de directores y directoras respecto de los equipos docentes y los estudiantes.

En general, subyace en las presentaciones la valoración de aquellos directivos que *"abren el juego"* al momento de poner en marcha proyectos institucionales, que proponen el protagonismo de los estudiantes y que escuchan y pueden tomar sugerencias y proyectos que surgen de los propios estudiantes o docentes. Este ida y vuelta, de diálogos y propuestas que circulan, no solo es visto como condición para llevar adelante nuevas propuestas sino también para sumar a aquellos docentes que por el momento no participan activamente del proyecto

institucional o están en conflicto con la propuesta. Como sostiene Barquero Brenes:

> (…) la educación para la convivencia supone un proceso de repensar la escuela. Esto demanda nuevos marcos para interpretar la realidad, diferentes actitudes y prácticas e implica la totalidad del centro y una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real. Además, requiere de conciencia sobre la necesidad de cambiar formas de relación y comunicación, así como los estilos de poder y autoridad. La educación para la convivencia supone un proceso de repensar la escuela. Esto demanda nuevos marcos para interpretar la realidad, diferentes actitudes y prácticas e implica la totalidad del centro y una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real. Además, requiere de conciencia sobre la necesidad de cambiar formas de relación y comunicación, así como los estilos de poder y autoridad (2014, s/p).

Un ida y vuelta que da crédito a las propuestas acercadas, que escucha y anima a hacer, que abre posibilidades, busca tiempos y espacios para que los equipos se sientan parte y consideren que hay confianza en su trabajo. Pocas cosas importantes pueden suceder en una escuela si los equipos de gobierno no comprenden el ejercicio del poder como aquello que hace posible que otros puedan:

> Porque no es que bajo una línea desde la dirección, sino que salió una propuesta de un trabajo de parte de un docente y quizás estuvo el apoyo desde la dirección, no un poner trabas, al contrario, si se necesita una reunión con otros compañeros que son más o menos ellos los que hacen el análisis, se busca el momento y el lugar para que nos podamos reunir y que se pueda llevar a cabo el proyecto (directora de escuela del GBA).

Desafiar la burocratización del sistema educativo

El trabajo que conlleva participar para modificar las condiciones que la desigualdad instala y construir colectivamente los modos deseables de habitar la escuela, implica una lucha que no está exenta de disputas. Al principio de este desarrollo situábamos la tensión entre los límites del sistema y la ampliación de

dichos límites o el corrimiento de la frontera burocrática, analizando los efectos del neoliberalismo y sus secuelas instaladas.

Esa tensión se expresa de diversas maneras en las instituciones y se hace carne en los sujetos; para salir de la queja, que es funcional al sistema, se requieren acciones transformadoras a largo plazo con objetivos claros. Afirma Stella Maldonado (2011, 43):

> La idea neoliberal de la educación mercancía y el docente como mediador entre el servicio educativo y el consumidor cliente ha calado hondo y debemos desarmarla. Nuestro trabajo es la tarea de producir y distribuir conocimiento y esto sólo es posible hacerlo como construcción colectiva. El trabajo colectivo es mucho más que un empleo: es la posibilidad de transformar la materia, las ideas y las relaciones humanas. No queremos educar para el empleo flexible y para ser objetos de políticas compensatorias focalizadas. Queremos educar y educarnos para ser sujetos de la transformación del orden social injusto en que vivimos.

En sintonía con estos testimonios entendemos la educación un como acto político, y la conducción como un acto de gobierno democrático y democratizante. La práctica pedagógica es inherentemente política justamente porque trabaja en las tensiones para desarmar los binarismos que dividen al mundo entre los que pueden y los que no pueden, los que saben y los que no saben, los que progresan y los que no lo hacen. La práctica pedagógica construye un mundo en el que se le pone freno a la desigualdad y donde se pone en acto la expresión "todxs pueden aprender.

Las formas de involucramiento y el tema de "la voluntad"

Otro de los emergentes presentes y que aparecía de manera "tensa" era el lugar que ocupaba lo que los participantes llamaban "la voluntad" en los procesos de trabajo. De la voluntad como recurso. Hay una valoración muy importante de la voluntad como motor de los proyectos (nombrada como idea personal, compromiso, contagio, aporte humano, etc.). En algunos aportes aparece como voluntad política y en otros aportes se centra en la voluntad en tanto virtud

humanitaria para intervenir en situaciones de compromiso que aparecen como extra-institucionales.

Frente a esto nos preguntamos: ¿Qué reflexiones surgen a partir de la tensión entre voluntad y voluntarismo? ¿Qué tareas en el marco de la experiencia son consideradas parte del trabajo docente y cuáles no? ¿Qué transformaciones serían necesarias para que las experiencias motorizadas por "la voluntad", se reconozcan y sostengan institucionalmente?

