

ISSN 1688-9304

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 17 Diciembre 2010



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 17 Diciembre 2010

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación anual del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora

Dra. Denise Vaillant

**Esta publicación cuenta con un Comité de Referato
Internacional integrado por:**

Dr. Alejandro Armellini, *University of Leicester*

Dr. Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid

Prof. Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires

Dra. Ester Mancebo, Universidad de la República

Mag. Renato Opertti, UNESCO

Índice

Presentación	5
<u>Capítulo 1:</u> Concepciones, conocimientos previos y prácticas en la enseñanza de diseño: un lugar de controversias	7
<i>Ricardo Chelle</i>	
<u>Capítulo 2:</u> Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti	27
<i>Lourdes García Aguirre</i>	
<u>Capítulo 3:</u> La incidencia de la metodología Aprendizaje- Servicio en la apropiación social del conocimiento en escuelas de contexto de pobreza	59
<i>Lucía Notari Acheriteguy</i>	
<u>Capítulo 4:</u> La inclusión de nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza de español en educación media	81
<i>Marina Gómez Azziz</i>	
<u>Capítulo 5:</u> Prácticas de enseñanza que promueven la formación de niños lectores. Un desafío de la era digital	99
<i>Milena Charbonier</i>	
<u>Capítulo 6:</u> Las prácticas docentes a través de las buenas producciones escritas	125
<i>María del Pilar Barreiro</i>	

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Presentación

Este nuevo número de Cuadernos de Investigación Educativa está dedicado a la memoria de Edith Litwin quien fuera Directora de la publicación y que acompañara al Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay durante ocho años. A lo largo de su vida universitaria, Edith sintió una genuina preocupación por la investigación y la indagación en el campo educativo. Su producción y aportes estuvieron siempre signados por el rigor científico, el desarrollo creativo y la audacia en la innovación. Los artículos propuestos en esta edición tienen su fuerte impronta pues fueron elaborados por graduados del Master en Educación quienes durante su proceso de formación mantuvieron con Edith enriquecedores intercambios y diálogos.

Los seis artículos aquí presentados buscan generar reflexión a partir de los problemas que se suscitan en las aulas contemporáneas. Se trata de estudios que refieren a muy diversos contextos y niveles educativos pero que tienen como común denominador la profunda preocupación por estudiar, analizar y mejorar la formación y las prácticas docentes. Tal es el caso de Lucía Notari Acheriteguy quien en su artículo estudia la incidencia de la Metodología Aprendizaje - Servicio en escuelas de contexto de pobreza. La autora indaga en un proceso de formación mediante el cual se desarrollan conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad.

La reflexión en torno a la tarea del docente constituye también el eje de reflexión de Milena Charbonier quien analiza las respuestas que puede brindar la escuela a la falta de interés de los estudiantes por la lectura. La autora identifica una serie de prácticas docentes que favorecen la lectura y que podrían constituir fuentes de inspiración para contextos similares al estudiado. El trabajo de María del Pilar Barreiro aborda igualmente la temática de las prácticas docentes y las relaciona con las buenas producciones escritas de estudiantes. Entre otras pistas de reflexión, la autora plantea la asociación entre una “buena enseñanza” y el campo de la literatura, el que por su naturaleza propicia producciones escritas desde el lugar de los significados y consignando reglas de ortografía y de sintaxis.

Desde otro espacio, Marina Gómez Azziz analiza la inclusión de tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza de español en educación media. El trabajo tiene la mirada puesta en el docente y en sus decisiones en el aula. El impacto de la temática es evidente, no sólo para el Uruguay sino también para otros países latinoamericanos que impulsan la inclusión de las TICs en el aula. La educación a nivel medio, es también el lugar en el que se posiciona Lourdes García Aguirre para examinar el fenómeno del graffiti. La autora convoca a los docentes a “leer y escuchar” los graffitis para lograr un conocimiento más profundo de los estudiantes y tender puentes para un mejor intercambio y comunicación.

Finalmente, el artículo de Ricardo Chelle nos remite a la enseñanza universitaria a partir de un estudio de caso. El autor plantea una temática de enorme relevancia para el mundo universitario al preguntarse cuáles son las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes que tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.

En este número ha sido recurrente el interés de los autores por indagar en la formación y en las prácticas de los docentes a través de la realización de laboriosos trabajos empíricos. Cada autor realiza desde distintos campos y a través de diversas miradas, una contribución a la construcción de un saber en educación con base científica. Y esa producción nos brinda, asimismo, la posibilidad de formular hipótesis exploratorias futuras para alimentar el campo de la educación en sus complejos contextos de práctica.

Denise Vaillant
Directora

Concepciones, conocimientos previos y prácticas en la enseñanza de diseño: un lugar de controversias*

Ricardo Chelle**

“El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original”.

(Edith Litwin, 2008, p. 29)

Resumen

Este trabajo, resultado de la investigación realizada para obtener el Master en Educación, se circunscribe a los cursos iniciales de las carreras de Diseño de Interiores y de Arquitectura, tanto las concepciones docentes, como los conocimientos previos de los alumnos y la interacción entre ambos. En él se analiza cómo los buenos docentes consideran dichos conocimientos y qué importancia le asignan al proceso de aprendizaje respecto al resultado. Esta relación entre docentes y alumnos se visualiza dentro de un aula muy especial: “El Taller”. Se analiza su historia, el presente y las alternativas que surgen a partir de las nuevas tecnologías. Se destaca la realización de una obra de teatro, teniendo ésta el cometido de sensibilizar la mirada rigurosa del análisis. Se establecen categorías que surgen de la óptica personal, en una investigación que sorprende con resultados inesperados. El conocimiento integral del alumno, el potencial democratizador del taller y la formación del ciudadano, son conclusiones que superan las expectativas iniciales.

Abstract

The present paper, issued from a research required for the Master Degree in Education, has been limited to beginners' courses on the career of Interior Design and Architecture, and has focused, in particular, on the teachers' concepts as well as on the students' prior knowledge and their interaction. It reveals in which way, the so-called “good” teachers weigh such knowledge and how much importance they bestow to the learning process according to its results. The interaction between teachers and students is conceived within a very specific lesson structure known as “The Workshop”. Thus, its history, its present and the new alternatives that may arise by incorporating new technologies are therein analysed. What is worth highlighting is the carrying out of a theatre play with the purpose of sensitising the strict viewpoint of the analytic reader. From said viewpoint different categories would then arise, which, once analysed, shed unexpected and surprising results.

The conclusions drawn from the comprehensive knowledge of the student, the democratising potential of the workshop and the building up of citizens as such, exceeded the initial expectations.

¿Quién? ¿Desde dónde?

He considerado imprescindible brindar algunas claves para la lectura del presente trabajo, las que ayudarán al lector a situarse en el contexto en el cual aquél fue realizado. Es una mirada personal que se genera tanto de mi experiencia profesional, como de mi experiencia como alumno de arquitectura y como docente de las carreras de Arquitectura y Diseño de Interiores. La docencia me sorprendió dentro de la práctica profesional, dándole a ésta un aire fresco, vital. Se abrió una puerta y al traspasarla, el “profesional” descubre un mundo al cual dedicarle

lo mucho o lo poco, que pueda haber aprendido en su trabajo. También es un mundo del cual aprender, sí, del cual se puede y se debe aprender.

Asumí el desafío de realizar esta Maestría en Educación con el sincero e impostergable afán por aprender., y por obtener, de forma definitiva, el respaldo teórico que me permitiese, en mis desarrollos intuitivos, descubrir mis errores y mis aciertos. Este desafío, que se fue tornando un compromiso irrenunciable, me puso frente a mi primera investigación, al menos, de una investigación con rigor académico. Para quien se consideraba hasta el momento un autodidacta de la docencia, implica un camino nuevo lleno de incertidumbres. Pero luego de los dos años transcurridos, también me acompañaron certidumbres, me acompañaron docentes, compañeros de ruta, amigos. Siento que todos ellos me han dado su apoyo y sin duda todos me han enseñado. Me siento muy agradecido.

Hoy enfrento un nuevo desafío: escribir mi primer artículo. En él trataré de transmitir los puntos que entiendo más trascendentes de la tesis para obtener dicho posgrado. Esto implica un esfuerzo de síntesis, en la cual quedarán muchas palabras sin decir, muchos autores sin ser mencionados. El propósito de este artículo es el de narrar el proceso y los resultados obtenidos en dicha investigación.

Fundamentación

Resulta necesario debatir sobre uno de los tantos puntos en la compleja relación docente - alumno: la respuesta que da el primero a las ideas previas que tiene el segundo, teniendo especial cuidado en observar los casos en que ellas no coinciden con el estado del arte, con las tendencias del momento. Dicho debate se circunscribirá al área de diseño de las carreras de Arquitectura y Diseño de Interiores, sobre todo en sus cursos iniciales. El estudio se enfocará básicamente desde la perspectiva de la didáctica, sin descuidar la incidencia que tiene en el aprendizaje.

La enseñanza de diseño

El proceso en la enseñanza de diseño, tanto en Diseño de Interiores como en Arquitectura, no tiene una fórmula única. Por lo general se realizan trabajos, previamente explicados y con un marco teórico propio, que se desarrollan dentro de un aula de características especiales, "El Taller". Dichos trabajos evolucionan con el apoyo del docente, con el intercambio que se produce entre compañeros y sobre todo con el trabajo personal del alumno. Esta evolución se va plasmando en presentaciones sucesivas de menor o mayor formalidad. Las primeras se dan en un vínculo muy estrecho donde el docente cumple un rol similar al de un tutor, realizando sucesivas observaciones que guiarán al alumno en el proceso. En las de mayor formalidad, todo el grupo realiza una entrega general llamada "esquicio". Esto produce un jalón, una fotografía de los logros alcanzados hasta ese momento. Luego de varios esquicios este proceso termina comúnmente con la concreción de los trabajos: "La entrega final". Dichos trabajos por lo general se realizan sobre bases rígidas para ser colgados. Esto permite -a modo de exposición en una galería de arte-, que todos los actores interesados, alumnos, docentes y autoridades institucionales, puedan recorrer los salones y valorarlos.

Intenciones

Se entiende por "intenciones" a la estructura mental, narrada por el dibujo, que sustenta la concepción del diseño.

El docente debe ser por demás reflexivo con el alumno, deberá escucharlo con atención, preguntar qué quiso hacer y, reflexionando con él en las sucesivas correcciones intentar que reconozca lo que motiva su diseño; que reconozca las intenciones que subyacen detrás de la presentación.

Intenciones y conocimientos previos

Se entiende que detrás de las intenciones de diseño está presente la historia del alumno. Cuando promedia la carrera, ya incorporó a su conocimiento distintas corrientes, domina el estado del arte y ha demostrado solvencia para poder resolver distintos problemas de diseño. Pero, ¿qué sucede con el alumno que inicia el proceso, el que cursa primer o segundo semestre? Tiene como referentes de diseño esas casas que le gustan. Las imágenes obtenidas en sus viajes en autobús, la casa de algún amigo o de algún familiar lo han deslumbrado. Sumados a una estufa, un ventanal o una cocina -entre otros referentes-, conforman hasta el momento su catálogo, su conocimiento previo. Tendrá una visión fragmentada, múltiples sinopsis de ejemplos que le gustan. El docente, respetando esa historia previa, tendrá que hacer el esfuerzo de que reconozca el diseño como algo integral. Deberá mostrarle alternativas, abrirle la puerta a otro mundo, uno que todavía no conoce y que tiene que ver con los conocimientos que va adquirir. Es en este momento en el que el alumno comienza un camino de búsqueda, que seguramente no será lineal, que le permitirá ir experimentando con las distintas formas de diseñar. Recorriéndolo irá construyendo su historia.

Intenciones y la esencia del diseño

Se mencionó anteriormente la importancia que tiene que el alumno reflexione en las intenciones que rigen al diseño presentado. Deberá analizar, a partir de ellas, lo que resulta armonioso y lo que no, asumirlas como guía del trabajo. La mención de las intenciones supone un cierto grado de familiaridad tanto del docente como del alumno con las mismas. Se entiende que es quizá uno de los mayores desafíos que el actual alumno y el futuro profesional, tengan una visión clara de las mismas durante el proceso de proyectación. Visiones externas serán claves para que, con una perspectiva diferente, descontaminada, se ayude al proyectista a ver elementos disonantes con la estructura conceptual planteada por el autor. El alumno inmerso en la resolución de temas menores puede dejar de ver el bosque, la estructura que motivó su diseño.

Intenciones, gusto Vs. proceso

El alumno, luego de reconocer claramente las intenciones que guían su proyecto, deberá sentir durante todo el proceso, que son suyas, que su autoría no se pierde y que la intervención del docente o de otros alumnos son puntos de vista a aceptar o descartar, para reflexionar y luego actuar. El docente deberá estar atento. Su participación es esperada por el alumno con una gran carga emotiva y tiene gran peso. Una intervención que resuelva el problema sin la reflexión del alumno o una propuesta alternativa fuera de su búsqueda podrán generar una sensación de que está todo mal y frustrarlo. Es ahí donde el docente debe ayudarlo a pensar y a reflexionar sobre lo que hizo. Deberá mantenerse alejado de su gusto personal y de la futura presión de la exposición final del trabajo. No hacerlo le haría perder de vista el objetivo final que es el aprendizaje significativo, el que genere en el alumno un antes y un después, un diferencial que permita ver en qué estado llegó y cómo se fue.

La presión de exponerse

Esa exposición de trabajos expone al alumno, autor de los mismo, pero también al docente. Es lógico que éste sienta la presión del medio académico. Los logros alcanzados y el criterio de evaluación quedan a la intemperie. Colegas, alumnos y autoridades emitirán opiniones al respecto. El docente, a través de las entregas de sus alumnos, queda expuesto junto a ellos a la mirada de toda la Facultad. Estas entregas no muestran procesos, no explican la evolución del alumno. Nada dicen desde dónde se partió para llegar a ese producto. La presión es real, la mirada externa es fría y mide resultados, los compara con las tendencias y le importa el

estado del arte. Ante esta situación el docente corre el riesgo de que relativice el proceso de aprendizaje y de que se preocupe más por el producto final, por obtener un resultado exitoso.

¿Existe una contradicción entre lo que se entiende como una buena práctica docente y la aceptación de una entrega final fuera de las tendencias del diseño? ¿Se debe priorizar el proceso de aprendizaje al resultado?

Concepciones y prácticas

Las concepciones de la enseñanza son posturas basadas en corrientes filosóficas y políticas (entre otras) que inciden en la tarea del docente. La enseñanza a lo largo del tiempo va cambiando y son varios los motivos. Hoy nos encontramos con una “ciencia social”, pero la historia muestra otros momentos no tan fermentales. Se puede encontrar a la educación como instrumento del poder, para reafirmar el *status quo* de la sociedad dominante. Se entiende necesario cuestionar a las concepciones docentes del punto de vista ético. ¿Es la enseñanza en sus distintos niveles una herramienta para democratizar, o por el contrario, para mantener las diferencias sociales ya existentes?

Se entiende como una de las responsabilidades docentes de mayor importancia el tratar de buscar las prácticas que enriquezcan al máximo los actos de enseñar y aprender. Cada docente, en un constante construir de su historia, será receptor de influencias propias de su época y de su contexto. Lo que piense del rol que debe desempeñar y del rol que deben cumplir los alumnos será el resultado de un proceso complejo. Son varias las vertientes que lo nutrirán y seguramente se sienta comprometido con alguna de ellas, hasta quizá se rotule a sí mismo como conductista o como constructivista. Puede ser que se pare en una vereda y acuse a la otra, pero seguramente todo docente tenga distintos momentos, inclusive dentro de una misma clase. Cuesta pensar en un docente “puro”, si de concepciones se trata. Según Pozo (1996 pp.66 - 67): “A veces, donde las técnicas de aprendizaje asociativo se muestran eficaces, el aprendizaje constructivo no ofrece soluciones claras, o viceversa”, seguramente porque las incertidumbres prevalecen sobre las certezas. ¿Cómo se va a dar la próxima clase? Se puede saber cómo empezará, pero no cómo terminará. Una pregunta puede provocar un giro inesperado, y esto está bien. “La enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre” (Litwin, E, 2008, p.27).

Pero no todo vale, sobre todo al pensar los alcances de las prácticas. Sin dejar de cumplir con la adquisición de contenidos de la agenda clásica, el docente debe asumir la participación del alumno, no como un espectador, sino como actor. Juntos deben, con el resto de la clase, con el contexto, la familia, los amigos y la comunidad, ir construyendo su conocimiento. Se puede lograr a través de un currículo innovador y haciendo que el alumno participe en la concreción del mismo, dejándolo expresar sus necesidades y que también se involucre con dicha comunidad. Es la búsqueda del alumno comprometido críticamente con la sociedad; es la búsqueda del ciudadano.

Conocimientos previos

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese en consecuencia”, (Ausubel, D., 1983, p.151).