A continuación exponemos ordenado a partir de algunos títulos la sistematización de las discusiones colectivas que realizamos a partir de las preguntas anteriormente expuestas.

La voluntad como motor instituyente

Como señalamos, el lugar que ocupa la voluntad en los procesos de trabajo en las escuelas es referido como "motor" de las experiencias que escapan a la repetición rutinaria.

La voluntad por definición está relacionada con el deseo, con la capacidad de elegir con libertad, con la intención. El lugar que demuestra el que tenga tanta presencia en los relatos el tema de la voluntad muestra el protagonismo que la propia implicación tiene en los procesos de trabajo y es un capital interesante y complejo. Interesante en tanto permite identificar la potencia que ocupan los trabajadores de la educación, reconoce como central a las y los trabajadores no como parte inerte de una estructura sino como sujetos en los cuales la creatividad, la potencia es un motor, es un insumo clave y complejo, porque al tener relación con los aspectos tan personales, al encontrarse en relación con algo tan incontrolable como los deseos, se corre el riesgo de psicologizar o dejar este aspecto en la personalización de los involucramientos.

Nos resulta importante entonces relacionarnos con las ideas planteadas sobre la voluntad para poder jerarquizar correctamente el lugar de activo de los trabajadores de la educación en la construcción de la propia experiencia y

también para advertir sobre los problemas en términos políticos e institucionales de pensar a la voluntad por fuera de la tarea docente como tarea institucional.

A fin de identificar este motor de los procesos institucionales es que presentamos agrupados los sentidos en los que aparece referenciada la voluntad: la relación entre necesidad y voluntad; la voluntad como expresión militante; y la voluntad no instituyente.

Necesidad y voluntad

Había ahí necesidad y también hay voluntad (participante de escuela del GBA).

La voluntad de los educadores no aparece relacionada a un despliegue egocéntrico sino con la respuesta a una problemática, como la forma de impulsar una acción o un conjunto de acciones frente a una necesidad. Una necesidad de la comunidad, una necesidad de los estudiantes y también una necesidad propia de encontrar un espacio dónde el trabajo se presente válido, enriquecedor, correcto.

En los relatos las necesidades no se conectan solas con los recursos sino que requieren ser instrumentadas, construidas sus respuestas por los miembros de la escuela. No se pueden explicar como "reacciones" sino que tienen que haber no sólo lectura sino también "voluntad" entendida como lugar creativo pero sobre todo como decisión comprometida que involucra no sólo el conocimiento, el oficio, sino que expresa un compromiso que se asume desde un lugar que no sólo es personal, pero también es personal, en el sentido de la construcción activa de la propia experiencia.

Este involucramiento de lo personal no siempre aparece de manera sencilla en tanto que a veces esta expresión de lo "humano"[2], aparece como contraria o suplementaria de lo institucional, luego volveremos sobre ello, pero en este apartado estas acciones suelen construir instancias institucionales: un nuevo proyecto, la ampliación de una actividad institucional, una relación con otras organizaciones de la comunidad, etc. En este sentido, se construye institución, hay un crecimiento de la escuela en su capacidad y en su protagonismo.

2 En variados momentos varios directivos y maestros dijeron realizar acciones "desde lo humano" en tanto compromiso más allá de lo laboral o profesional.

Voluntad militante

Porque más que nada es un acto de militancia tomar esas horas, militancia que tiene que ver con ponerle más horas de las que uno va, y en otros horarios y pensando en una escuela diferente. Aquel que va por los dos módulos, la verdad que no dura mucho, porque cuando hay que ir a la plaza un sábado a la tarde o a una actividad, ese es un acto de militancia (participante de escuela de la CABA).

Para quienes encaran como parte de su trabajo el modificar situaciones de injusticia, la voluntad muchas veces aparece como una opción comprometida, que sale de los cánones de lo cómodo o convencional y determina estar más horas, tomar ese cargo en esa escuela que no es ni la más tranquila ni a la que es más fácil llegar. Lo que los compañeros de una escuela de Ciudad de Buenos Aires relataron de manera tan magistral con el título de "Elogio de la incomodidad"[3] tiene que ver con esta opción.

Militante porque se vincula con opciones que reconocen necesidades que implican atender a los que se encuentran en condiciones más desfavorecidas, lugares en dónde actuar supone atender a los que se encuentran pasando situaciones de injusticia. Militante porque supone una acción que concuerda con un lineamiento político-ideológico.

En la mayoría de los relatos en los que aparecía esta idea los que las expresaban tenían mayores niveles de formación política y las referencias a la voluntad están relacionadas con el compromiso político.

La voluntad no instituyente

La escuela como institución no nos avala, a mí de hecho me podrían haber hecho un sumario porque yo me la cargué en el auto, la llevé a otro espacio, hay un montón de situaciones que es muy finita las posibilidad que tenemos (participante de escuela del GBA).