Se puede decir que desde que se nace se empieza a aprender. El ser humano está expuesto a estímulos, a los que va respondiendo, va generando modelos, los que tratarán de ordenar dentro de su cerebro la información recibida. Esos modelos van a ser expuestos o confrontados con una nueva información. Si en esta situación se produce una contradicción, deberá cambiarse el modelo anterior por otro actualizado. Con esto se vuelve a estructurar la base de datos de dicho ser. Estos modelos y su estructura cargada de relaciones, es lo

que va a conformar su conocimiento, que será previo a la escuela, luego a la secundaria, a la universidad, a los postgrados, etc. En cada momento de cada una de las etapas que acaban de mencionar se irá avanzando en la construcción del conocimiento. Un conocimiento que ha ido evolucionando, que se ha ido transformando.

El docente no sólo debe saber qué aprendió el alumno, sino qué se transformó dentro de él. Dewey (Jackson, 1986, p. 99) diferencia lo que es el modelo de "reproducción del conocimiento" del de la "transformación del conocimiento". El primero está referido a la acumulación del conocimiento, mientras que el segundo se refiere al aprendizaje significativo. "La mente no es un papel secante que absorbe y retiene en forma automática. Es, antes bien, un organismo vivo que debe buscar alimento que selecciona y rechaza según sus circunstancias y necesidades presentes, y que sólo retiene lo que digiere y convierte en parte de la energía de su propio ser". Lo importante no es qué aprendió el alumno, sino qué cambios recibió en su formación. No sólo interesa qué sabe, sino que esta adquisición de conocimientos lo haya transformado en otra persona, cómo el conocimiento adquirido, según la metáfora de Dewey, por el "organismo vivo" ha sido asimilado, cómo ha incidido en sus conocimientos previos, y por lo tanto, luego del aprendizaje; qué nuevos mapas conceptuales ha concretado para luego aplicarlos en su vida.

Conocimientos previos, inconsciente y memoria, la historia de la vida

Es importante ir más allá, llegar a lo más profundo de su ser. ¿Por qué no a su inconsciente?, sobre todo a lo que Cyrulnik (2007) define como el "inconsciente cognitivo". Deben buscarse estrategias que conduzcan al alumno a reflotar eso que está implícito en su bagaje de conocimientos, pero que él ignora. Se entiende que el manejar sobre un mismo punto distintas visiones abordadas desde distintos ángulos, y si es posible desde distintas disciplinas, puede ser una alternativa para ayudar al alumno a lograr la obtención del conocimiento. Seguramente de lo cotidiano surjan claves si el docente está atento para buscarlas y a encontrarlas. De la experiencia personal se constata que de un simple juego como el ta-te-ti se puede analizar la estructura geométrica del cuadrado. Luego de varias partidas en el pizarrón y solamente con preguntas del docente, los alumnos llegan por sus propios medios a descubrir que el ta-te-ti está inscripto en un cuadrado, que tanto los círculos como las cruces -así como la estructura que los soporta y las diagonales y medianas de la victoria- responden a la estructura interna de dicho cuadrado. Es a partir de ahí que se puede formalizar un conocimiento que estaba en el alumno.

El Taller de Diseño, un lugar de controversias

Se puede decir que en un título como el de este trabajo, "Concepciones, conocimientos previos y prácticas en la enseñanza de diseño: un lugar de controversias", la mención del lugar no se haría entendiéndolo como un espacio físico, se utilizaría la palabra "lugar" en sentido metafórico, refiriéndose a un espacio de discusión. Pero en este trabajo el lugar es "el taller" y contiene las dos acepciones.

Desde la vivencia personal, el taller se entiende como un aula, donde el intercambio personal encuentra un espacio ideal para su desarrollo. Es un espacio desestructurado, donde se pierde la tensión unidireccional, aquella que va desde el alumno al docente y del docente al alumno. En el taller las relaciones personales se desarrollan en forma de red, en cuyos nodos muchas veces se encuentran los docentes y alumnos en relaciones biunívocas, pero otras tantas se encuentran los alumnos como nodos interconectados. Se puede ver a un grupo, concentrado, trabajando, preparándose para una presentación. Por otro lado, a otro grupo en una acalorada discusión sobre algún tema de actualidad que los inquieta; su visión de la arquitectura, la sociedad en crisis, el presupuesto universitario, el fútbol, la música, etc. En algunas facultades, y en algunos tiempos, el taller se caracterizó por ser un espacio de reflexión y de debate, un espacio fermental, testigo de historias personales y colectivas, un marco para el trabajo,

para la charla, el desarrollo de los afectos, las correcciones, los partidos de ping pong, los de truco, las guitarreadas, las polémicas correcciones, etc. El taller es el hogar académico de los estudiantes. Se sienten contenidos, seguramente felices.

Se entiende este espacio como ideal para la democratización de la enseñanza. Es entonces la responsabilidad del docente, de todo el equipo docente y sobre todo del Director del Taller, del catedrático, explotar al máximo dicho potencial. Debe actuar en la búsqueda de la interacción, tanto vertical como horizontal.

Historia del taller

Irving Stone en “La agonía y el éxtasis”, describe a Miguel Ángel entrando por primera vez en el taller de Ghirlandaio en 1488. Su avidez por aprender se concretaba en una obsesiva búsqueda a través de la copia de los trazos de su maestro, del estudio de los trabajos de sus colaboradores y de la copia de los dibujos de grandes pintores que Ghirlandaio guardaba celosamente, y que Miguel Ángel lograba copiar a escondidas de su maestro. Era a partir de la copia y de los consejos del maestro que el aprendiz lograba adquirir sus conocimientos, no quedando espacio para la crítica. Esta reveladora descripción logra atrapar al lector y llevarlo a la Toscana del Renacimiento, caminar por sus calles, sentarse en la loggia florentina, y desde ahí mirar la plaza de la Señoría, ver las esculturas de Donatello y sentir el fuerte olor a pintura del taller de Ghirlandaio.

¿Qué ha pasado cinco siglos después? Seguramente mucho ha cambiado; el mundo es otro. Hoy Florencia se ve atormentada por turistas, las esculturas callejeras, aún erguidas, son bombardeadas por flashes que las convierten en modelos de pasarela. No se necesita sentarse en la loggia para ver el Palacio de la Señoría; desde un ordenador doméstico se lo puede ver, saber de su historia, y tener toda la información que se desee y otra que no se pensaba encontrar. Cinco siglos después seguramente los talleres de arte no cambiaron demasiado. Los aprendices buscan maestros, concurren a sus clases, que se dictan por lo general en el mismo lugar de trabajo del artista, les da consejos, trata de que asimilen lo que sabe. Algunos integran la élite del maestro y logran parecersele. En el mejor de los casos el alumno buscará su propio camino. Y quizá lo encuentre y pueda ser él, con su estilo. Nacerá un nuevo maestro, tendrá sus discípulos y el ciclo vuelve a comenzar.

¿Qué sucedió con el taller a lo largo de la historia, por lo menos de la historia nacional? Se describió el taller de arquitectura desde la experiencia personal, pero ¿qué ocurre con la interacción humana en tiempos donde reina la informática? ¿Qué sucedió con las reuniones en torno a un sulfito, portador de una idea, sobre el cual el docente con su mano experta realizaba trazos estéticamente blandos pero pedagógicamente duros?

Historia del Taller de Arquitectura en Uruguay

Es relevante para estudiar la historia del taller en Uruguay recurrir al trabajo realizado por el Arquitecto Juan C. Apolo (2006).

En Uruguay, a fines del siglo XIX se crea la carrera de Arquitectura en la Facultad de Matemática, coincidiendo con Ingeniería hasta 1915, año en que se crea la Facultad de Arquitectura. Dicha carrera únicamente se dictó en la Universidad de la República hasta 1999, en que se crea una alternativa, la Facultad de Arquitectura de la Universidad ORT Uruguay. Luego, en 2005 dentro de dicha facultad se crea la primera carrera universitaria de interiorismo, la Licenciatura en Diseño de Interiores. Hoy en día ambas Universidades tienen sin lugar a dudas al diseño como eje central de la enseñanza de dichas carreras, encuentran en el taller de proyecto su espacio natural. Entonces resulta por demás importante analizar la evolución del taller a lo largo de la historia de la enseñanza de la arquitectura en Uruguay.

Con el modelo Beaux-Arts, el rol del taller tiene mucho que ver con el que se mencionó en el Renacimiento. Tiene un fuerte contenido artístico, tanto en el dictado como en el contenido, con

una fuerte carga decorativa. El primero fue el Taller Carré; luego vendrán Vilamajó y Cravotto, todos destacados profesionales, palabras inapelables, que mantienen con sus alumnos una relación paternal, y todos deben corregirse con ellos. Estos destacados profesionales encarnan el rol del maestro. Esta figura del maestro devendrá, en el Plan 52, en la figura del Director del Taller. Se destaca la figura de Gómez Gavazzo. El taller se hace vertical, en el sentido de que se dictan todos los cursos pasando por todas las temáticas, donde el Director asume su liderazgo. Durante la Intervención la figura de Payssé Reyes pasa a ser fundamental. No sólo se le crea el cargo de coordinador de los talleres, sino que es él quien recibe a los nuevos estudiantes, es él quien les dice que las mujeres no serán buenas arquitectas, si es que logran recibirse. Pero se mantiene la estructura del taller, que continuará después de la Intervención.

Son muchos los talleres que deberían estudiarse, pero para este trabajo el Taller Bayardo adquiere una dimensión de destaque.

El Taller Bayardo

Es imposible analizar la enseñanza de la arquitectura en Uruguay sin hacer referencia a la figura del Arquitecto Nelson Bayardo. Su amplia carrera como docente en distintos talleres, tanto en Uruguay como en el exterior, se caracterizó por su constante cuestionamiento, tanto de las estructuras, como de la práctica docente. Quizá sea el único investigador sobre la enseñanza de la arquitectura en Uruguay. No se conformó con aceptar que el único requerimiento para el desempeño como docente era certificar el dominio de la disciplina. Puso un especial interés en la formación docente, asumiendo la misma como fundamental dentro de la agenda académica.

En su publicación "Hacia una autodidáctica dirigida" realiza una propuesta pedagógica inédita por el marco teórico en que se apoya. La misma se ubica en un contexto complejo él la entendía como una práctica inmersa en la masificación, aceptando las imposiciones del orden imperante y de la sociedad de consumo. Otro aspecto fundamental de ese contexto es la superpoblación de la Universidad de la República, y en especial de su Facultad de Arquitectura. Le preocupa la masificación, y los resultados de la misma. Entiende que debe cuidarse la libertad de elección, y la forma que sugiere es la de lograr que los alumnos desarrollen un espíritu crítico que les permita cuestionar lo que lo que intenta imponérselos. Es muy gráfico cuando expresa (1990, p. 21): "Esta mentalidad generalizada y anónima, a la que he vinculado con lo que en alguna oportunidad di en llamar el 'pensamiento embotellado' (incapaz de liberarse de los límites impuestos por el envase) deteriora nuestra individualidad a límites insospechados, generando lo que Ortega y Gasset define como el 'hombre-masa', no vinculado a ningún concepto de clase social o económico, sino como conducta asumida por quienes, temerosos de expresarse por sí mismos, se acogen a la seguridad que otorgan los clanes, dando así origen al fenómeno de la masificación, caracterizada esencialmente por la absoluta imposibilidad de cuestionar o cuestionarse en todo aquello que guarde relación con el orden impuesto por la autoridad que le somete, consciente o inconscientemente. Se da en estos ejemplares un sospechoso monolitismo de opiniones y una rigidez que termina haciendo desvanecer todo vestigio de inteligencia"

Al hacer referencia al modelo que propone, declara especialmente la relatividad del mismo. Expresa que no debe ser tomado literalmente, sino que debe servir de base de discusión y de futuros hallazgos personales. Propone una enseñanza que debe prescindir al máximo de los maestros y fomentar una mayor independencia del alumno. Define este modelo de enseñanza de la siguiente manera (1990, p.15):

"Autodidáctica es el arte de aprender sin maestros. Autodidáctica Dirigida sería el arte de enseñar con maestros, que deben inculcar en el educando el modo de aprender, prescindiendo al máximo de los maestros, o sea, de ellos mismos. Algo así como el arte, que casi parece un artificio, de que el maestro, estando presente, casi no aparezca, lo que no es fácil para aquellos acostumbrados a ser únicos protagonistas".

Más adelante aclara que no está haciendo una apología del desempleo. No descarta la presencia del docente, pero sí enfatiza la necesidad del cambio de su rol, así como también hace una apuesta a un nuevo rol del alumno, crítico, no sólo como receptor de contenidos que debe repetir, sino como "artífice de su formación personal". Se entiende que en su propuesta el punto relevante es lo que denomina "La Crítica Indirecta Objetiva" (1990, pp.37-47). La misma aparece como una dimensión de lo que se podría denominar la nueva agenda en la enseñanza de la arquitectura. Cambia el concepto de corrección por el de crítica. Bayardo entiende que hablar de corrección significa referirse a cosas que están mal, a errores cometidos por el alumno que se deben enmendar. En cambio la crítica supone cuestionar y debatir sobre lo realizado, buscando tanto los errores como los aciertos. Sin duda esta postura enriquece el aprendizaje y fortalece la personalidad del alumno. Otro aspecto destacado de la propuesta es la búsqueda de la objetividad, "...por cuanto la crítica que efectúe el docente no deberá traducir la postura personal del mismo frente al tema en discusión, y más allá de que esté inscrita dentro de la doctrina o ideología que el taller sustente..."

El taller virtual

El avance tecnológico, en especial el aplicado a la comunicación, potencia un nuevo tipo de educación, que de alguna manera puede romper con el concepto tradicional del aula, sobre todo del taller. La nueva interacción se da en un espacio que es virtual. Esto supone la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Estas nuevas tecnologías han permitido desarrollar una amplia oferta de alternativas pedagógicas.

La diferencia mayor con la enseñanza tradicional es que la separación física que se menciona en el párrafo anterior hace que se modifique la forma de comunicación, con sus pro y sus contras, pero sin duda que es un cambio significativo. Cambia el vínculo entre alumnos y docentes, transformando el espacio físico en virtual. La constante es que los contenidos permanecen iguales, e independientemente de la forma, se trata de enseñar lo mismo. Edith Litwin (2003, p.12) dice: "Sin embargo, el valor de la propuesta, aun cuando adopte los últimos desarrollos de la tecnología, sigue estando, como en cualquier proyecto educativo, en la calidad de los contenidos y en su propuesta para la enseñanza".

Se entiende que plataformas virtuales como Moodle y el mismo Facebook pueden ser alternativas válidas. Ellas pueden aportar un nuevo marco de intercambio, una forma de relacionarse diferente, virtual. Se caracterizan por brindar una estrategia alternativa y complementaria de las clases tradicionales, presenciales. Quizá este medio, que para los docentes -"inmigrantes de la informática" al decir de Prensky- puede resultar ajeno, es, para los estudiantes, es un espacio que le es familiar. Sin duda que la enseñanza de diseño no puede permanecer ajena a esta alternativa. El desafío es cómo implementarla, si es que debe hacerse. Pero no se puede dejar de lado el debate. ¿Es posible un Taller Virtual?

El taller hoy, una experiencia personal

Desde 1997 soy docente de Taller de Diseño en las carreras de Arquitectura y Diseño de Interiores y durante este tiempo muchas cosas han cambiado. Pero desde el año pasado a éste, el cambio cualitativo ha sido enorme. La aparición de los equipos portátiles (laptops, notebooks) y la conexión inalámbrica libre en toda la facultad, modifican radicalmente la geografía del taller. No tengo dudas de que los alumnos, a la vez que trabajaban en sus ordenadores, están conectados chateando, he incluso descargando música. En determinado momento sentí que la clase perdía el rumbo: mientras un grupo hacía una presentación realizada en PowerPoint, otro grupo parecía estar en otro mundo, chateando y riéndose. Mientras seguía la presentación, la que debía corregir, sentía la necesidad de observar la actitud del grupo disperso. Pero en ese momento uno de sus integrantes interviene, haciendo la observación que yo entendía imprescindible. No pude entender lo que pasó hasta que luego de un tiempo, dialogando

con uno de los alumnos más destacados, le pregunté qué era lo que pasaba con esta nueva forma de trabajo y por qué mientras sucedían cosas que a mi entender era distorsionantes para el dictado de la clase, los resultados eran brillantes. Su respuesta fue la siguiente. "Es que en casa hago lo mismo: mientras trabajo en la máquina, estoy chateando, mirando la tele, y hablando con mis padres".

El desafío está planteado, y entiendo que merece una prolongada reflexión del equipo docente en su conjunto, no debiendo dejar fuera del debate la transmisión de valores. La contemporaneidad nos hace navegar en un mar de incertidumbres, que parece que nunca cesarán de hacernos zozobrar. Al respecto, P. Michael Timpane en la presentación del libro "Enseñanzas Implícitas" (Jackson, 1999, p.12) escribe que lo que a su entender está en la base del pensamiento de Jackson es que: "la enseñanza se funda en la fe y la esperanza y que siempre está un poco más allá de nuestra plena comprensión".

Metodología

Esta investigación, de corte cualitativo, se basó en un trabajo de campo que se realizó con el apoyo de un conjunto de docentes a quienes se debe rendir tributo por su invaluable colaboración y disposición. La elección de los mismos se realizó con el siguiente criterio: unos fueron seleccionados por los alumnos más destacados de las carreras de Arquitectura y de la Licenciatura en Diseño de Interiores de la Facultad de Arquitectura de la Universidad ORT Uruguay. Otros, por su gran prestigio en el medio académico y profesional. Por último, se seleccionó en base a un criterio personal.

Para la elección de los mejores docentes se realizó una encuesta entre los alumnos que hubieran aprobado el 4to. semestre en ambas carreras. Debían cumplir con el requisito de tener una escolaridad con un promedio mayor al 90 por ciento del máximo. A ellos se les preguntó cuáles habían sido sus mejores docentes y por qué. Los docentes de alto prestigio se enmarcan en dos ámbitos: el académico y el profesional. Uno es Decano de la Facultad de Arquitectura de la Universidad ORT Uruguay, y el otro es un arquitecto, que si bien dejó la docencia que ejerció en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República, desarrolla una actividad profesional destacada. Se puede considerar que es uno de los mejores profesionales del medio, con una profunda pasión por el diseño y un gran respeto por la profesión. La elección del mejor docente a nivel personal, el docente memorable, se entendía fundamental. Hasta el momento es un referente constante, un espejo que permitió trabajar en forma intuitiva y luego con otra perspectiva, la que surge del aprendizaje adquirido en el proceso de esta maestría, que se valora aún más.

Todos ellos fueron entrevistados y en uno de los casos se visitó una de sus clases. A la misma llegó como docente que cumplía una suplencia en la clase de otro colega. Luego de realizar el trabajo de campo, se buscaron en cada entrevista dimensiones que se entendieron relevantes u originales en el relato de cada docente. Luego se agruparon las mismas por similitud del tema abordado. Por último se compararon con las obtenidas de los otros docentes tejiendo una red que clarificó los resultados obtenidos, permitiendo su triangulación. De cualquier modo, la relectura de todos los relatos fue agregando momento a momento nuevas dimensiones, muy ricas, quizá por haberse mantenido ocultas entre líneas, lo que las hizo más seductoras. En casi todos los casos, su forma de expresarse y las dimensiones que entienden relevantes de alguna manera se referencian, de un modo más o menos directo, a los puntos de vista de la nueva agenda. La preocupación manifiesta por el aprendizaje significativo, el conocimiento del alumno, etc., nos propone un reto mayor del esperado en la búsqueda de nuevas categorías y en el descubrimiento relaciones que aporten nuevas miradas sobre una vieja temática.

Realizar una última precisión. Esta investigación se realizó fundamentalmente en la estructura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad ORT Uruguay. Es importante decir que su formato de taller se diferencia del de la Universidad de la República, porque los mismos están poblados por integrantes de un único curso, mientras que en la UDELAR se trabaja integrando los distintos niveles a la vez, en el mismo espacio.

El proceso educativo

Luego de elaborar el marco teórico no caben dudas respecto a la importancia del aprendizaje significativo, del aprendizaje reflexivo al decir de Perkins (2003) y, sobre todo, del proceso frente al resultado: la importancia de la transformación sobre la reproducción del conocimiento, la variación, el delta del aprendizaje, de dónde se partió y adónde se llegó. Se entiende que existe un proceso educativo construido colectivamente por alumnos y docentes. En el mismo se distinguen distintos momentos que van encadenándose. El docente debe conocer al alumno para poder establecer una buena comunicación, procurar que sea constructor de su propio conocimiento y que lo haga en forma reflexiva, que logre establecer distintas miradas, obteniendo distintos puntos de vista sobre un mismo problema, lograr que se motive y que confíe tanto en él, como en sí mismo, para que pueda ir más allá, para que se plantee cada vez metas cada vez más altas, para que se apasione. Y todo esto dentro de un aula especial, el taller.

Luego de realizar el análisis del trabajo de campo se confirma la importancia de lo antedicho. Los docentes entrevistados, desde su lente particular van haciendo énfasis en distintas dimensiones anteriormente mencionadas.

El proceso de Rossana

Una característica particular de esta tesis fue la elaboración de una obra teatral, que dramatiza la vida del taller, denominada "El Proceso de Rossana". En ella participan actores que tienen mucho que ver con la realidad. De hecho, la realidad nutre muchas veces a la ficción. Esta propuesta es un escenario que reproduce en forma sensible la dureza y el rigor del análisis anterior.

Mirando por el espejo

En este último tramo se realiza una mirada hacia atrás, hacia los dos capítulos anteriores. Ambos tuvieron una misma guía: el proceso educativo en el espacio del taller. Esta estructura hace al análisis y a la obra de teatro, lo que al proyecto las intenciones de diseño. Con la misma se encontró una plataforma sobre la cual trabajar cada capítulo. Pero ambos encuentran otra mayor, una supra estructura que los articula, que los relaciona: el espejo, un espejo que muestra las dos caras, por un lado, la dura y fría del análisis y por otro la suave y cálida de la obra teatral. La segunda es la que sensibiliza desde el corazón a la razón. Se apela a la emoción, porque no se cree en un diseño que no emocione, y aunque funcione bien, debe conmover, debe buscar sensibilizar a quien lo mire y a quien lo viva. En "El proceso de Rossana" los resultados del análisis cobran vida. El proceso de aprendizaje deja de ser simplemente el hilo conductor de un análisis. Es la narración de la vida universitaria basada en la experiencia de una persona. Tomamos la categoría "narrativa" en el sentido dado por Mac Ewan (1998), es decir, como un lenguaje configurado, como una forma de construcción de sentido que establece una manera de organizar y comunicar historias, contribuyendo a la comprensión de las experiencias que involucran a los seres humanos, y a su vez refiere a la estructura, al conocimiento y a las habilidades necesarias para construir una historia". (Ricobaldi y Ravazzani, 2009).

La investigación cualitativa implica subjetividad, esta subjetividad se refiere a fotos sacadas bajo el lente personal, así como a la historia de los sujetos. Se realizan escenarios. Los mismos narran la realidad del ámbito académico, hasta el punto, que en esta investigación, el escenario

se transforma en uno físico, teatral. Esta técnica, al decir de Ricobaldi y Ravazzani (2009), supone una forma de reflexionar: "Partimos del supuesto de que dicha construcción es una estructura narrativa que se usa tanto para presentar los resultados de una investigación, como para describir e interpretar las distintas situaciones observadas en un contexto determinado y que de esta manera sirven para explicar y entender distintos fenómenos educativos. Es una estructura potencialmente productora de conocimiento teórico acerca del objeto de estudio y que por tanto puede considerarse una forma de comunicación de los resultados de la investigación educativa". Si bien las autoras plantean el escenario como una alternativa a la elaboración de categorías, igualmente se propone a partir de esta mirada a través del espejo, establecer una relación de ambos capítulos citados para llegar a identificar algunas dimensiones didácticas y transformarlas en categorías, entendiendo a estas últimas como una visión personal de las primeras.

Hallazgos, categorías

Del ágora a la cancha

Dos imágenes surgen de este título. Por un lado vemos a un grupo de jóvenes debatiendo junto al maestro Sócrates. Por otro, imaginamos un campo deportivo, una cancha de básquetbol. Los jugadores, integrantes de un equipo, son dirigidos por su entrenador.

Se asocia el Taller al ágora ateniense. Es el espacio democrático por excelencia, ámbito de reflexión, de debate. En este caso, de debate sobre el diseño, sobre la filosofía que lo respalda, sobre política. Es sobre todo un lugar de intercambios personales, en el que se desarrollan afectos entre pares y entre alumnos y docentes, pero donde el diseño siempre está presente, por las mesas con sulfitos, por el par de alumnos que arman su maqueta, por la entrega que quedó colgada en la pared y por muchas cosas más: el diseño es el fin que convoca al ciudadano. Sobre él se centran los debates que se apoyan en la crítica entendiéndola como motor de la reflexión, del aprendizaje, crítica que apunta al producto y al proceso de diseño y nunca a la persona. Resulta imprescindible reforzar el rol de la crítica incluyendo el universo de los aciertos. En el taller se debate sobre lo que está mal, pero también sobre lo que está bien. Se aprende de lo que está bien, incluso sin que el autor haya sido consciente de su acierto. Una reflexión del docente o de un compañero puede advertir al alumno de errores que cometió, pero también reconocer o incluso descubrir sus virtudes. El ágora queda manifiesta, y las opiniones se plantean en un ambiente propicio a realizarlas y a recibirlas. Se ve claramente que para que los logros sucedan los alumnos deben poder expresarse libremente, cumpliendo dos condiciones: el respeto y la objetividad. Y resulta fundamental que el docente cumpla su rol de moderador, valorando la intencionalidad de la crítica y a partir de ella reflexionando, dando luz donde aún existan dudas. El docente deberá cuidar celosamente el espacio democrático, precisando los contenidos de la crítica y moderando la misma.

En "El proceso de Rossana", Marcelo convoca a la clase cuando lo entiende necesario. Mientras está corrigiendo sentado en la mesa con Carlos y Rossana tiene que decirles algo, pero siente que es importante que toda la clase lo escuche. Entiende que es clave, tanto del punto de vista académico como ético. Entonces convoca al grupo. Es cuando plantea la necesidad de la crítica positiva, esa crítica donde todos deben participar. También les dice que son un equipo y que, como tal, deben apoyarse para obtener los mejores resultados, para potenciarse. Se está conectando con el conjunto, está creando una red de caminos, una red de autopistas y puentes. Es la infraestructura que le permite llegar a todas las personas.

Este escenario que aparenta ser teatral puede verse, también, en otro contexto, el deportivo, donde los atletas forman un conjunto que se potencia como tal, con un entrenador que los dirige para alcanzar la meta. Un deporte maravilloso con reglas y sin oponentes, con un entrenamiento basado en la reflexión a partir de la crítica positiva entre iguales y con un director técnico, organizador y moderador, que si se lo permite, puede ser un jugador más sin perder el

derecho a tener la última palabra, sin perder el rol de conductor. Este entrenador, atento a cada integrante del equipo, se preocupa por conocer sus capacidades para poder sacar del alumno lo mejor de sí, para provecho personal y del equipo, un entrenador que puede comprender que en determinado momento dos de sus jugadores deberán practicar por separado. A partir del conocimiento de ambos entiende que podrán retroalimentarse, para juntos avanzar y volver al equipo y potenciarlo. Resuelve que determinada táctica se arme con la finalidad de destacar las habilidades de un integrante (considerado como uno de los más "apáticos" del grupo) y de esa manera darle un rol protagónico que le permita consolidarse y confiar en sí mismo. Todos los integrantes deberán conocer sus virtudes y defectos, pero por sobre todo deberán entender a este deporte como una tarea colectiva. Son todos piezas de una estructura que sustenta el conocimiento. Es en este contexto que el docente motivador debe estar atento. Constantemente el director técnico debe alentar al atleta cuando logre el acierto o cuando decaiga. El énfasis en el acierto hará que no sólo aumente la confianza en sí mismo, sino que hará que tanto él como el resto del equipo aprendan y entiendan qué se espera de ellos. El aliento en la caída es fundamental para que se sienta contenido; es parte del andamiaje. Es el momento de hacerle ver por qué se falló, qué alternativas hay para resolver la jugada, y de tal forma, todo el equipo aprenderá.

El docente comprometido

Este docente no se conforma con transmitir los conocimientos, para lo que fue contratado. No se queja de que los alumnos no estudian, ni del bajo nivel con que llegan a facultad. Pero por sobre todo, no ve a los alumnos como una masa uniforme. Él los ve como un conjunto de individualidades, y le preocupan ambas cosas: el conjunto y la persona. Entiende la importancia del colectivo, no como masa, sino como equipo, como una estructura interrelacionada que se puede potenciar exponencialmente. También valora al alumno, no como alguien a quien debe transmitir conocimientos, entiende al alumno con un nombre. No concibe otra forma. Ese nombre implica una vida propia, compleja. La importancia de conocer al alumno se pone de manifiesto: en qué contexto vive, qué conocimientos previos tiene, conocer que lo motiva, sus gustos, sus pasatiempos, conocer cuáles son sus capacidades intelectuales, prácticas, creativas o emocionales (Sternberg, 1997), etc. Este conocimiento permitirá al docente saber qué puertas golpear. Se entiende que se puede ampliar la visión de Ausubel y decir: conózcase al alumno integralmente y actúese en consecuencia.

Sabrán que si no trabajó es porque algo le está ocurriendo. Está al día con su historia personal. Tratará de establecer entre ambos una autopista que los una, la más ancha, con la mayor cantidad de carriles y puentes posibles. Buscará la frecuencia adecuada para la transmisión. Sabrá qué puertas golpear para que el alumno se abra. Aprovechará ese conocimiento del alumno y esa comunicación para que el mismo se sienta bien, para que se motive, para que salga a la búsqueda del conocimiento, de la construcción de su propio conocimiento, porque logró despertarle la curiosidad y que se comprometa con el curso, con su propia formación como profesional.

Es entonces, en "El proceso de Rossana", que aparece la figura de Marcelo, que cumple el rol del docente comprometido. Está atento a lo que pasa con ella. Rápidamente aprende su nombre y cuando ella le pregunta si recuerda su proyecto, se lo describe. Él estudia cómo se viste, percibe si está nerviosa. Luego de saber que canta, otro día sin un sentido aparente, le cuenta que fue a escuchar jazz, y se da cuenta de que este tema los une. Es en este contexto que Marcelo puede empezar su tarea docente. Siente que hizo contacto, Rossana le abrió la puerta, confía en él, le dio el derecho a enseñarle. Pero no solamente le preocupa Rossana; cuando le parece importante su opinión recurre a Carlos. Le pide que critique el proyecto de su compañera. Eso hace que cumpla un rol destacado, otra voz a escuchar.

El ídolo

Es muy difícil en un contexto constructivista hablar en forma destacada de un docente que cumpla este rol, un rol que puede asociarse al docente que llega a la clase y se sube a un pedestal, para desde ese plano superior transmitir lo que entiende que los alumnos deben aprender. Sin embargo, se entiende que el ídolo puede representar otra figura, más humana. Quizá por cosas muy simples, porque recuerda sus nombres, conoce sus vidas, sus gustos, sus trabajos. Pero por sobre todo él es el referente, es la figura que se quiere imitar. Se entiende que sabe y que es muy bueno en lo que hace, porque domina la disciplina, porque sabe cómo comunicarse. Es la voz que define una discusión o un proyecto. El docente debe estar en algún momento en ese pedestal y esa distancia debe ser construida por el conocimiento que lo separa del estudiante. El estudiante lo va a colocar allí, porque ese conocimiento, porque ese dominio que tiene de su materia va a generar asombro. De eso él sabe, entonces el alumno lo va a colocar en un pedestal. O sus obras son por demás conocidas, entonces todo el mundo lo reconoce. Tiene que haber instancias de clases magistrales para llevar al estudiante a las bases del conocimiento y que a partir de ahí comience a generar el propio. Es el apoyo, el inicio del camino. El docente en el pedestal se asocia al ídolo, al líder del grupo, liderazgo que surge de la función de referente que debe adquirir. Este rol va a estar siempre en juego. Los estudiantes más críticos desafiarán al docente a demostrar la vigencia del liderazgo. Se entiende que esta tensión ayudará al docente a crecer.

Marcelo cumple ese rol con humildad. No necesita ningún pedestal para ser distinguido. Es su forma de enseñar, es lo que sabe. Cuando explica a Rossana el movimiento del Sol, Carlos se siente deslumbrado por su conocimiento. Hasta el momento sólo había oído del tema, pero no lo comprendía; era una receta. Ahora siente que lo aprendió, valora el conocimiento de Marcelo, se asombra con lo que sabe y cómo lo transmite. Pero es cuando Carlos se entera de que ganó un concurso, que automáticamente lo eleva a su pedestal personal. Ya no es la misma persona, ganó un concurso, percibe que es un profesional destacado, es un ídolo. Cuando Marcelo reflexiona largamente sobre el proyecto de Rossana y tiene la solución, es en ese momento en el que vuelve a aparecer como ídolo. Es el de la voz definitoria, la que concluye con la solución al dilema, la que sugiere cómo seguir. Esa solución no sale de su mano, no busca la copia de un referente, hace reflexionar. Una solución que es de la autoría de Rossana y que ella muestra por casualidad y en la que él ve un potencial. Le explica por qué esta bien, y que debe cambiar para que mejore. Seguramente, mañana, cuando Rossana sea docente, será como él. No olvidará lo importante que fue para ella que la escuchara, que entendiera cuáles eran sus intenciones y que la ayudara a comprenderlas, que la hiciera reflexionar, incluso oponiéndose a su compañero de cátedra. Este ídolo será para Rossana un docente memorable.