3 "Elogio de la incomodidad" es un documental producido y realizado por a CTERA. Está disponible en el canal de CTERA en Youtube para ser visualizado online junto con otras producciones audiovisuales.

Como podemos observar en la cita, aspectos de las acciones de la voluntad muchas veces se visualizan como externos a lo institucional.

No siempre hay posibilidad de integrar estas acciones, por ejemplo en lo relacionado con la acción afirmativa o protectora frente vulneraciones de los estudiantes que implican otras formas de protección, ante problemas de violencia en las familias, etc. En estos casos se observa una acción que es vivida desde lo personal como externo de lo institucional y no como motor de la misma. Lo institucional es vivido como algo rígido y limitante y lo humano o la voluntad aparece incluso como riesgo frente a los requerimientos o limitaciones institucionales.

Una cuestión riesgosa de esta forma en cómo aparece la referencia a la voluntad es que en estas experiencias no sólo las acciones sino también los problemas que generan acciones comprometidas son interpretadas por fuera del hecho educativo, como por fuera de los temas institucionales. La acción frente a una joven que padece situaciones de abuso, o la protección frente problemas familiares es leída como externa a los temas de la escuela y la intervención que se realiza se encuadra, entonces, como una acción desde lo "humano" o personal y no como una intervención institucional

En estos casos, a diferencia de lo que veníamos señalando no se dan procesos instituyentes sino reacciones vividas como acciones frente a los problemas. No se transforma la escuela, no se politiza la acción frente a la vulneración.

Conflicto y tensión interna

En las experiencias relatadas el conflicto interno es una de las características de los proyectos, una de las cuestiones constantes y también "constitutivas" de los procesos de trabajo identificados como interesantes.

En circunstancias en dónde quienes llevan adelante proyectos o iniciativas no cuentan con el apoyo de los directivos las experiencias tienen muchas dificultades para institucionalizarse. Sin embargo, en las que tienen el apoyo de los directivos

o, directamente son motorizadas por los directivos la cuestión de los conflictos o resistencias internas lejos de desaparecer, también ocupan un lugar relevante.

En los relatos muchas veces el origen de estos conflictos se encontraba en la puesta en marcha de proyectos o acciones novedosos y el conflicto se presentaba como una respuesta conservadora frente a las propuestas innovadoras o propias de la apertura de nuevos espacios. Uno de los elementos señalados se relaciona con la reacción frente a aperturas que implican nuevos actores dentro de la escuela o nuevas actividades que modifican lo estructurado. Los lugares ocupados por los estudiantes, suele ser uno de los elementos señalados como generadores de distinto tipo de resistencias.

Los temores a perder autoridad por las nuevas formas organizativas o por otorgarle institucionalidad a canales de representación de los estudiantes como por ejemplo los centros de estudiantes figuran entre los temas recurrentes; el pensar la pérdida de distancia como uno de los problemas que pueden generar falta de autoridad también. . Así lo reconocía un participante:

> El tema de la autoridad es como uno de los grandes puntos de disputa, de hecho cuando hacemos un seminario, se juntan muchos docentes, uno de los temas es la autoridad pedagógica y básicamente el planteo es una mirada de añoranza sobre una autoridad basada en diga lo que diga el docente había que aceptarlo, es ese el concepto de la autoridad pedagógica y sobre ese concepto por supuesto que era mucho más fácil ser docente, hoy es más difícil ser docente pero porque ese punto no está garantizado, el docente tiene que construir esa autoridad, no le viene dada desde el momento que toma el cargo en Secretaría de Asuntos Docentes. Ahora esa otra mirada de la autoridad, a mí me parece que se da, cuando decían que viene un chico a plantear un problema o busca un docente para plantear un problema, ahí le está reconociendo autoridad, pensándolo nosotros en nuestras propias vidas. Yo cuando tengo un problema busco a alguien para que me aconseje, busco su palabra, y le reconozco la palabra y le estoy reconociendo la autoridad suficiente para que a mí me oriente o ayude. Y me parece que esa es la autoridad más genuina y que de a poquito, muy insipientemente en las escuelas se está empezando a ver que eso está pasando. Ahora, estamos entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer, y me parece que estamos un poco

> parados sobre esa coyuntura, sobre todo en la escuela secundaria (participante de escuela de provincia de Buenos Aires).

Otras veces las dificultades se generan por modalidades superpuestas de trabajo dónde las formas de trabajo propuestas a los estudiantes son distintas en los distintos espacios (aparece por ejemplo en escuelas que tenían el plan mejoras) y en dónde esto parece exigir tener que validar las formas de trabajo desde los distintos docentes o grupos de docentes.

De manera más o menos anudada con la preocupación de la pérdida de autoridad, también los docentes plantearon conflictos relacionados con un imaginario resistente por parte de docentes en el cual nuevas modalidades de trabajo con estudiantes implican flexibilizar y bajar las posibilidades de rendimiento educativo. Estas ideas son generadoras de conflictos en los cuales los estudiantes suelen "operar" en tanto utiliza argumentos de comparación para discutir sus rendimientos con los docentes.

Tomar estos conflictos como objeto de trabajo resulta una de las estrategias más importante. Cómo integrar a estos docentes que se posicionan en un lugar de resistencia es un tema complejo. Una directora nos planteaba:

> Pero sigue el cuestionamiento de la participación de los estudiantes, hay que seguirlo trabajando y darle el espacio a ellos también porque si no es como que le damos participación y a ellos no los hacemos partícipes (participante de escuela de provincia de Buenos Aires).

Los recursos no son necesariamente algo que determine el conflicto, parece estar mucho más relacionado con las cuestiones institucionales relacionadas con el sentidos del trabajo. Con esto no decimos que no sea uno de los grandes problemas de las escuelas, sino que no es el principal determinante de los conflictos internos entre los equipos docentes.

La falta de voluntad a veces se presenta como problema, como uno de los factores generadores de conflicto en tanto obstáculos para el avance de los proyectos o las iniciativas. O, mejor dicho, como una expresión de resistencia pasiva a las iniciativas.

Cómo incorporar o sumar al conjunto del esquipo docente es una de las preocupaciones y principales problemas planteados. Cómo incluir a los docentes que tienen "otras capacidades" (una participante se refirió irónicamente así a los docentes que tienen otros posicionamientos ideológicos o posibilidades de implicación) se presenta como un tema que no siempre tiene el reconocimiento suficiente.

> A veces la mirada está más puesta en los adultos que en los pibes porque hay que buscar estrategias para integrarlos; se les propone todo el tiempo un acercamiento; se logra sumar a algunos a partir del trabajo constante (participante de escuela de CABA).

En distintos de la discusión se señalaba que en las experiencias se da un "efecto contagio" en el que de a poco se van sumando otros actores a las nuevas formas de trabajo. En las circunstancias en que las búsquedas de "contagiar" no alcanzan y los directivos plantean que es necesario "verticalizar", en el sentido de imponer una direccionalidad, valga la redundancia, desde la dirección.

> Es un trabajo arduo y muchas veces como directivo tenés que verticalizar porque tal vez no podés darle demasiado trabajo a los que siempre están remándola con uno y el resto cobra un suelo y se cruza de brazos o no viene nunca (participante de escuela de provincia de Buenos Aires).

Voluntad, conflicto y tiempo

Poner voluntad muchas veces lleva implícito poner tiempo y quizá esta sea una de las cuestiones que aparezca con mayor fuerza como condición para la emergencia de nuevos proyectos. El institucionalizar tiempos de trabajo en común, tiempos de trabajo colectivo para andamiar, fortalecer a las experiencias de las escuelas.

El planteo de trabajo interdisciplinario, por ejemplo, aparece como algo que no encuentra espacio, o mejor dicho, tiempo.

La idea de encontrar el "hueco" para poder discutir o para poder charlar sobre distintas cuestiones es como un constante, esta idea habla de las dificultades

con las estructuras de organización del tiempo para poder "dar lugar" a la construcción colectiva de la respuesta.

Otra de las cuestiones en las que el tiempo tiene una importancia fundamental es en el proceso de institucionalización, en el cual, el tiempo propio de las escuelas y el poder "calibrar" el tiempo personal aparece como una virtud política. Y también es un limitante en tanto la rotación de los equipos muchas veces impide este "tiempo".

Asimismo, el "tiempo institucional" aparece como algo mucho más lento que el de los proyectos que se pueden planificar

Yo cuando llegué a la escuela pensé que con las ideas, las ganas, la voluntad, mágicamente las situaciones iban a cambiar. De a poquito y con frustraciones de por medio me di cuenta de que todo es un proceso, de que la escuela más allá de lo social y más allá del tiempo que uno vive afuera, la escuela como institución tiene un tiempo más enlentecido, es más lento el tiempo dentro de la escuela con las cosas que tienen que pasar, cómo tienen que pasar, cómo se van desarrollando es más lento que lo que uno pretende o tiene posibilidades en otros espacios de la vida. Entonces es un aprendizaje también entender que la institución, la escuela, te pone ciertos tiempos que vos tenés que ir respetando porque si no las cosas no suceden. Y siempre vas proponiendo y esperando respuestas y generando vínculos y generando voluntades y convenciendo a la gente y llevando la situación hasta que se va dando naturalmente porque es ese tiempo que tiene que cumplirse (participante de escuela del GBA).