El psicólogo

A diferencia del punto anterior, al describir a este docente se entiende que se está más cerca de la nueva agenda. Este terapeuta está destinado a cumplir un rol fundamental. Primero, debe hacer que el alumno reconozca su problema, tarea que, en algunos casos, es por demás difícil. Segundo, deberá lograr que actúe en función de ese reconocimiento, de que el alumno acepte y vea qué problema tiene delante. Para que esto ocurra, deberá ganarse su confianza y establecer una buena comunicación; de otra forma no logrará que su paciente acepte hablar. Es a partir de la maduración de este vínculo que va a poderle sugerirle que vea su problema desde otras perspectivas. Seguramente no sean aceptadas en primera instancia. Luego, reflexionando, paso a paso, irá aceptando que ese problema que tanto lo obsesionaba no era insuperable. Cambiando alguna actitud, escuchando, dando la chance a un tercero, era posible resolver ese problema, desatar la madeja que le dificultaba avanzar. Inclusive, puede descubrir una nueva capacidad. La misma le permite que un problema se transforme en algo a su favor. Descubre su inteligencia emocional y comienza a aprovecharla.

Marcelo intenta que Rossana confíe en él, y para eso trata de conocerla, para establecer una buena vía de comunicación. Cuando siente que ese vínculo está consolidado, que ella le permite opinar, actúa. Y lo hace desde el lado de la reflexión. Intenta que Rossana descubra el origen del problema. Intenta que comprenda. Se propone enseñarle a ver lo importante y que dicha visión se haga desde todos los ángulos posibles. Le muestra distintos caminos que conllevan distintas perspectivas. Le propone que analice el proyecto desde el punto de vista formal, luego de que lo haga desde el punto de vista funcional. También le propone técnicas para poder hacerlo. Pero, por sobre todo trata de que se sienta segura de su vocación. Le expone síntomas que, si reflexiona sobre ellos, la ayudarán a confirmar su interés por la profesión. Prioriza este problema y relativiza el resto. Le pide que no se apresure; paso a paso irá perdiendo las incertidumbres.

Acompañando la subida a la cima

Como ya se mencionó en este artículo, el alumno llega a la primera corrección de taller con una gran expectativa. Sin conocimientos previos de la materia, la incertidumbre es grande. Se entiende que esta situación genera un gran esfuerzo en el docente para explicar de qué se trata, plantear claramente los objetivos y la metodología a utilizar reforzándolos a lo largo del curso mediante el recuerdo del planteo inicial. El docente debe preocuparse por abordar temas que estén a su alcance y verificarlos en el camino que está iniciando. En el taller el alumno inicia una aventura exploratoria, desconocida, donde se le exige que haga algo que no sabe. El docente es entonces el guía que lo conduce por los caminos desconocidos. Debe transmitirle la seguridad de que llegará. Pero independientemente de adónde llegue, está haciendo un ejercicio que lo inserta en la disciplina. La instancia de la primera corrección es el momento en el que se produce un punto de inflexión. Es aquí donde se juegan las primeras cartas. Se entiende que el docente debe ser por demás reflexivo y contenedor del alumno. Deberá escucharlo con atención, preguntar qué quiso hacer y, reflexionando con él en las sucesivas correcciones, tratar de que reconozca lo que motiva su diseño, que reconozca las intenciones detrás del mismo.

Desde el principio Rossana vivió momentos de incertidumbre. Se entiende que no había otra chance. Ella nunca había estado en un taller. Enfrentada al sulfito esperaba un acto mágico. El tiempo pasa y siente que no conoce la terminología que se utiliza, lo que la aflige. Marcelo la contiene, le dice que no se preocupe. Le plantea que esa tensión de incertidumbre se repetirá a lo largo de toda la profesión. Hace que reflexione sobre las preexistencias, le pide que evoque las sensaciones del terreno y del barrio donde actuarán en este nuevo proyecto. En este momento Marcelo actúa como arrancador. Le da confianza y la ayuda a dar el primer paso, pero desde la reflexión apela a una búsqueda personal. Luego iniciará un proceso en el que paso a paso va alcanzando metas intermedias, basándose siempre en esa guía que son las intenciones. Seguramente llegue a una solución correcta, que verificará. Es entonces donde el docente debe explicitarle al alumno en el estadio en el que se encuentra. Debe mostrarle el logro, pero sobre todo debe transmitirle que alcanzó una plataforma intermedia. Un descanso en el ascenso a la cima. Deberá convencerlo de que redoble la apuesta, que siga subiendo, que no deje de mirar la cima. Esa debe ser su meta. Esto se refleja en el planteo que le hace Marcelo. Él le dice, al comentarle su entrega, que lo que hizo está bien, pero que a partir de ese estadio en que logró dominar sus desafíos, debe aceptar otros nuevos para seguir creciendo, seguir subiendo, seguir buscando.

En búsqueda de la pasión

Marcelo recordó un ejemplo que aparecía en una de sus valiosas revistas de diseño. Lo hizo mientras dormía, se desveló y no pudo soportar la idea de olvidarlo en la mañana, por lo que se levantó y sacó el ejemplar de su biblioteca. Analizó el ejemplo: era una vivienda del

Arq. Souto de Moura. Su implantación resolvía el vínculo de los dormitorios con la calle de una manera que podía dar nuevas pistas a Rossana. Al otro día la sorprendió con una nueva alternativa. La corrección culminó pasada la hora de clase, Marcelo hizo participar a todo el grupo. No respondió a las llamadas, nunca miró el reloj. Nada se interpuso, su dedicación fue total. Marcelo es un docente apasionado. Se entiende posible que un docente no comprenda la falta de compromiso del alumno y es común que le traslade la culpa, que manifieste su falta de interés por la carrera. Quizá sea una reacción natural. Seguramente dialogue con sus colegas sobre estas penas que comparten. El tiempo pasará y nada habrá cambiado en su relación con el alumno. Pero si es un docente apasionado, irá a la búsqueda del alumno; hará que se comprometa.

Así como el docente encuentra datos en el alumno para poder leerlo, para poder entenderlo, desde cómo se viste hasta cuántas horas dedica al estudio, también el alumno lee al docente. Seguramente descubra en sus relatos sobre su actividad profesional, sobre la fuerza interior que lo lleva a la búsqueda de la mejor solución sobre el entusiasmo con el que transmite su forma de ver y sentir el diseño; cuando se refiere a la filosofía que lo respalda o cuando se posesiona transmitiendo la importancia de la ética profesional. Lo hará porque no sólo es un buen profesional, sino porque dejó de ir al recital de John Mayall, uno de sus jazzistas favoritos, que seguramente no volverá a venir. No fue porque la entrega del proyecto lo tenía atrapado. Lo escuchará y lo describirá como un profesional apasionado. El alumno se dará cuenta de su preocupación por el grupo y por su persona, se dará cuenta de sus desvelos. Al darse cuenta de que uno de sus alumnos hace dos semanas que no concurre a clase, pregunta por él al grupo, y quizá luego lo llame por teléfono, le preguntará qué le sucede y le advertirá que si sigue faltando, no tendría tiempo para realizar una buena entrega. El alumno ve que este docente no tiene problema en quedarse fuera de hora, percibe que el teléfono celular le suena y no lo atiende. El tiempo se detiene, nada interrumpe su corrección, sólo lo está atendiendo a él, lo escucha, lo comprende, lo motiva, lo empuja, logra despertar su curiosidad, lo compromete. También le exige que responda de la misma manera y el alumno le da el derecho a hacerlo.

En el transcurso de este trabajo se mencionó la necesidad de conocer al alumno y de ganarse su confianza, de establecer una buena vía de comunicación, de despertar su curiosidad, para de esa manera motivarlo y comprometerlo con la búsqueda de nuevos conocimientos; comprometerlo con la construcción de su propio conocimiento. Esto implica un aprendizaje significativo, un antes y un después. También se analizó la importancia de que conociera la tarea profesional, la manera de trabajar, que la misma se asemeje a esa vocación, a esa futura tarea, la de arquitecto, la de diseñador de interiores. Todo eso está bien, pero falta. Queda algo por transmitir al alumno que termine de sellar a fuego su futuro, que no le permita dormir tranquilo si una idea lo desvela, que lo levante, que lo haga ponerse a trabajar. Incluso que deje de asistir a un evento imperdible, y que acepte dejar de lado cosas que le gustan, en función de hacer lo que más quiere. Esto es estar apasionado. Y tiene mucho que ver con el amor, porque fue seducido, porque nada se interpone. Porque como dice uno de los docentes entrevistados: "Estamos en una carrera, la de arquitectura, que es una belleza. Yo estoy convencido, estoy absolutamente seguro de que los estudios de arquitectura no sólo te sirven para ser, lo que en el colectivo imaginario es un arquitecto, que diseña una cosa, se pone un casco blanco y va a la obra. Es una formación que da una manera de entender el mundo, aunque después termine de gerente en una empresa".

El hablar de esa manera de su propia profesión, de la carrera en la que enseña, el decir que la arquitectura es una belleza, describe el amor y la pasión que siente por ella.

Conclusiones

El proceso de Ricardo

Así como Rossana tuvo su proceso, en lo personal a lo largo de la maestría y sobre todo en la elaboración de esta tesis, yo tuve el mío; algo así, como "El Proceso de Ricardo". Como declaré en la presentación de este trabajo, llegué a la primera clase de este postgrado con una gran incertidumbre y vacío de conocimientos formales. Viví lo mismo que el alumno enfrentado al taller sin conocimientos previos.

Hoy, mirando hacia atrás logro distinguir a docentes y a compañeros que me ayudaron a superar esa etapa, docentes que perfectamente entran dentro de los hallazgos realizados en este trabajo, que se preocuparon por conocer a sus alumnos, que asumieron el compromiso, tanto el de ellos como el de los alumnos, docentes que se preocuparon por motivar al grupo, por no dejar que uno se conformara con la primera idea, aunque correcta, pidiendo un esfuerzo, que nos hicieron salir a la búsqueda de otro autor, analizar desde otra óptica nuestros problemas, valorar los aciertos sin dejar de corregir los errores, siempre desde el lado del apoyo, de la contención, retirando los andamios a medida que ello era posible. Pero por sobre todo despertando nuestra curiosidad, nuestro deseo de aprender, buscando nuestro compromiso, y despertando nuestra pasión, la que nos hizo renunciar a tantas cosas (como Marcelo, renunciamos a varios recitales de John Mayall). Hoy puedo decir que dentro del equipo encontré al docente comprometido, al que puse en el pedestal del ídolo, al psicólogo, al que me acompañó a buscar la cima y al que despertó en mí la pasión.

Y esta es quizá la primera de las conclusiones, la que lleva consigo las siguientes preguntas. ¿Qué habría sucedido con otros docentes? ¿Estaría hoy culminando esta tesis? ¿Me sentiría una persona que aprendió? Y lo que es más importante. ¿Sería una persona que simplemente realizó un aprendizaje significativo, o sería como me siento, otra persona?

Conclusión de la búsqueda

¿Cuáles son las estrategias que desarrollan aquellos docentes en la enseñanza de diseño que toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, en los primeros cursos de las carreras de Arquitectura y Diseño de Interiores?

Ésta es la pregunta que inquieta desde el comienzo de esta tesis. Es la que da inicio a una búsqueda que tiene como objetivo analizar las buenas prácticas que toman en cuenta dichos conocimientos previos, tratando de identificar estrategias para luego filtrarlas, a través del lente personal, para encontrar nuevas categorías teóricas. El recorrido se realiza a través de un marco teórico que nutre a la tesis con un contenido vital. Tiene el sentido de refugiar las ideas personales en los pensamientos en los escritos de los grandes maestros. Sus narraciones son sentidas como sabios consejos que arrojan luz sobre el resto del camino.

¿Cómo podría desarrollarse un trabajo que hace referencia a los conocimientos previos sin mencionar a Ausubel? ¿Se puede hablar de concepciones didácticas sin recurrir a Pozo? ¿Podría estar ausente Perkins si se analiza el aprendizaje reflexivo? ¿Cómo se podría hablar de motivación y deseo sin mencionar a Merieu o Alicia Fernández? ¿O de narración sin aludir a Mc Ewan y a Egan? ¿Cómo se podría hablar de nueva agenda y sobre todo de pasión sin referirse a Edith Litwin? Jackson, Bruner, Sternberg, Piaget, Vygotsky y otros tantos autores podrían seguir citándose, como otros tantos conceptos a los que se hicieron referencia a lo largo de este trabajo.

Resultó una sorpresa encontrar en el análisis del trabajo de campo una relación directa con el marco teórico. Del relato de los docentes entrevistados se percibe, y en algunos casos se afirma, que cuentan con algún tipo de formación pedagógica, ya sea en un contexto formal o en forma autodidáctica. Ellos manifiestan la importancia de los procesos de aprendizaje y los anteponen a los resultados, sin dejar de cumplir con los objetivos del curso. Lo antedicho se relaciona con algo que es fundamental en este trabajo: la importancia del aprendizaje

significativo, entendiéndolo como un antes y un después, como el proceso del alumno; un alumno que tiene dentro de su historia, dentro de su A.D.N. cultural un cúmulo de conocimientos previos, que al enfrentarse a un nuevo estímulo, a través de la reflexión, sufrirá una alteración de tal magnitud que le provocará un cambio en la genética de su conocimiento. Su conocimiento previo será a partir de ese momento otro. Esta historia se repetirá una y otra vez. Comienza el día que nació, quizá antes y se seguirá construyendo durante toda su vida.

Para que este proceso ocurra el docente deberá establecer con el alumno una muy buena comunicación basada en el conocimiento personal. No deberá despreciar ninguna alternativa que se le presente, un rato libre, un encuentro, una página en Facebook. O como decía uno de los docentes entrevistados, de cosas tan simples como la vestimenta se pueden obtener datos relevantes de la persona. Para conocer al alumno, para comunicarse con él, deberá lograr que exista una confianza mutua, como resultado de la misma y de su capacidad por demostrar su dominio disciplinar y de deslumbrarlo con su conocimiento, el alumno le permitirá enseñarle. Es a partir de ese momento clave, que el docente debe recurrir a los hallazgos realizados. Deberá generar en el alumno la necesidad de aprender, despertar su curiosidad por descubrir, que no se quede con el menú que ya conoce, que busque los platos más sofisticados, que busque nuevas combinaciones de ingredientes que ya maneja. Si logra lo antedicho, hace que el alumno confíe en sí mismo, apoyándolo, haciéndole ver sus errores, pero sobre todo sus aciertos, y que no tenga miedo a equivocarse, entonces se logrará que salga a la búsqueda del conocimiento, que redoble la apuesta, que nunca se quede conforme y que acepte nuevos desafíos. Entonces se logrará que se comprometa y en el mejor de los casos que se apasione.

Se entiende que la tesis podría o quizá debería terminar en el punto anterior. Pero hay otra pregunta que vuelve a inquietar, diferente a la que dio inicio a este trabajo, y que está relacionado con la ética.

Partiendo del supuesto de que lo harán en forma comprometida, ¿deben el docente y la institución conformarse con la transmisión de contenidos o, sin dejar de lado este objetivo, deben preocuparse por la persona? Si se fuera a la búsqueda de la misma, si se le conociera ¿se podría incidir para lograr una sociedad donde las personas tuvieran como objetivo la mejora de sus conciudadanos? ¿Podría la sociedad volver a ser un ágora democrática? ¿Podría transformarse en un gran Taller?

Bibliografía

- Apolo, J. C. 2006. **Talleres: Trazos y señas**. Montevideo. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.
- Ausubel, D. et al. 1983. 2da. Ed. **Psicología educativa**. México D.F. Trillas.
- Bayardo, N. 1990. **Hacia una autodidáctica dirigida**. Montevideo. Universidad de la República.
- Cyrulnik, B. 2007. **De cuerpo y alma**. Barcelona. Gedisa Sa.
- Jackson, P. W. 1999. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E. 2003. **La Educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E. 2008. **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires. Paidós.
- Perkins, D. 2003. 3era. Ed. **La escuela inteligente**. Barcelona. Gedisa.
- Pozo, I. 1996. **Aprendices y maestros**. Madrid. Alianza.
- Ricobaldi, M. y Ravazzani, C. 2009. http://www.ort.edu.uy/ie/caes/articulo_diciembre09.php

Bibliografía complementaria

- Arnheim, R. 1998. 1ra. Ed., 15a. imp. **Arte y percepción visual**. Madrid. Alianza.
- Arnheim, R. 1978. 2da. Ed. 2001. **La forma visual de la arquitectura**. Barcelona. Gustavo Gili.
- Bain, K. 2007. 2da. Ed. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. Valencia. Universidad de Valencia.
- Beane, J. A. 2005. **La integración del currículum**. Madrid. Morata.
- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Visor.
- Carbonell, J. 2001. **La aventura de innovar el cambio en la escuela**. Madrid. Morata.
- Camillioni, A. et. al. 1996. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires. Paidós.
- Congreso ACSA/EAAE. 1993. **Beginnings in Architectural Education**. Washington DC. ACSA.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. 1986. 3ra. Ed. 1997. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid. Morata.
- Instituto de Relaciones Culturales con el Exterior. 1968. Bauhaus. Stuttgart. Instituto de Relaciones Culturales con el Exterior.
- Davini, M. C. 1995. **La formación docente en cuestión: Política y pedagogía**. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, J. E. 21-08-2009. **Secretos de familia**. El País Cultural N° 1030. Montevideo.
- Fernández, A. 1999. **La inteligencia atrapada**. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Kincheloe, J. L. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona. Octaedro.
- Jackson, P. W. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lion, C. 2006. **Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento**. Buenos Aires. Stella.
- Litwin, E. 1997. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires. Paidós.
- Maxwell, J. A. 1996. **Qualitative Research Design - An Interactive Approach**. Sage Publications. Londres.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. et al. 1995. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Meirieu, P. 1992 3ra. E. 2002. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** Barcelona. Octaedro.
- Piaget, J. 1960. **El estructuralismo**. (Citado en febrero de 2009) Disponible en Internet: http://books.google.com.uy/books?id=Ca3fdvwKpkMC&dq=el+estructuralismo+comentarios&source=gbs_summary_s&cad=0. México. Publicaciones Cruz O. S.A.
- Ricobaldi, M. 2004. **Concepciones de la enseñanza: un estudio en torno a docentes experimentados sin formación pedagógica**. (tesis de Maestría en Educación). Montevideo. Universidad ORT Uruguay.
- Robinson, K. (<http://video.google.com/googleplayer.swf?docid=-9133846744370459335&hl=es&fs=true>).