Conclusiones

En contra de aquellas posiciones que condenan a las escuelas y a sus docentes y estudiantes a las más injustas estigmatizaciones respecto de los hechos de violencias que allí se suceden, esta investigación muestra que el "conflicto" en las escuelas –entendiendo al conflicto como el escenario en el que se ponen en tensión intereses, posiciones y perspectivas diferentes– se convierte en una valiosa condición de posibilidad pedagógica para el abordaje de los problemas y las contradicciones, como así también en un punto de partida desafiante y germinal

para la construcción de la convivencia escolar y la participación democrática en las escuelas secundarias. Desde la mirada propia de los trabajadores y trabajadoras de la educación, aquí se ha demostrado cómo las propuestas pedagógicas alternativas permiten, de cierta manera, superar las situaciones de conflictividad social y violencia que emergen en las instituciones educativas, aportando otra mirada frente a lo que, desde la lógica de los medios hegemónicos, se presenta como una simplificación de estas situaciones problemáticas, responsabilizando y culpabilizando a quienes son las verdaderas víctimas de un sistema que aún mantiene preocupantes niveles de desigualdad, injusticia y discriminación.

Estas distintas dimensiones refieren a: los derechos sociales de los jóvenes y las políticas públicas de inclusión; los sujetos sociales que se constituyen como tales en las instituciones escolares y a las características identitarias de los mismos; el lugar de la comunidad y de las familias; el campo de la normativa educacional y los posicionamientos que asumen los equipos directivos escolares y el personal docente, en tanto posibilitadores o no, de experiencias educativas de ampliación de derechos de niños, niñas y jóvenes. Asimismo, estos posicionamientos no pueden pensarse sin tener en cuenta otra dimensión sustancial como es la condición de trabajo de las y los docentes, pues la misma es un determinante estructural de cualquier experiencia pedagógica que se intente llevar adelante.

El posicionamiento desde el sindicato es el de vincular, poder incorporar estas cuestiones que la voluntad de los trabajadores construyen en tanto elementos instituyentes. Institucionalizar procedimientos, acciones que permiten, por ejemplo, encontrar nuevas propuestas institucionales ante la emergencia de nuevos problemas. Que los procesos construyan escuela, depende de la capacidad de trascender las experiencias como experiencias personales y convertirlas en prácticas institucionales.

En este sentido, la mayoría de los participantes de los talleres parten de considerar que las identidades y legitimidades escolares ya no están garantizadas por tradiciones, racionalidades o principios trascendentes. Por el contrario, la (re)creación de símbolos, identidades y legitimidades se constituye en una tarea insoslayable para la defensa, funcionamiento y fortalecimiento de las instituciones educativas. Entre los posibles caminos para este trabajo de (re) creación escolar, en los talleres surgieron tres vías privilegiadas e interconectadas:

la generación de estrategias centradas en inclusión y el reconocimiento de las/los estudiantes como ciudadanos plenos, sujetos de derechos; la participación activa y el despliegue de los imaginarios radicales juveniles; la apertura y articulación con los diversos problemas, demandas y actores que constituyen la comunidad y el territorio de la escuela.

Para esto es necesario incorporar de manera democrática la participación, nunca ordenada, generalmente conflictiva del conjunto de los actores, especialmente de los trabajadores, cuestiones que suponen permanencia, constancia y direccionalidad. La variable tiempo, entre las presentadas es una de las más significativas en tanto el reconocimiento de la dimensión colectiva de los procesos incluye la previsión de tiempos compartidos y permanencia, que de no lograrse, se encuentran en contradicción con las búsquedas de institucionalización.

Sin embargo, ¿Se puede institucionalizar todo? No, sin duda y por suerte, no todo se puede institucionalizar y cuando se institucionalizan procesos, se generan otros motores instituyentes, que no son sólo la posibilidad del despliegue personal sino, y sobre todo, la posibilidad de que como trabajadores construyamos otra escuela para otra sociedad.

Bibliografía

Barquero Brenes, A. (2014). "La mirada del docente sobre la promoción de la convivencia entre las familias del estudiantado". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16098/15546

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En Nestor López (coord.), *De relaciones, actores y territorios* (pp. 263-303). Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.

Díaz, R. y Badano, M. (2009). *Análisis de entrevista. Frases significativas*. Material de cátedra, Seminario de Tesis, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Ema López, J. (2004). "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)", *Athenea Digital, 5*. Recuperado de http://natalia.uab.es/athenea/num5/ema.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, Stuart y du Gay, Paul (comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: FCE.

Maldonado, S. (2011). *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*, Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Paulín, H. y Tomasini, M. (coord.) (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pinheiro, R. (2010). Demanda por cuidado como direito humano à saúde: um ensaio teórico-práctico sobre o cuidado como valor dos valores. En Roseni Pinheiro e Aluisio Gomes Da Silva JR. (Org.), *Por uma sociedade cuidadora* (pp. 17-37). Rio de Janeiro: CEPESC - IMS/UERJ - ABRASCO.

Tedesco, J. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Ana Josefina Arias: Magíster en Políticas Sociales y Doctora Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales; Profesora ordinaria en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. anajosefina@live.com.ar

Pablo Francisco Di Leo: Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales; Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. pfdileo@gmail.com

Gustavo Galli: Magister en Educación por la Universidad de Buenos Aires; Profesor regular de la Universidad Nacional de Hurlingham y de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. gustavojgalli@gmail.com

Comentarios de Libros

Conciencia fonológica. Aspectos neurofisiológicos y pedagógicos. Victor Feld, Mabel Virginia James, María Fernanda Pighín.

Lugar Editorial. Buenos Aires 2018. Páginas 120.

Carla Lanza
Recibido Noviembre 2018
Aceptado Noviembre 2018

En un contexto en el que las Neurociencias pretenden colonizar el escenario educativo y reducir el desarrollo y el aprendizaje a los aspectos biológicos ubicándose en "Castorina 2017", los autores, quienes cuentan una larga trayectoria en el campo de la Neuropsicología y la Educación[1], hacen confluir en esta obra los aspectos individuales, sociales, biológicos, culturales de los procesos de aprendizaje fisiológico y pedagógico que dan lugar al desarrollo cognitivo.

De este modo, recuperan los aportes de la teoría socio- histórico cultural. En los postulados de Vigotski, Luria y Leontiev, el desarrollo no está genéticamente determinado, sino que las estructuras cognoscitivas se modifican gracias a herramientas y signos que intervienen en la acción mediada y que hacen posible la actividad (Vigotski, 1930).

Los autores estructuran el libro a partir de un eje central: la conciencia fonológica. Desde allí, se desarrolla una trama que construye sentidos en torno a la relación

1 Víctor Feld es Neuropediatra y Neuropsicólogo especializado en aprendizaje. Docente e Investigador UNLu/UBA.
Mabel Viginia James es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Mg. En Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Docente e Investigadora UNLu/UBA.
María Fernanda Pighín es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Mg. En Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Docente e Investigadora UNLu.

que se puede establecer entre la conciencia fonológica y lectura inicial; las habilidades fonológicas implicadas en la lectura, la escritura, y la conciencia fonológica se entienden como una habilidad meta cognitiva del proceso de aprendizaje fisiológico.

En el capítulo 1, Mabel Virginia James, da cuenta de la importancia del lenguaje como instrumento mediador y, a la vez, constitutivo de la subjetividad. Destaca el papel central y la importancia de su manipulación y reflexión, ubicándolo como instrumento de comunicación, y condición necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A partir de los aportes de Azcoaga (1992, 1997), se expone que la base fisiológica del lenguaje se encuentra conformada por estereotipos fonemáticos que el niño sintetiza en estereotipos motores verbales para lograr la emisión de palabras Por ello, el proceso de aprendizaje de la lectura, no puede ser comprendido por fuera de este aprendizaje fisiológico previo.

James sostiene que, para leer un texto es necesario acceder a su código, lo cual no afirma que leer es decodificar. Al respecto, explica que el conocimiento fonológico va más allá de la asociación fonema-grafema, si no que implica la comprensión de la segmentación de los elementos y su recombinación.

La exposición de distintas investigaciones, que desde la neuropsicología y psicología cognitiva han estudiado el desarrollo de la lectura, permite tanto en la fase de lectura logográfica, como en la fase alfabética, comprender que los niños recurren a diferentes estrategias utilizando en simultáneo pistas fonológicas y contextuales a la hora de leer.

James señala que:

> *En el acto de leer, el significado y la decodificación se hallan siempre presentes; lo que difiere es el peso de cada uno según la etapa de lectura. Tal como expresa Solé (1992), mientras que en el lector experto las habilidades de decodificación se automatizan, el aprendiz necesita hacer uso de ellas con gran frecuencia en el contexto de la búsqueda de significado (James, 2018:17).*

Si bien no existe consenso respecto a la conciencia fonológica como requisito o consecuencia del aprendizaje de la lectura, la autora se anima a indagar presentando un estudio descriptivo en el que participaron durante 2007, 30 niños de primer grado de educación primaria. En dicho estudio, se utilizaron dos instrumentos: un protocolo para la evaluación de la conciencia fonológica, y una prueba de habilidad lectora. Los resultados aportan elementos para revisar la relación entre conciencia fonológica y lectura inicial. No obstante, lo central de su aporte son las consideraciones didácticas en las que la autora, desde el marco epistémico relacional, da cuenta de "la ley de la doble formación del aprendizaje de la lectura". Destaca desde el plano interpsicológico, cómo los niños internalizan los aspectos de la lengua escrita que el medio desarrolla.

Por ello, resulta fundamental poner énfasis en un análisis integral del lenguaje a la hora de diseñar propuestas didácticas, que apunten al desarrollo y permitan no sólo a la formación de lectores competentes, sino también a la democratización social.