- Sapir, E. 1921. **El lenguaje**. http://books.google.com.uy/books?id=GNEaa7lh9S0C&pg=PA47&lpg=PA47&dq=el+lenguaje+sapir+ebooks&source=bl&ots=is32DWrt6-&sig=SUU4WxMv7s3rKG9CxF1szvX7bIQ&hl=es&ei=IBMYSoDHC8PVIQfKx8zkCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#PPA7,M1.
- Schön, D. 1992. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid. Paidós.
- Sternberg, R. J. 1997. **La creatividad en una cultura conformista**. Barcelona. Paidós.
- Tuhus, M. 18-02-1996 Connecticut Q&A: Robert J. Sternberg; **Intelligence in All Its Interactive Aspects**. Nueva York. *New York Times* <http://www.nytimes.com/1996/02/18/nyregion/connecticut-q-a-robert-j-sternberg-intelligence-in-all-its-interactive-aspects.html?scp=2&sq=triarchic%20theory&st=cse>.
- Vygotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona. Paidós.
- Vygotsky, L. 2000. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona. Crítica.

**El artículo se enmarca en la tesis de maestría del autor, dirigida por el Dr. Daniel Germán Ciano. Año 2010.*

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.*

Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti *

Lourdes García Aguirre**

*“Las paredes tienen orejas, sus orejas tienen paredes”.
(Graffiti, 1968, Mayo francés)*

Resumen

El propósito general de esta investigación ha sido identificar y analizar las interpretaciones que realizan los profesores y los estudiantes sobre el graffiti en el liceo¹. Se enmarca en un enfoque hermenéutico y narrativo.

La metodología adoptada es cualitativa exploratoria, y biográfico-narrativa. Las técnicas elegidas fueron las siguientes: fotografía, entrevistas en profundidad a docentes y alumnos, y grupos de discusión.

De la investigación surgieron algunas categorías interpretativas: “el tren”, “el juego”, “la firma”, “la red social”, “el grito”, “la fobia”, “lo político”, “fuera de actas”, “el deporte”, “el hostigamiento”. También se abordaron las siguientes cuestiones: la relación entre las tribus urbanas y el graffiti; los móviles de los que surgiría la necesidad de graffitear; por qué los docentes no “ven” los graffitis, y qué se ha hecho en los liceos con los mismos. Este artículo expone las categorías resultantes.

Abstract

The general purpose of this research has been to identify the interpretations of teachers and students of graffiti at high school facilities.

Throughout said research, its author has applied a qualitative, exploratory, and biographic-narrative methodology. The chosen techniques were photography, profound interviews with teachers and students, and focus groups.

From the research several categories have emerged such as “the train”, “the play”, “the signature”, “the social network”, “the shout”, “the phobia”, “politics”, “off the record”, “the sport” and “bullying”. The following issues have also been approached: the relationship between urban tribes and graffiti; what leads students to graffiti at educational centres; why teachers “do not see” the graffiti, and what has been done in high schools with latter. This article displays the categories that resulted from the research.

El graffiti en el liceo: un abordaje hermenéutico y narrativo

“En escuchar lo que nos dice algo y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano” (Hans-Georg Gadamer, La misión de la filosofía, 1983).

El presente artículo narra brevemente el resultado de la investigación llevada a cabo con el objeto de lograr un primer acercamiento al fenómeno del graffiti en las instituciones liceales.

Los graffitis forman parte del escenario habitual de los liceos, se encuentran en salones de clase, corredores, escaleras, paredes, bancos, puertas, baños... y en cierta forma se han

“naturalizado”; los docentes pasamos frente a ellos sin “mirarlos” ni “escucharlos”. Sin embargo, constituyen una de las formas de expresión más genuinas de los adolescentes: nacen de ellos mismos, sin que sean dirigidos desde el mundo adulto.

El propósito general de esta investigación ha sido identificar y analizar los significados que los docentes y los estudiantes atribuyen al graffiti en el liceo. Se vuelven importantes ambas posiciones, la de emisor/escritor y la de receptor/lector, pues brindan pistas para la comprensión del fenómeno del graffiti, del estudiantado y de la tarea docente.

Dentro del sistema educativo, y específicamente en los liceos, conviven diversos actores: estudiantes, profesores, adscriptos, directores, bibliotecarios, administrativos, auxiliares de servicio etc. Pueden diferir, y a veces coincidir, en cuanto a su edad, función, formación, experiencia, perspectivas sobre el instituto, puntos de vista acerca de lo que es la educación, concepción del mundo, intereses, etc. No obstante, pese a sus diferencias, todos forman parte de esa institución en particular, en determinado momento de la historia. En este estudio se ha adoptado un enfoque hermenéutico, tomando principalmente los aportes del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (2006, 2007); y narrativo, en el cual el psicólogo Jerome Bruner (1997, 1998) ha desempeñado un rol central. Desde este enfoque las personas son tanto “escritores” como “lectores” de su propia vida. Su existencia puede ser interpretada como un relato, un texto donde van alternando los papeles de autor e intérprete.

Lo mismo sucede con la vida en el liceo: dentro de la institución se construyen relatos e interpretaciones sobre lo que sucede cotidianamente. Y el graffiti está ahí, haciéndose presente. No obstante, muchas veces se lo rechaza, olvida o ignora, como si se hubiera fusionado con el paisaje habitual. Pero el graffiti sigue estando ahí y representa la “cara oculta” de la educación, algo que subyace como sombra de la luz resplandeciente. “La 'cara oculta' de la educación en la vida cotidiana, su noche múltiple, solamente puede alcanzarse de reojo, a través de un múltiple trabajo interdisciplinar que combina la antropología, la sociología, la literatura y la filosofía. [...] El pensamiento pedagógico, como la mayor parte de la filosofía occidental, no puede con la 'sombra', con lo 'oscuro' y lo 'misterioso'. El conocimiento no es solamente 'diurno' sino también 'nocturno'. ¿Cómo se puede alcanzar el misterio?” (Mèlich, 1998, p.13).

Es importante recordar que: “No hay mundo sin palabras. Pero las palabras no equivalen a los conceptos. Las palabras también son íconos, imágenes, metáforas [...]” (Mèlich, 1998, pp. 27-28). El graffiti “habla”, constituye la voz en bruto de los estudiantes, por eso también se puede “escuchar”. “En rigor, no se puede enseñar nada sin haber escuchado previamente [...]. Y no sólo eso: hay que saber quiénes son nuestros alumnos, qué necesitan, adónde se dirigen, qué les gusta, qué es lo que es importante para ellos; cómo, en definitiva, se sitúan ante el mundo y qué funciones y roles van a desempeñar en él los años venideros. Hay que escucharles, ya que si no lo hiciéramos difícilmente podríamos acertar en qué les hemos de decir y en cómo hemos de transmitirlo” (Fabra y Domènech, 2001, 18).

Tradicionalmente se ha atribuido al docente el rol de narrador, considerando que el relato constituye la materia prima de la enseñanza, por la cual el trabajo docente cobra sentido. ¿Cómo narrar sin haber escuchado previamente? En este sentido resulta iluminadora, desde un ámbito literario, la siguiente frase del escritor uruguayo Eduardo Galeano (1940-): “El arte de narrar se aprende escuchando, siempre: eso no ha cambiado. Para no ser mudo hay que empezar por no ser sordo. Si vos no sabés escuchar no vas a saber hablar o en todo caso lo que digas no va a tener interés para los demás porque los laberintos de tu propio ombligo pueden ser apasionantes para vos pero para el resto de la humanidad no tienen porqué ser un tema que interese demasiado. Entonces creo que para poder hablar hay que saber escuchar y hay que recibir esas voces y aprender que las voces que valen la pena escuchar suenan, a veces, en los lugares menos presentables. Digamos, no en los foros universitarios,

en los centros donde se reúnen los expertos para explicar cómo es el mundo, sino en lugares sencillos, simples, por ejemplo las paredes” (Entrevista realizada al escritor por Zarranz et al., 26 de diciembre de 2008).

¿Qué se entiende por graffiti en el marco de esta investigación?

“La palabra es un acto de dos caras. Está tan determinada por quien la emite como por aquel para quien es emitida” (Bajtín, Teoría y estética de la novela, 1989)

La palabra graffiti² es relativamente moderna, pues recién aparece en diccionarios y enciclopedias durante el siglo XIX. Designa toda inscripción o representación gráfica (textos, dibujos, símbolos, signos, siglas, etc.) que se produce de forma espontánea y predominantemente anónima sobre cualquier superficie de un lugar público no concebida para tal fin. Constituye un medio de expresión no institucional, transgresor y ligado fuertemente al espacio urbano.

Suele distinguirse entre dos tipos de graffiti: el graffiti de palabras o de leyenda, que se destaca por el uso mayoritario del componente verbal, utilizando mensajes ingeniosos, directos, cortos e impactantes; y el graffiti de imagen, pictórico o mural, que da gran importancia a la forma y a la elaboración artística.

El graffiti presenta ciertas características que lo distinguen y definen: anonimato, clandestinidad, transitoriedad, espontaneidad, carácter dialógico y empleo de ciertos recursos característicos (síntesis, ironía, hipérbole, etc.). Estos aspectos son abordados con gran detalle en la tesis de maestría.

La metodología y las técnicas de recolección de datos empleadas

“Un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que unas con otras establecen un diálogo, una parodia, una contestación, pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad y ese lugar no es el autor sino el lector” (Barthes, El susurro del lenguaje, 1984).

La presente investigación se ha basado en la perspectiva cualitativa. Esta metodología fue elegida porque permite comprender casos concretos en su contexto temporal y local, adecuándose perfectamente al tema y problema de este estudio. Asimismo, constituye un estudio de carácter exploratorio, pues se trata de uno de los primeros acercamientos al fenómeno del graffiti en las instituciones educativas, es decir, vinculado a la educación.

A su vez, corresponde a un enfoque biográfico-narrativo. Se ha buscado “dar la voz” al graffiti y escucharlo, para construir una narración a partir de los relatos de los principales actores involucrados (docentes y alumnos) en torno al graffiti dentro de la institución liceal.

El estudio se ha realizado en tres liceos de bachillerato (2º ciclo de enseñanza secundaria) ubicados en Montevideo, capital de Uruguay (designados aquí como LA, LB y LC). También se ha realizado observación y relevamiento del espacio en un liceo más (LD), para brindar mayor riqueza a la investigación.

Las técnicas utilizadas fueron las siguientes: registro fotográfico, entrevista en profundidad a alumnos y docentes, grupos de discusión o grupos focales, e historia de vida de algunos de los graffiti más significativos, a partir de los relatos de los propios docentes y estudiantes. La fotografía ha constituido un instrumento central en esta investigación, ya que se ha realizado

un cuidadoso y detallado relevamiento fotográfico. El empleo de fotografías como estrategia metodológica en el ámbito de la investigación educativa es relativamente reciente, razón por la cual ha sido ampliamente justificado a lo largo de la tesis, al igual que las demás técnicas utilizadas.

En una primera instancia, se ha efectuado un análisis paradigmático del material fotográfico, clasificando los graffitis de acuerdo a los siguientes criterios: ubicación (liceo en el que se encontró el graffiti), soporte material (lugar dentro de la institución en que se encuentra), formato (forma de expresión: dibujo, texto clásico, etc.), y elemento de producción (recurso con el que se ha elaborado, como ser aerosol, tiza, corrector, tallado, lapicera, etc.).

Posteriormente, la información empírica obtenida de las fotografías, las entrevistas y los grupos focales fue analizada cualitativamente. Se hizo necesario recurrir al método comparativo de los datos obtenidos en los liceos estudiados y, a partir de la identificación de cuestiones recurrentes, se hizo posible elaborar un conjunto de categorías interpretativas. Estas categorías no fueron construidas a priori, sino que surgieron de la interrelación entre teoría y empiria. Entre otras cosas, han permitido “ordenar” los graffitis por su temática o contenido, establecer su función y destinatario, identificar los móviles que llevan a graffitear en los liceos, y las visiones que tienen del graffiti los estudiantes y los profesores, lo que no habría sido posible previamente.

Este artículo se centrará en la presentación de las categorías interpretativas que emergieron de la propia investigación en interjuego con la teoría: “el tren”, “el juego”, “la firma”, “la red social”, “el grito”, “la fobia”, “lo político”, “fuera de actas”, “el deporte”, y “el hostigamiento”.

Las categorías interpretativas

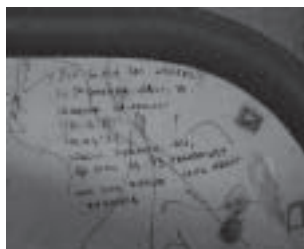
1. El tren

*“Lo más importante es, pues, aprobar, no aprender. Y menos aún, ser mejores personas.
De ahí muchos vicios que se hallan presentes en las instituciones escolares”
(Santos Guerra, 2005).*

Un “tren” o “trencito”³ es un papel pequeño con anotaciones o fórmulas que el estudiante lleva oculto, para copiar disimuladamente en los escritos o exámenes.

En todos los liceos relevados se ha encontrado una gran cantidad de graffitis cuya función es servir de estrategia para copiar en los escritos o, en otras palabras, ser usados a modo de “trencitos”. Los hay de diversas asignaturas, y en ellos el destinatario es su propio autor, que le asigna a la inscripción una función utilitaria. En este tipo de inscripciones se encuentran reiteradas faltas de ortografía (marcadas con cursiva en la transcripción).

Los elementos de producción de este tipo de graffitis son, en la mayoría de los casos, lápiz de escribir o lapicera, y, con menor frecuencia, fibra de trazo fino. Permiten realizar la letra en un tamaño muy pequeño y en espacios reducidos, mientras que pasan fácilmente desapercibidos para el profesor.

Fotografía 1

LA, salón 2, banco de estudiante

"Fin siglo XIX paz armada. 14 primera guerra hasta 18. 10.000, 60.000. 117 R. R. Crisis 29. Stalin Fascismo, Vaz. G. Civil '39-'73, franquismo. Com. S XX Freud, cine masivo, tv Europa" (Tren de historia)

Fotografía 2

LB, salón 5, p. lat. der, madera

"2,51=2,5
2,52=6,25
2,55=100→102
2,510=10000→104
2,515=1000000→106
2,520=100000000→108"
(Tren de matemática)

Si bien el lugar más común para estos graffiti es el banco del propio estudiante, como se acaba de ver, también se pueden hallar en los lugares más inverosímiles (estanterías, puertas, y cubiertas de tubos de luz).

Fotografía 3

LD, salón creado en el pasillo, puerta

"Presina",
"neurotrans misores",
"receptores"
(Tren de biología,
dibujo y texto)

Fotografía 4

LD, salón 22, techo, cubierta tubos de luz

"Descolonización
Factores internos
ideologías nacionalistas
independientes
crecimiento demográfico
Externos
2ª guerra ONU
declaración del 52"
(Tren de historia)

El relevamiento fotográfico ha mostrado que se emplea fibra común, gruesa, para realizar este tipo de inscripciones en lugares estratégicos, como ser la parte trasera de la cubierta de los tubos de luz ubicados en el techo del salón de clase. El lugar elegido pasa completamente inadvertido para el profesor, ya que desde su escritorio sólo ve el frente de la cubierta de la luz, que no tiene nada escrito. Y si fuera hasta el fondo del salón, tendría que levantar demasiado la cabeza para ver el "tren", ya que el techo es bastante alto. La fibra gruesa permite a los estudiantes escribir en caracteres grandes para que pueda ser vista desde el fondo del aula.

La enorme cantidad de graffiti empleados para copiar hallados en el correr de esta investigación, en los lugares más recónditos de las cuatro instituciones estudiadas, lleva a reflexionar acerca de algunas interrogantes relacionadas con la evaluación. ¿Por qué los estudiantes hacen inscripciones en forma de "tren" para copiar?, ¿qué sentido atribuyen al saber? Por otro lado, ¿qué es lo que se intenta evaluar?, ¿tiene relevancia en la vida de los estudiantes?, ¿las propuestas de evaluación se limitan a la reproducción de conocimientos o también a su producción? Y finalmente: ¿qué es importante y valioso enseñar? Todas estas preguntas hacen ineludible el planteo del problema de la evaluación (Litwin, Díaz Barriga, Santos Guerra, Jackson).