En el capítulo 2, Fernanda Pighín, da cuenta de la necesidad de abordar una investigación que considere el estudio evolutivo del procesamiento fonológico, poniendo en evidencia el orden en que se desarrollan las diferentes habilidades fonológicas, y considerando las variables que intervienen en su aprendizaje como lo son, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. Al respecto, señala que el conocimiento de las habilidades fonológicas por parte de los docentes resulta un factor central para prevenir dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y promover su aprendizaje.

En este sentido, sostiene la importancia de evaluar tempranamente las habilidades y síntesis fonológicas que los/as niños ponen en juego al resolver determinadas tareas habituales en el inicio de la escolaridad.

Su estudio le permitió dar cuenta de la evolución de la conciencia fonológica y sus habilidades a lo largo del primer ciclo escolar en un grupo de 67 niños de entre primer a tercer grado. En su artículo, Fernanda Pighín, analiza las regularidades y los patrones evolutivos que permitieron enriquecer la comprensión del proceso de adquisición de la escritura, así como generar criterios de abordaje y promoción de los procesos de enseñanza que favorecen su aprendizaje (Pighín, 2018, pág.59).

Finalmente, expone conclusiones cuantitativas y cualitativas que caracterizan las distintas estrategias utilizadas para abordar las diversas tareas de procesamiento fonológico. En este sentido, la investigación pretende comprender cómo las habilidades metalingüísticas se transforman.

En el capítulo 3, Víctor Feld, presenta las controversias respecto a las posturas radicales que explican el aprendizaje de la lectura y la escritura, escindiendo los aspectos fisiológicos de los culturales. Al respecto, toma los aportes de Emilia Ferreiro para dar cuenta del carácter dialéctico de la relación entre niveles de segmentación del habla y escritura.

Enfatiza la necesidad de que los educadores, conozcan y distingan las distintas etapas de adquisición (y aprendizaje) del lenguaje, para tomar conocimiento de aquello que resulta esperable. A su vez, a las intervenciones tempranas que apunten a revisar y proponer acciones tendientes a promover el desarrollo de la conciencia o habilidad fonológica, y la transformación de las estructuras cognitivas en el proceso de aprendizaje de los significados de las palabras.

Destaca la importancia de conocer el desarrollo lingüístico, psicológico, fisiológico y fisiopatológico, ya que permite intervenir a partir de la actividad de enseñanza, evitando el riesgo de diagnosticar de manera temprana e innecesaria. Asimismo, ubica los aportes de Vigotski (1995), quien afirma que en el proceso de instrucción es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar.

Desde la perspectiva planteada por Feld, esto se traduce en que el aprendizaje inicial de la lectura estaría determinado por el desarrollo fonológico, constituyendo éste el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito (Feld, 2018: 106).

Las experiencias de investigación y las reflexiones construidas por los autores, permiten dar cuenta del abordaje de las habilidades fonológicas desde la perspectiva de la complejidad, e invitan a pensar el aprendizaje de la lectura y la escritura, en el marco de los procesos sociales y culturales que los configuran.

En función de lo expuesto, es posible afirmar que este libro resulta -especialmente en el contexto actual- una potente herramienta para promover el diálogo y el debate en torno a las características que adquieren los procesos de enseñanza de la lengua escrita en la escolaridad primaria.

Información Institucional

Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.
Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
   a) investigaciones científicas
   b) actividades de extensión
   c) experiencia en docencia
   d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.

2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.
Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.
Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.
Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:
Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.
Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: "Gráfico nº 1: xxxx", un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: "Fuente: xxxx" (si han sido hechos por el autor deberán decir "Fuente: elaboración propia").
Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.
Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:
- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.
La Revista adopta como sistema de evaluación el "doble ciego".
Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.
Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.
Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.
El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.
Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor.
Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.
Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica
Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas

Programa "HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina"
Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Proyectos de investigación:

Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaeren
Directora: Cristina Linares (25cristinamaria@gmail.com). Codirector: Roberto Bottarini
Integrantes del Equipo: Juan Balduzzi, Mariano Ricardes y Santiago Hidalgo Martínez

La escolarización de la Lectura Inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria Argentina (1880-1975 CIRCA)
Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Susana Vital, Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Manuela Gómez, Laura Tranzillo

Programa "El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos"
Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

Neurofisiología del número en niños preescolares de sala de cinco años de Nivel Inicial
Directora: Ma. Fernanda Pighín
Integrantes del Equipo: Pilar Barañao y Mabel Virginia James

Desarrollo histórico y actual de la teoría neurofisiológica. Aportes a la educación
Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)
Integrante del Equipo: Silvina Davio

Programa "Movimientos populares, educación y producción de conocimientos"
Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Proyectos de investigación:

Razón y emoción en las propuestas educativas de organizaciones populares. ¿Aportes a una pedagogía decolonial
Directora: Noma Michi (normamichi@gmail.com)
Tesista: Diana Vila

Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción acerca de la praxis productiva del Colectivo "Orilleros"
Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)
Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana

Programa "Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud"
Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

Proyectos de investigación:

Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2012) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas, de género y de participación política
Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com) Co-directora: Juana Erramuspe
Integrantes del Equipo: Juana Erramuspe, Luciana Manni, Martina García, Gabriela Orlando y Mónica Castro.

Abordajes étnico-nacionales y perspectiva de género en las políticas públicas de producción y selección de libros de textos escolares, destinados a jóvenes, durante la conformación del Estado-Nación y en la actualidad
Directora: Luciana Manni, Co-directora: Martina García

Programa "Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la ciencia: su intervinculación y potencialidad para el trabajo en las aulas"
Directora: Ma. Del Carmen Maimone, Codirectora: Analía Rotondaro

Proyectos de investigación:

El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervinculación Paradigmática
Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto, Norma Di Menna y Segio Stang
Asesora externa: Marina Honorato Quispe

Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares"
Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: María Del Carmen Maimone
Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza
Directora: María I. Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo y Mariela Cibín

La enseñanza en la Educación Superior. El caso de la formación de Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires
Directora: Mónica Insaurralde (monicainsaurralde@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: Claudia Agüero, Sara Halpern, Mariana Violi, Alejandra Nicolino, Juliana Tellechea y Mariana Noguera, Natalia Grise

La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires
Directora: Andrea Silvia Vázquez Co-director: Mariana Indart (savazquez@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico

Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles
Directora: Claudia Figari **(**figari.clau@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui y Julián Olivares.

Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)
Directora: Claudia Figari
Tesista: Dana Hirsch

Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación
Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) **/** Co-directora**:** Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Marina Olivera

Alcance de las cuestiones éticas en relación con el desarrollo científico-tecnológico desde la perspectiva de los estudios bioéticos y biopolíticos
Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)
Integrante del Equipo: Martín Chadad, Sebastián Botticelli, Jorge Casas, Virginia Osuna, Ma. Verónica Rossi, Mariana Smaldone

Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo. Fase II
Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrante del Equipo: Silvina Ninet y Daniela Quadrana

Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes del profesorado de educación primaria: inscripciones y vacíos.
Directora: Brisa Varela (brivarela@yahoo.com.ar)

La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.
Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)
Integrante del Equipo: Noelia Bargas y Mariel Onnainty

La comprensión oral-audivisual en FLE: un estudio explorativo para su inclusión en los cursos de lectocomprensión del Profesorado de Educación Física de la UNLu.
Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrante del Equipo: Daniela Quadrana

La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos
Directora: Andrea Corrado Vázquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth, Marina Miño Galvez, Nair Abdala

Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad
Directora: Ana María Espinoza(anamariaespinoza@telecentro.com.ar) / Co-directora: Adelaida Benvegnú y Ana Clara Torelli
Integrante del Equipo : Silvina Muzzanti, Beatriz Colabelli, Roxana Pagano y María Giménez

Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72
Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano

La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987
Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Juana Rodríguez Takeda, Patricia Wilson, Mirna Silva.

Las concepciones y representaciones sociales que tienen las docentes del Nivel Inicial acerca de la/las infancia/s, familias, el género y las prescripciones de la tarea educativa. El caso de las estudiantes-docentes de la cohorte 2017 de la Licenciatura del Nivel Inicial de la UNLu
Directora: Marta Navarro (marta@pitainmoviliaria.com), Co-directora: Noemí Burgos
Integrantes del Equipo: Alba Santarcángelo, Silvina Gabrinetti, Stella Maris Notta, Ana María Talamona.

La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles
Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Asesor: Javier Di Matteo
Integrante del Equipo: Paula Medela

El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación
Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)
Integrante del Equipo: Mariana Vázquez

Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado
Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)
Integrante del Equipo: Juana Maldonado

Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes
Directora: Cristina Erausquin; Co-directora: Adriana Sulle (adrianasulle@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Ricardo Bur, Silvina Davio.

Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)
Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

La judicialización del conflicto escolar: experiencias de las comunidades educativas de jardines de infantes y escuelas primarias pertenecientes a los municipios de San Miguel y Luján. Período 2017-2018
Director: Gabriel Paz (gabrielalejandropaz@gmail.com)
Integrantes: Analía Mamani

La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa
Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)
Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi

El trabajo colaborativo como marco de producción de conocimiento didáctico sobre situaciones e lectura y escritura para aprender ciencias naturales

Director: Ana M. Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar). Codirectora: Adelaida Benvegnú
Integrantes: Silvia Muzzanti

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado "B" Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada "A" Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada "C" Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada "C" Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos
Dir.: Norma Michi
Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm

Impreso en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján.
2018