La Dra. en Educación Edith Litwin, quien ha investigado profundamente el problema de la evaluación, señala que ésta ha ido ganando terreno en el campo de la didáctica, pero como resultado de una "patología". Considera que el aspecto "central" de la evaluación es generar información para el docente acerca de su propuesta de enseñanza, siendo un aspecto "periférico" la que provee respecto a los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, se

ha producido una “patología”, ya que muchas prácticas docentes se fueron estructurando en función de la evaluación: el profesor enseña lo que va a evaluar, y los estudiantes aprenden porque el tema enseñado forma parte fundamental de las evaluaciones. Es decir, “[...] en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (Litwin, 1998, 12). La evaluación se ha convertido en el eje de las actividades docentes, produciéndose una inversión entre lo central y lo periférico antes mencionado. Se puede relacionar la noción de “patología” en la evaluación, de la que habla Litwin, con la distinción que realiza Miguel Ángel Santos Guerra entre “valor de uso” y “valor de cambio” en relación al conocimiento académico⁴.

Como resultado de la transformación del interés por saber en interés por aprobar, “el aula se transforma en un escenario de lucha entre el alumno y el docente por la calificación (“A ver si saco un punto más”. “A ver si lo engaño” -piensa el alumno-. “No me voy a dejar pasar”, “Ustedes son unos vagos”, “Es la única forma que tengo de que trabajen” -piensa el docente.)” (Díaz Barriga, 1995, p.137). Es decir, sintéticamente, desde el punto de vista del docente, el estudiante pretende aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo. Entonces, la evaluación pasa a ser una forma de que el alumno estudie y se involucre con la materia. Por otro lado, desde el punto de vista del alumno, en el liceo a veces le enseñan cosas que no tiene sentido aprender verdaderamente, ni le van a “servir” en el futuro. Entonces puede llegar a considerar la copia como una estrategia legítima para conseguir su objetivo: aprobar.

En la entrevista a una alumna, ésta contestó lo siguiente cuando se le preguntó si alguna vez había realizado alguna inscripción en el liceo: “No, yo que sé, alguna boludez así, chiquita... sí, como cualquiera [...] pero, yo qué sé, alguna fórmula de física” (Al.1⁵). Es decir, el copiar es considerado desde los estudiantes como algo menor y, además, se sabe que muchos lo hacen.

Para los estudiantes y la mayoría de los padres, la institución educativa es importante porque permite avanzar y conseguir un empleo decente, frente a la situación actual signada por el desempleo y el trabajo mal remunerado. Sin embargo, como señala Charlot, no es el saber lo que interesa; se estudia para pasar de año porque el saber en sí parece haber perdido sentido.

En su libro “La vida en las aulas”, Philip Jackson trabaja esta cuestión de la trampa, y afirma que la institución educativa es un lugar donde el estudiante aprende a cumplir un horario, a seguir ciertas rutinas, a realizar las actividades que se le asignen, a esperar, a renunciar a sus deseos, a vivir en el interior de una “masa”, a dejarse evaluar por otros (el profesor, los compañeros), a recibir elogios y reproches, a guardar silencio, y a controlar sus movimientos. En otras palabras, aprende “el oficio de alumno”. Sin embargo, muchas veces experimenta un conflicto que surge entre sus intereses y deseos, y las expectativas institucionales, por lo que desarrolla estrategias para abordarlo. Una de ellas es el engaño. “[...] Copiar una respuesta en un examen, fingir interés durante un debate, proporcionar una contestación falsa a una indagación del profesor y enmascarar actividades prohibidas son todo la misma cosa. Cada una representa un esfuerzo por sustraerse a la censura o por obtener un elogio inmerecido. Tales esfuerzos son más corrientes en el aula de lo que nos haría creer nuestra concentración en la copia durante los exámenes. Aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, aprender a falsificar nuestra conducta” (Jackson, 2001, pp.66-67). Es decir, para el autor se trata de un “falseamiento” que se puede dar en cualquier aspecto de la vida escolar, y no sólo al copiar directamente en una evaluación. Sin embargo, se suele destacar sólo este último, mientras los demás pasan, o se dejan pasar, desapercibidos.

De manera que la cuestión de los “trecitos” da cuenta de un problema complejo y multidimensional, principalmente en el plano de la evaluación y la relación con el saber, en donde se entrecruzan las perspectivas de los docentes, de los estudiantes, y de la propia institución escolar.

2. El juego

*“Es juego la pura realización del movimiento”
(Gadamer, Verdad y método I, 2005).*

En algunos casos, la realización de graffitis en el liceo puede comprenderse como un juego. Es lo que sucede, por ejemplo, con las “conversaciones” que se establecen entre autores y lectores de graffitis, que escriben, leen y contestan, formando verdaderos diálogos, por pura diversión.

¿Qué se entiende por juego? El historiador holandés Johan Huizinga (1872-1945) estudió el juego como fenómeno cultural en su libro *Homo ludens*, que constituye todo un clásico en el tema. Allí sostiene que las imágenes convencionales del “homo sapiens” y el “homo faber” son insuficientes, y por eso propone la de “homo ludens”, el hombre que juega, junto a las dos anteriores. El juego es una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo y, además, la cultura posee un carácter lúdico. El autor define el juego de la siguiente manera: “[...] el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada 'como si' y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (Huizinga, 1990, p.26).

De la conceptualización del autor se desprenden las características fundamentales del juego.

- Es una actividad libre, es decir, se lleva a cabo por placer y puede suspenderse en cualquier momento.

- Se diferencia de la vida cotidiana, ya que implica un escape de ésta hacia una esfera temporaria. El jugador hace “como si”, esto significa que se entrega al juego, practicándolo con total seriedad, y cancelando momentáneamente el conocimiento de que es “pura broma”.

- Está encerrado en sí mismo, es decir, se juega dentro de ciertos límites de tiempo y espacio. En relación al tiempo, el juego comienza y en determinado momento acaba. Con respecto al espacio, al jugar éste se “recorta”: puede dibujarse (como se hace con la rayuela), desplegarse sobre la mesa (como ocurre con el tablero de ajedrez), o simplemente imaginarse. El liceo, entonces, se convierte en el tablero, el campo de juego para el graffiti. Pero, a su vez, dentro del liceo se escogen ciertos lugares, para lo cual es necesario “conocer el terreno”, distinguir las zonas de riesgo, detectar los centros de fuerza y las zonas privilegiadas.

- Crea y exige orden, de forma que cada juego tiene sus propias reglas, que determinan qué es lo que vale dentro de ese “mundo provisional”. Mientras se juega, el espacio y tiempo del juego se convierte en “el” mundo, mientras que lo demás deja de existir. El mundo de la vida liceal queda cancelado temporalmente mientras se “juega” al graffiti.

- Constituye un riesgo para el jugador. El riesgo, la tensión, la adrenalina que genera el juego, es lo que “hechiza” al jugador.

- Puede ser repetido en cualquier ocasión, pues una vez que ha sido jugado permanece en el recuerdo como posibilidad.

De las características anteriormente analizadas puede extraerse lo esencial del juego: el movimiento. El juego debe ser comprendido como un proceso de movimiento que se apodera de los jugadores. “El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación” (Gadamer, 2005, p.145). Los jugadores sencillamente se “abandonan” al juego, realizan una “suspensión” de sí mismos para dejarse llevar por un movimiento que despliega su propia dinámica. Es decir, el juego se pone en marcha cuando

los participantes lo toman con toda su seriedad. Este movimiento de vaivén, de oscilación, es vital para el juego, siendo indiferente quién o qué lo genera. Se trata de un movimiento muy cercano al de la naturaleza.

La Doctora en Filosofía y Letras Graciela Scheines (1998) distingue dos momentos sucesivos que se dan en el juego: la instauración del caos o el vacío, pues para empezar a jugar se hace preciso cancelar temporariamente el Orden del Mundo; y la fundación de un nuevo orden, el orden lúdico.

A efectos de esta investigación se podrían extrapolar estos dos momentos al “juego” del graffiti que se lleva a cabo cotidianamente en los liceos. Por un lado la instauración del caos se da al “interrumpir” el orden de la vida escolar: sus límites, normas, valores y jerarquías. Por ejemplo, la regla de mantener el local liceal en buen estado, claramente no es respetada cuando se rayan los bancos, paredes y puertas. Asimismo, la desarticulación del orden escolar se puede apreciar en los graffiti que cuestionan abiertamente la propia institución educativa. Por otro lado, la fundación de un nuevo orden se ve en el establecimiento de una nueva ortografía, el libre planteo de temáticas que no corresponden al currículum oficial, y la instauración de un nuevo espacio de poder, donde el anonimato sirve como garante para la efectuación del graffiti, y las paredes actúan como “imprentas” no oficiales.

El graffiti en sí -por sus características y su indeterminación-, constituye un “juguete” abierto, una fuente inagotable llena de posibilidades lúdicas.

A continuación pueden apreciarse algunas fotografías que ejemplifican “el juego”. La “conversación”, a través de contestaciones, agregados y tachaduras, es representativa de este tipo de graffiti, que tienen como móvil principal el humor y la búsqueda de diversión entre pares.

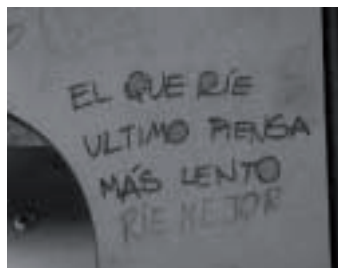
Fotografía 5



LA, baño alumnas, puerta

- “El tiene 28, una esposa, y tres hijos, q’ hago?
[Fue escrito por arriba]: El tiene 48, unas esposas, y trece hijos, q’ hago??
- ¿Sabí?
- Dejalo ya, pobre de su esposa y sus hijas!, y vos te vas a hacer mierda si seguís con él.
- Matate!
- Entrale a un hijo
- Te entiendo, pero a la larga o a la corta te vas a hacer daño. Besos”.

Fotografía 6



LA, salón s/nº, banco estudiante

“El que ríe último piensa más lento”.

"Ríe mejor"

Los alumnos se refieren a este “juego” durante las entrevistas: “O de un profesor, me acuerdo que una vez puse: ¡¡¡Qué bueno que está el profesor!!!”, de... no sé de qué era, física creo, de tercero... “Qué bueno que está el profesor!!!”, y alguien me comentó: ¡¡¡“Síííííííííí!!!” [risas]” (Al.6).

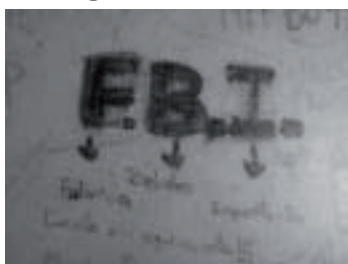
En el primer grupo focal los estudiantes también hacen mención al juego:

- "(Alumna 18") En muchos son charlas. Una habla de una cosa, y la otra le da un consejo.
- (Alumna 14) En el baño pasa, en el baño se dan pila de consejos de cosas y todo...

- (Alumna 2) ¡Ay!, no te sirven para nada...
- (Alumna 15) Dice: "amo al profesor de filosofía".
- (Alumna 2) También escriben groserías igual.
- (Alumno) Escriben groserías también...
- (Alumna 8) Pero te divertís...
- (Alumna 2) Vas leyendo y vas viendo...
- (Alumna 14) O chistes también hacen.
- (Investigadora) Chistes también hacen, ¿es para divertirse eso?
- (Alumna) Sí, Claro.
- (Alumna 2) Están aburridos y rayan" (G.F.1).

El empleo de ciertos recursos como la ironía, la burla, la hipérbole y el lenguaje directo, a veces insultante, son propios de este tipo de inscripciones. Otros ejemplos de graffiti que implican un juego son los siguientes:

Fotografía 7



"F.B.I.: Fabrica Boludos Importantes"

LA, salón s/nº, banco estudiante

Fotografía 8



Extintor dibujado en el lugar donde un cartel indica que éste debería estar.

LA, pared pasillo

3. La firma

"Firmo, luego existo"

En los liceos abundan los graffiti a manera de firma, que consisten en escribir el nombre propio, un apodo, o un seudónimo. Generalmente la inscripción directa y legible del nombre es realizada en el propio banco del estudiante.

Fotografía 9



"Bruno"

LA, salón 11, banco estudiante

Fotografía 10



"Majo"

LC, salón 1, mesa estudiante

Asimismo, en los liceos se han encontrado varios "tags" o firmas realizadas por los integrantes de la tribu urbana de los hip-hoperos. Cada firma es única; generalmente incluye iniciales, símbolos, asteriscos, flechas o números e implica un trabajo sobre la forma. En este sentido la investigadora argentina Lelia Gándara sostiene que la firma "[...] presenta un carácter intermedio entre lo pictórico y la escritura" (Gándara, 2002, 71).

Fotografía 11

"Plef"

LA, salón 24, banco estudiante

Fotografía 12"Nasho
PPI"

LA, escaleras

Fotografía 13

Marcador o "marker".

Fuente:

<http://www.montanacolors.com/productos.php?idf=1>

En ellas el escritor o "writer" de hip hop, como se llama a sí mismo, encubre su identidad deformando la escritura y enlazando las letras, a fin de que su firma sólo pueda ser reconocida por el grupo al que pertenece. "Para los demás eventuales lectores será sólo una marca extraña que se reitera en diversos puntos del espacio urbano" (Gándara, 2002, 61). No obstante, a pesar de este "enmascaramiento" del que han hablado varios autores, se pone de manifiesto un fuerte deseo de exhibirse, de mostrarse, de darse a conocer. Se trata de lo que se podría denominar un doble juego de ocultamiento-exhibición.

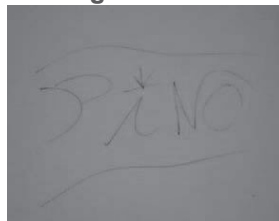
Durante el segundo grupo focal los estudiantes mostraron su intriga en relación a estos graffitis "encriptados" y su elemento de producción: "Mirás y decís: ¡pa!, ¿qué será?, ¿qué significará?, porque todo tiene un significado" (Al. 2, G.F.2), "a mí me llaman la atención estos graffitis que he visto por todos lados, un montón de graffitis, que son de... Unos que dicen 'Epilef', otros que dicen 'Rev'[...] Y no son... y no son hechos con aerosol. Porque vos mirás y están hechos como con una especie de pincel" (Al.3, G.F.2).

El elemento de producción utilizado para la realización de los "tags" mostrados en las fotografías anteriores es el "marcador" ("marker") que utilizan los graffiteros hip-hoperos, como puede apreciarse por el tipo de trazo. Pero también pueden realizarse con aerosol, elemento de producción por excelencia de los hip-hoperos (ver fotografía 14), o fibra común (dry pen). Por otro lado, algunos tags han sido hallados en stickers.

Fotografía 14

"Nacho"

LD, salón 17, p. lat. der.

Fotografía 15"Pino",
símbolo
de la planta
de marihuana
sobre la "i".

LA, pared, planta baja



Aerosol o spray

Fuente:

<http://www.montanacolors.com/productos.php?idf=1>

Puede decirse que la inscripción de la firma (sea tag o no) cumple dos funciones que están muy imbricadas entre sí: dejar una huella de la propia existencia, y "marcar" el territorio. En relación al primer punto, la firma permite dejar para la posteridad una huella de la propia existencia, del propio pasaje por el liceo y la historia. La persona busca salir del anonimato. En cuanto al segundo punto, la firma permite marcar el territorio y apropiarse de él. Sin embargo, la noción de territorio no puede restringirse a un lugar geográfico y físico, pues también es un espacio simbólico, psicológico y existencial construido. "Marcar" o "trazar" el territorio significa delimitar lo propio y lo ajeno, el adentro y el afuera, el orden y el caos, lo familiar y lo desconocido.

El graffiti con la firma va dirigido a su propio autor, en cuanto le inscribe su nombre y los dibujos que lo identifican, construyendo “su” territorio, y cargándolo de significado afectivo y existencial. Pero también va dirigido a sus propios pares, haciéndoles saber que ese lugar es “suyo”, que de alguna forma le “pertenece”, aunque de hecho no sea así. Entonces también marca un límite para los demás.

Es importante destacar que la realización de la firma encubierta o “tag” no se limita al banco propio, como puede apreciarse en las fotografías. Sus soportes son muy variados, desde bancos y ventanas hasta puertas, lámparas y paredes. En este tipo de graffiti las dos funciones mencionadas están muy presentes, sumadas a una fuerte necesidad de exhibición. Pero da la sensación de que hay algo más detrás: “Porque no es una hoja que después tiro; además no lo hago en un lugar escondido, lo hago en un lugar que se vea, o sea...Es un llamado de atención” (Prof.2).

Fotografía 16



“Plef”

LA, salón 24, escritorio prof.

Fotografía 17



“Caes”
(sticker)

LA, salón 2, pizarrón

Fotografía 18



Ilegible

LA, lámpara, escaleras

En la fotografía 16 puede verse un “tag” en el escritorio del profesor. Aquí podría hablarse de una provocación, un quiebre de los límites en un grado mayor. Pero se trata de quebrar los límites, no a través de un cuestionamiento, sino escribiendo el propio nombre o alias identificatorio. Esto hace pensar que los destinatarios del graffiti son más los propios pares que las autoridades, es como si le dijera a su propio grupo: “miren hasta dónde puedo llegar”. Esto le otorga “fama” y lo posiciona en un lugar destacado dentro de su grupo. “También puede haber algo de, ¿cómo se dice?, de violación de la norma que queda impune, y que también a veces alimenta nuestro ego, o el ego del supuesto violador, supongo yo, ¿no? Es hacer una... hacer algo que se sabe que está prohibido, pero que no tiene consecuencias, yo qué sé” (Prof.3).

Por último, en los liceos también fue encontrado un tipo particular de graffiti, que es realizado quemando con fuego las paredes y techos de los liceos.

Fotografía 19



“Dani”,
“Pame”,
“Ale”, “Leo”
(escrito al revés), “Mery
y Marce”,
“Mati '08”,
“May”, “Viko”,
“Marce
te amo”
muchísimo”.

LB, salón Arq., techo

Fotografía 20



“Vicky R.”,
“Colo”,
“Fede”, “Luli”,
“Cumbio”
(escrito derecho
e invertido), “Kna”,
símbolos de
la planta de
marihuana

LB, salón 11, techo

Fotografía 21



“Hugo”

LD, salón 13, techo

Este graffiti cumple varias funciones: exhibición, autoafirmación, impresión de una huella de la propia existencia y marcación del territorio. Los estudiantes lo atribuyen a los “planchas”⁶, de forma que también mostraría la pertenencia e identificación con una tribu urbana (las tribus urbanas y el graffiti han sido estudiados en el marco de esta investigación, y puede encontrarse mayor información en la tesis final). Generalmente en este tipo de graffitis es anotado el propio nombre, o el propio y el de la pareja.

Uno de los profesores entrevistados cuenta el siguiente relato, que tal vez se podría hacer extensivo a estas inscripciones, de grandes proporciones, realizadas con fuego en los techos y paredes de las instituciones: “Un acto vandálico, es decir, un acto de destrucción que no tiene aparente sentido, y ahí también, yo supongo también, puedo esperar una especie de resentimiento. Cuando fue robada una escuela y después le prendieron fuego... una escuela pública todavía, o un merendero, ¿sí? Y le prenden fuego, o lo queman, o lo destruyen gratuitamente... ¡qué fuerte! ¡Qué energía mal canalizada!, mal... brutal. Pero allí no puede haber otra cosa que el resentimiento, la frustración y la marginación” (Prof.3).

4. La red social

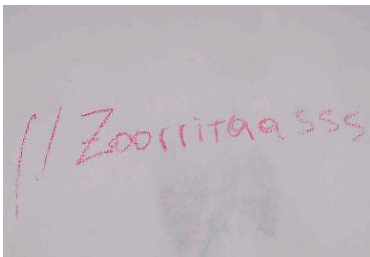
*"Yo no sé dónde véis y donde está la diversión de enseñar a todos tu careta de la exhibición",
"Quiero estar en todos lados, en todos lados, papá. Poner mi foto en grande, mi estado de ánimo.
Quiero estar en todos lados, en todos lados, mamá".
(Tote King, disco "Redes Sociales", 2010).*

El registro fotográfico en las cuatro instituciones liceales mencionadas ha permitido recoger la existencia de un graffiti propio del siglo XXI. Se trata de un graffiti donde se escribe la dirección del Fotolog, el Metroflog, el Blog, el correo electrónico o la dirección de Facebook. El mismo puede hallarse en diversos lugares de las instituciones: salones de clase, baños, pasillos, patio; y en varios soportes: bancos, paredes y piso. Su destinatario son los propios pares, y su función es clara: establecer una comunicación o un vínculo social con los pares en el mundo virtual. Durante las entrevistas y los grupos focales puede verse que los alumnos están muy habituados a este tipo de inscripciones. En esto se diferencian de los profesores, pues ninguno conocía la existencia de este tipo de graffitis. Esto puede explicarse por dos razones: en primer lugar, las redes sociales virtuales constituyen un fenómeno muy reciente; y en segundo lugar, se trata de inscripciones dirigidas a los pares.

La palabra “fotolog” deriva de la inglesa photoblog, que podría traducirse como “bitácora fotográfica”. En un “fotolog” el elemento central es la fotografía. Generalmente se publica una por día, y está acompañada por los comentarios de su autor. La mayoría de los usuarios aceptan comentarios, en forma de “libro de visitas”, que habitualmente se refieren a la fotografía o a los hechos relatados. Además, en el fotolog hay enlaces a los fotologs de los amigos, lo que lo convierte en una red social.

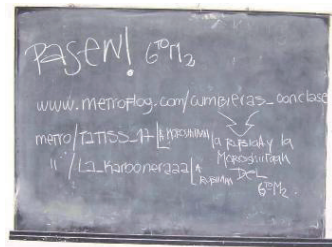
En los liceos estudiados los sitios más utilizados para la creación de fotologs son: www.fotolog.com y www.metroflog.com. Los adolescentes, cuando escriben la dirección en el liceo, muchas veces abrevian anotando la palabra “flog” o “mf”, o dos barras, y luego su dirección. Participan en estas redes para que “los vean”, “los conozcan”, y “ser populares”.

Fotografía 22



LB, salón 13, p. frente

Fotografía 23



LD, salón 2, pizarrón



www.fotolog.com/zoorriitaasss



www.metroflog.com/cumbieras_conclase

Los estudiantes atribuyen la elección del sitio para crear el fotolog a la tribu urbana a la que se pertenezca. Así, los floggers utilizarían fotolog, y los planchas metroflog: “Vos si mirás está bien estructurado: los floggers usan fotolog, los planchas usan metroflog” (A1.3, G.F.2).

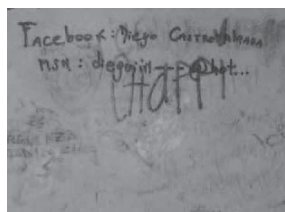
Este tipo de inscripciones comenzó a realizarse en los liceos de nuestro país en el año 2008, período en que se comenzó a hacer masivo el uso de fotolog, con la interfaz en español y el surgimiento de nuevos sitios desde donde crearlos. Coincidió con el período en que comenzó el relevamiento fotográfico en los liceos mencionados (2008-2010).

Desde mediados del año 2009 comenzó a ganar terreno en nuestro país Facebook, un sitio web de redes sociales, gratuito, creado por Mark Zuckerberg. Una alumna explicaba esto de la siguiente manera: “a veces escuchabas decir, ‘vos sos no sé qué’, porque claro, se reconocían por el fotolog, no por el nombre...No, sí, a veces escuchaba. Tipo, ta, ahora está más tranqui la cosa, quedó medio en un segundo plano el Fotolog, ahora está el Facebook” (A1.8).

La mayoría de los alumnos dice tener Facebook. Le ven como ventaja “el hecho de que encontrás gente, tipo, metés el nombre de alguien y de cualquier lado y yo me encontré con pila de gente tipo amigos y eso que están en el exterior... pila” (A1.8).

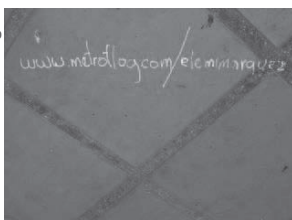
En el primer grupo focal los estudiantes dialogaban de la siguiente manera en torno a Facebook:

- "(Alumna)" Soy adicta a Facebook.
- (Alumna 16) Todos...
- (Investigadora) ¿Facebook sí tiene la mayoría?
- (Varios alumnos) Sí.
- (Alumna 16) Yo dejo Facebook en mi computadora todo el día, capaz me voy, pero está ahí” (G.F.1).

Fotografía 24

LD, salón 14, banco al.

"Facebook:
Diego Castro
Arada
MSN:
dieguini---
@hot..."

Fotografía 25

LC, patio, baldosa.

"www.
metro-
flog.
com/
elemimar-
quez"

Fotografía 26

LA, salón 21, banco al.

"www.
foto-log.
com/
franzzz
ferdinand"
(club de fans
de la banda
Franz
Ferdinand)

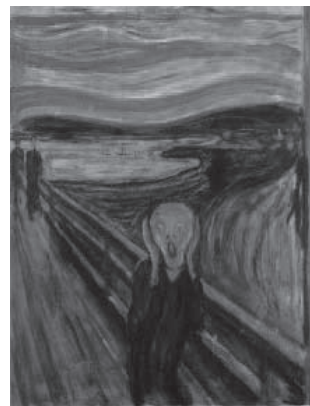
Como ha analizado el crítico Zygmunt Bauman, existe cierta "carrera" por tener un perfil personal en la red social más reciente y de "más onda", porque el no tenerlo supone una "muerte social". Podría decirse que se está ante una nueva forma de entender la dinámica privado-público. Ya no se trata, como en la modernidad, de dos ámbitos bien diferenciados. Ahora la mayoría de las personas (no es una cuestión meramente generacional de adolescentes) buscan hacer público lo privado, hacerse visibles, y exponer su "yo interior" en la red. En cierta forma se muestran a sí mismos como "productos" deseables de adquirir, algo típico de la "sociedad de consumidores" actual: "Ellos son, simultáneamente, los promotores del producto y el producto que promueven" (Bauman, 2008, 17).

Pese a que prácticamente todos los estudiantes indican tener un perfil en alguna red social, un alumno sostiene que no tiene Facebook, y manifiesta una actitud más crítica ante la exposición pública: "no sé, es demasiado, yo por ahí soy un poco reservado, pero no me parece bien andar publicando a todo el mundo mi... me parece un poco más personal... Y no he entrado [a direcciones de fotolog y demás, escritas en el liceo]" (Al.9).

5. El grito

"Caminaba yo con dos amigos por la carretera, entonces se puso el sol; de repente, el cielo se volvió rojo como la sangre. Me detuve, me apoyé en la valla, indeciblemente cansado. Lenguas de fuego y sangre se extendían sobre el fiordo negro azulado. Mis amigos siguieron caminando, mientras yo me quedaba atrás temblando de miedo, y sentí el grito enorme, infinito, de la naturaleza" (Edvard Munch, 1893, El grito).

En las instituciones educativas relevadas se han encontrado graffitis que traducen un grito; un grito de angustia y de ira, un grito que hace retumbar las paredes. Esta pintura lo plasma con toda su fuerza expresiva, deteniendo el tiempo en un perpetuo dolor.

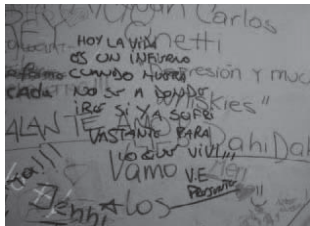
**5.1. El grito de dolor**

El grito de dolor y angustia tiene como caso paradigmático en Latinoamérica el de la escuela secundaria de Carmen de Patagones, al sur de la provincia de Buenos Aires, en la que un alumno disparó a sus compañeros de clase (2004). En la fachada de la institución se encontraron, en ese período, algunos murales que causan desasosiego: hombres armados con máscaras, figuras fantasmagóricas, y en el pupitre del autor de la masacre se encontraron algunas inscripciones inquietantes. Estos graffitis, ¿podrían haber sido una señal o un mensaje de lo que finalmente iba a suceder?, ¿qué acciones pudieron haberse tomado frente a los mismos? La tragedia

ocurrida en Carmen de Patagones conduce a la reflexión, desde el dolor, sobre este tipo de expresión de los estudiantes. Claramente son inscripciones e imágenes que traducen un grito, un sufrimiento. Tal vez un grito mudo, pero grito al fin, que se deja oír en las paredes.

Algunos de los graffitis encontrados en el marco de esta investigación que traducen un gran sufrimiento, son los siguientes. Dan cuenta de un pedido y una necesidad de ayuda, una necesidad de ser escuchado.

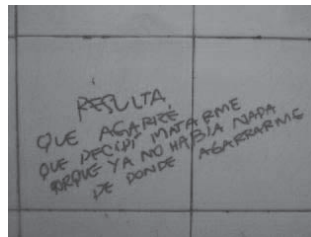
Fotografía 27



LA, baño alumnas

"Hoy la vida es un infierno. Cuando muera no sé a *donde* iré si ya sufrí bastante para lo que viví. V.E. Prosonia"

Fotografía 28



LB, baño alumnas

"Resulta que agarré que decidí matarme porque ya no había nada de donde agarrarme"

El grito de dolor muchas veces es expresión de estudiantes víctimas del hostigamiento por parte de otros alumnos, que los insultan y agreden, también a través de las paredes.

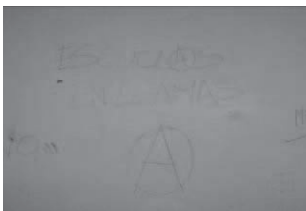
5.2. El grito de rabia

El grito de rabia e ira implica un cuestionamiento y una crítica a las instituciones educativas. La fuente o el móvil que lleva a su realización suele ser una necesidad de catarsis, de liberación.

5.2.1. Escuelas en llamas

Los graffitis mostrados en las fotografías 29-30 y sus variantes, siempre mantienen las mismas características. Presentan grandes dimensiones, ocupando aproximadamente la mitad de la pared. Este tamaño de letra excesivamente grande para un espacio reducido como es el salón de clase sugiere un grito. Además, el elemento de producción es crayola roja. Este color es asociado inmediatamente al fuego, que sumado al mensaje "Escuelas en llamas", traduce la idea de incendio. Coincidentemente es el color del que hablaba Munch en su descripción de "El grito".

Fotografía 29



LB, salón 17, p. lat. izq.

"Escuelas en llamas", símbolo de anarquía.

Fotografía 30



LB, salón 17, p. frente

"La lección de hoy: poner entre barrotes tu cerebro".

Detrás de estas inscripciones se esconde la ideología anarquista, como se manifiesta en el uso de su símbolo, la letra “A” rodeada por un círculo. Estudiantes y profesores asocian estos graffitis con sentimientos como el rencor, la rabia y la angustia (nótese la similitud de los mismos con los que expresa un grito). Igualmente, ambos recalcan que no saben si hay un verdadero conocimiento de fondo de la ideología anarquista que reivindica el autor de la inscripción, ni si se trata simplemente de una “moda”, es decir, de algo que se sigue en forma temporal, pero no definitivamente.

Una estudiante interpreta estos graffitis de la siguiente forma: “Para mí es como que las instituciones tienen normas, reglas y pautas de comportamiento, y cosas que hay que seguir, supongo que es eso a lo que quieren llegar, quieren quemar las normas de las instituciones... Y que ya están quemadas en realidad, ¿no?, que nadie las respeta, y por eso 'Escuelas en llamas'”(Al.6). O como plantea más enfáticamente: “Que la norma se quema, que la norma... a ver... ya está, que está muerta. Que tiene que morir” (Al.6). Muchos de los alumnos entrevistados se refieren a las normas y reglas de la institución educativa como algo que molesta cumplir. Pero esta cita trae a colación un tema esencial: la crisis de la escuela (esta cuestión de la crisis de la escuela en tres áreas: fundamento, identidad y palabra, es desarrollada con mayor profundidad en la tesis). ¿En qué sentido la institución liceal está “quemada”, incendio que quiere hacer patente este graffiti? La misma alumna explica: “Estas cosas no se deberían hacer, y se hacen [mira hacia las inscripciones en bancos y paredes que hay en el salón de clase donde llevamos a cabo la entrevista]. Ahora, por ejemplo, el respeto hacia el profesor se ha perdido, digo, lo digo desde adentro, ¿eh? [...] Como que ya uno salta y ya eso es perder el respeto, ¿no?, digo, antes tenías que tener un tono hacia el profesor, mismo el profesor ya no te respeta a esta altura de la vida, es como que le pedís una explicación y dice: 'Y yo lo quiero así', eso ya es perderse en cierta forma” (Al.6).

5.2.2. Liberación animal

Otro tipo de graffiti que expresa un grito dentro de la institución liceal es el que dice: “Liberación animal”, que fue encontrado tanto en el Liceo A como en el Liceo B. Este graffiti, por un lado, hace referencia al veganismo; y, por otro, manifiesta una fuerte crítica al sistema.

Fotografía 31



LA, salón com., banco estudiante

“Liberación animal”

Fotografía 32



LB, salón 17, p. frente

Graffiti 1: “A”, símbolo de anarquía, y “Escuelas en llamas”

Graffiti 2: “V”, posiblemente símbolo de veganismo, y “Liberación animal”

En relación al primer punto, el vocablo “vegano” es un préstamo lingüístico de la palabra inglesa “vegan” que, a su vez, surgió como contracción del adjetivo “vegetarian”. De manera que los veganos son los vegetarianos que, además de no comer ningún tipo de carne, tampoco incluyen en su dieta productos derivados de los animales, como ser huevos, productos lácteos o miel. Sus representantes no utilizan animales para su vestimenta o calzado, ni asisten a espectáculos donde los maltratan. El veganismo rechaza cualquier forma de explotación de los animales (zoológicos, circos, frigoríficos, experimentación, etc.), y se opone al especismo.

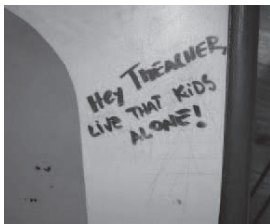
En cuanto al segundo aspecto, este graffiti cumple una clara función de denuncia y crítica al sistema. Uno de los alumnos entrevistados señala: "es un graffiti, para mí es medio denuncia, o sea, es un graffiti denunciando. Eso no era tan artístico, era más un reclamo mío que no tenía que... capaz que es un poco obligar a gente a que te escuche, ¿no?" (Al.2). Aquí se hace patente la necesidad de ser escuchado, de plantear una visión distinta a la dominante, en un país dedicado a la producción ganadera, que registra una de las mayores cifras de consumo de carne en el mundo.

Los estudiantes realizan una segunda interpretación de estos graffiti, entendiéndolo "liberación animal" como una protesta, como la búsqueda de liberación del "animal humano", que sería el estudiante que se siente "reprimido" dentro del liceo. "Me parece que lo que expresan es un poco la represión que sienten en una institución educativa" (Al.4). Nuevamente se hace presente el tema de las normas de las instituciones educativas. En este sentido es importante señalar que dentro del veganismo existe un grupo denominado "anarco-punk" que, como su nombre lo dice, también son anarquistas y punks. Tal vez por eso se explique la realización de este graffiti, que parece haber sido hecho posteriormente y por otra persona, debajo del ya escrito "Escuelas en llamas", como si quisiera "fusionarse" con él.

5.2.3. ¡Profesores!, ¡dejen a los chicos en paz!

En los liceos relevados se encontraron inscripciones en bancos de estudiantes haciendo referencia al álbum "The Wall" (1979), de la banda de rock británica "Pink Floyd".

Fotografía 33



"Hey *theacher*,
live *that* kids
alone!"

(¡Eh!, ¡profesor!,
¡deja a los
chicos en paz!)

LA, salón 21, banco estudiante

Fotografía 34



"Pink Floyd", y
dibujo de un muro

LC, salón Art, mesa estudiante

Un alumno interpreta de la siguiente forma la realización de estos graffiti en el liceo: "capaz que fue por... dio alguna queja a la educación, y capaz que un poco de denuncia al lavado de cerebro que hacen los profesores, o capaz que fue una simple cosa, yo qué sé, cómica... Capaz que estaba en alguna clase de administración y contabilidad" (Al.2). El graffiti, entonces, puede haber sido hecho por rabia ante una materia que no interesa ni se le ve utilidad, pero también puede constituir una dura crítica al sistema educativo: "Más que los profesores... no tanto mirando al profesor, sino a la función que hacen, o sea, a la jerarquía. También muchas veces los profesores tienen que hacer así porque lo tienen que hacer así, porque es su trabajo, ¿entendés? Pero, me parece, la educación en sí manipula bastante la información que te dan, y creo que te dan muchas cosas que te sirven y que la gente las tiene que aprender; pero creo que también te dan muchas cosas que por ahí ayudan más a, no sé, es medio como que divulgan ciertos valores, cierto estilo de vida ¿no?, individualista, competitivo" (Al.2). Obsérvense los términos utilizados: "lavado de cerebro", enseñanza para ser "obediente", divulgación de una forma de vida "individualista" y "competitiva", "manipulación" de la información.

En el primer grupo focal los estudiantes conversaron en torno al primer graffiti, al que ven como un “grito de liberación”; pero no en el sentido que tuvo originalmente, cuando fue escrito por Pink Floyd, sino como reacción ante un profesor que “molesta”. O tal vez, explican, sólo lo haya escrito un fanático del grupo. En el grupo focal vuelve a surgir el tema de la crisis de la escuela; una crisis de la que son conscientes los estudiantes: “Ahora es al revés, [...] antes los profesores hacían lo que querían con los alumnos, les pegaban. Y ahora los alumnos hacen lo que quieren con los profesores” (Al.2, G.F.1). ¿Qué significa esto?, ¿el “castigo” pasó de un plato de la balanza al otro, de un extremo al otro?

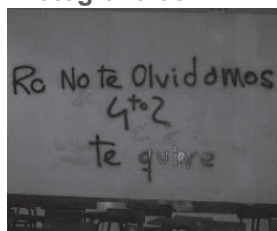
5.3. El grito en memoria

Un tercer tipo de inscripciones que reflejan un grito son las que han sido escritas en recuerdo de alguien que falleció en forma violenta.

El viernes 8 de mayo de 2009 dos alumnos, Rodrigo N. y Rodrigo B., de 15 y 17 años respectivamente, fueron asesinados en las inmediaciones del Estadio Aguada, en el marco de un partido de básquetbol entre los cuadros Nacional y 25 de Agosto. El lunes 11 el liceo al que asistían cerró por duelo. El miércoles 13 se realizaron dos marchas en reclamo de justicia. Al frente de las marchas organizadas luego de los asesinatos iban chicos con fotos de las víctimas y un cartel con una frase que había escrito el estudiante R.B., apenas unos días atrás: “La tolerancia es ver a las personas como son, y no querer que sean iguales a vos”. Esta frase parecía cuadrar misteriosamente con las circunstancias, dado que los asesinatos fueron consecuencia de la agresión y la intolerancia en el ámbito deportivo, entre hinchas de diferentes equipos.

Luego de los crímenes el liceo se cubrió de graffitis y estenciles haciendo referencia al hecho. La Dra. Claudia Kozak denomina graffitis “en memoria” a este tipo de inscripciones que recuerdan a alguien que ha fallecido, generalmente de forma violenta e inesperada.

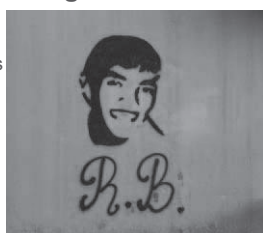
Fotografía 35



Salón 7, p. fondo

“Ro
No te
olvidamos
4to. te
quiere”

Fotografía 36



Entrada liceo, p. lat. izq.

Iniciales
del
nombre:
R.B.
(estencil)

Fotografía 37

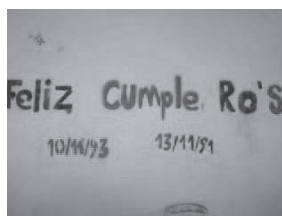


Entrada liceo, p. lat. der.

Iniciales
del
nombre:
R.N.
(estencil)

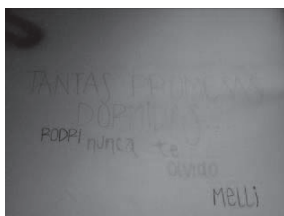
Los graffitis en memoria encontrados en el liceo presentan los siguientes rasgos:

- Se dirigen tanto a la persona muerta como a sus potenciales lectores.
- Muchas veces presentan la estructura de una “carta pública”, ya que constan de un encabezamiento con el nombre de la persona fallecida, a quien se dirige explícitamente el mensaje; un cuerpo del texto con el mensaje y una firma.
 - Aspiran a “construir un diálogo de fantasmas y tender un puente hacia ese otro construido textualmente, sí, pero considerado ‘real’” (Kozak, 2004, p.157).
 - Tienen grandes dimensiones.

Fotografía 38

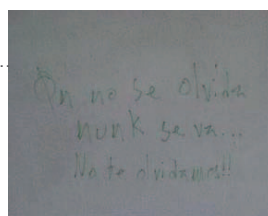
"Feliz cumple Ro's
10/11/93
13/11/91"

Pasillo

Fotografía 39

"Tantas promesas dormidas...
Rodri:
nunca te olvido...
Melli"

Salón 7, p. fondo

Fotografía 40

"Qn no se olvida nunk se va...
No te olvidamos!!"

Salón 7, p. fondo

Las funciones que cumplen estos graffiti son las siguientes:

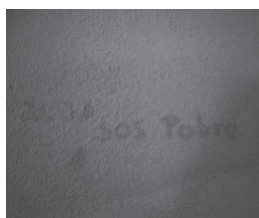
- Expresión de un sentimiento de dolor y angustia, desahogo, necesidad de ser "escuchado".
- Recuerdo de los alumnos asesinados para mantenerlos vivos en la memoria colectiva. "Por eso, quebrar la mirada indiferente que habita la gran ciudad es la política específica que puede atribuirse al graffiti [...]" (Kozak, 2004, p.163).
- Concientización acerca de la violencia por la que atraviesa la sociedad. "Un tipo de graffiti que, en definitiva, habla de una sociedad toda que convive con la muerte 'gratuita' propia de un estado de cosas cimentado por la marginación y la violencia generalizada" (Kozak, 2004, p.163).
- Protesta ante un hecho injusto y necesidad de subsanarlo.

Una estudiante analizó críticamente el crimen de los Rodrigos durante la entrevista, tratando de ir a las raíces del problema: la falta de educación en la sociedad en general, de la cual la falta de tolerancia sería sólo una consecuencia. No los considera modelos de vida, sino jóvenes que sufrieron las consecuencias de una sociedad en decadencia. "Son personas con muy poca educación, y que no se lo critico a ellos, sino al sistema educativo, ta, también a sus familias y los padres y todo eso, ¿no?, que son víctimas de lo mismo, me parece que pasa por ahí. O sea, ta, sabemos que la sociedad está pasando por un momento bastante bajo, ¿no?, y me parece que es fruto de eso, no tanto de que sean intolerantes, ¿no? Que sean intolerantes es una consecuencia más, ¿entendés?, de todo lo que son por la falta de educación que tienen. Y nada, cómo se tomó acá el tema de los Rodrigo no me pareció... no me pareció muy adecuado, ¿no?. [...] A ver cómo te explico, me pareció algo bastante... que se lo tomaron muy religiosamente, ¿no?, los pusieron en el lugar del mártir, ahí, hicieron marchas y cosas que me parecieron bastante fuera de lugar. [...] Ellos no son íconos de un liceo, ni modelos de vida, ni cosas como se empezaron a escribir por ahí, o sea, fueron dos chiquilines que, ta, sufrieron las consecuencias de una sociedad en decadencia, como le podría haber pasado a cualquiera, ¿no? Que no salvaron a nadie, no son ningún dios ni ningún santo, ¿no?" (A1.5).

6. La fobia

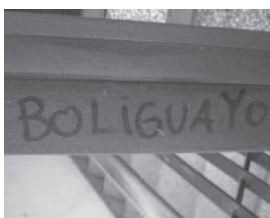
"El problema no es de raza ni de extranjería: es de pobreza. Por eso hay algunos racistas y xenófobos, pero aporófbos, casi todos" (Cortina, 2000, El País).

El corpus documental fruto de la presente investigación ha mostrado la existencia de algunos graffiti que manifiestan fobia y rechazo.

Fotografía 41

"Ja ja
sos
pobre"

LA, pared, escaleras

Fotografía 42

"Boli-
guayo"

LA, varanda escaleras

Fotografía 43

Esvástica

LB, salón 2, banco al.

Las dos primeras inscripciones representan casos de aporofobia, y la tercera de xenofobia. El término "aporofobia" ha sido forjado por la filósofa española Adela Cortina (2000), y profundizado por el también filósofo español Emilio Martínez (2002). Cortina define este concepto de la siguiente forma: "Dícese -podría constar en la caracterización, por analogía con otras- del odio, repugnancia u hostilidad ante el pobre, el sin recursos, el desamparado" (Cortina, "El País", 2000, 1).

La palabra "aporofobia", entonces, designa la repugnancia hacia el pobre, a la que hace referencia directa el primer graffiti. Este rechazo es alimentado por sentimientos de miedo ("los pobres son violentos o violentos en potencia"), o de asco ("son sucios o tienen pocas nociones de higiene"), que lo hacen crecer. Martínez sostiene que aquí está operando un mecanismo psicológico, pero no un razonamiento correcto. Se trata de la falacia de la generalización apresurada: se parte de algunos casos particulares ("este mendigo cometió tal acto de violencia", "tal persona siempre está sucia", etc.), y a partir de ellos se llega a una conclusión general de tipo universal: "todos los mendigos son peligrosos", o "todos los pordioseros son sucios". Estas generalizaciones apresuradas tienen el riesgo de conducir a otra más: los pobres son culpables de su situación (porque son sucios, violentos, haraganes, no educan a sus hijos, etc., etc.).

En cuanto al segundo graffiti, "boliguayo" sintetiza la unión de dos palabras: "boliviano" y "uruguayo". Este graffiti podría haberse considerado como un caso de xenofobia, que claramente también lo es. Sin embargo, se ha optado por tomarlo como un caso de aporofobia, siguiendo a Adela Cortina, cuando se refiere al rechazo al pobre de esta forma: "[...] es la fobia hacia el pobre la que lleva a rechazar a las personas, razas y etnias habitualmente sin recursos" (Cortina, "El País", 2000, 1). Es decir, plantea que la xenofobia es una consecuencia de la aporofobia, de la hostilidad hacia el que es pobre. Si hubiera "boliguayos" exitosos y ricos, probablemente no estaría escrito este apodo tan despectivo en las escaleras de un liceo.

En relación al tercer graffiti, la esvástica es una cruz cuyos brazos están doblados en ángulo recto, ya sea en sentido horario o antihorario. La palabra proviene del sánscrito swastika, que significa: "muy auspicioso", y se piensa que el símbolo fue creado en el siglo V a.C. Sin embargo, a comienzos del siglo XX el nazismo adoptó la cruz esvástica como emblema. El desarrollo del nacionalsocialismo y otras formas de totalitarismo, primero en Alemania y luego en gran parte de Europa occidental, -que afirmaba equivocadamente la superioridad de la "raza aria" en oposición a la "raza judía" o semita-, llevó a la persecución, deportación a campos de concentración y genocidio de judíos europeos. Es lo que se conoce como Holocausto.

Durante las entrevistas y grupos focales los estudiantes se refirieron espontáneamente a este graffiti, que se encontró en varios de los liceos relevados fotográficamente. "En un principio hubo gente que empezó a hacer, a rayar, así, con drypenes las paredes, así, como éstas, con comentarios antisemitas y comentarios también a la gente, no sé... "Maten a los planchas", o...

“Judíos no sé cuanto”... con esvásticas, y... era un poco triste, ¿no?, pero... vergonzoso, ¿no?, triste y vergonzoso, porque no puede ser que en el 2010, casi 2010, estamos entrando, y la gente se burle de la forma de pensar del otro” (Al.3). Una alumna comentaba: “[...] Se transformaron en un medio de comunicación medio negativo, las paredes, los bancos y todas esas cosas” (Al.1). Las paredes son presentadas directamente como un “medio de comunicación”, un lugar para expresarse. Pero este medio de comunicación se estaba usando negativamente, como instrumento para el rechazo y la hostilidad. Luego de que apareciera esta esvástica, algunos estudiantes comenzaron a colgar carteles en el liceo donde decía: “Cuidá el liceo”, y “Por el respeto a la diversidad no nos agredamos”.

De acuerdo a lo señalado por los estudiantes, la realización de una esvástica puede representar la ideología nazi, o pensamiento antisemita, que es el motivo principal que señalaron todos. Pero también dan otras posibles interpretaciones, señalando que la esvástica puede corresponder a un símbolo de buena suerte, tomando el significado original del símbolo: “eso en realidad no tiene porqué ser nazi, digo, esa cruz en realidad porque la agarraron los nazis” (Al.3, G.F.2). O podría tratarse de una “rebelión” contra el sistema en sí: “Es una manera de expresarse contra el sistema, ¿no?. Es como hacer la A de anarca. Es una manera de decir: a mí no me importa que no me dejen, yo lo hago igual” (Al.3, G.F.2).

7. Lo político

*“El problema no es que nos mientan, el problema es que les creamos”
(Graffiti, Mayo francés, 1968)*

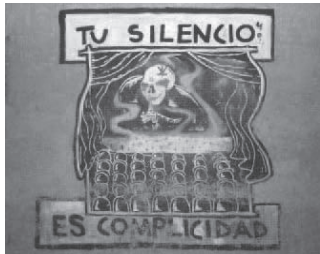
Los graffitis agrupados bajo esta denominación responden a manifestaciones políticas de diversa índole. Fueron tratados en la tesis por haber sido encontrados en los liceos, pero no corresponden a lo que se entiende propiamente por graffiti en esta investigación: son inscripciones que no responden a ninguna institución.

7.1. La expresión gremial

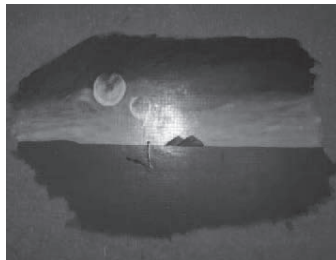
En el interior del Liceo B se han encontrado cuatro graffitis murales o pictóricos, en los cuales el límite entre graffiti y arte parece borrarse. Fueron realizados por el gremio de estudiantes de esa institución durante una ocupación estudiantil, que se habría llevado cabo en ese liceo en el año 2002, de acuerdo a lo conversado con algunos docentes de la institución. Un profesor, que trabajaba en el liceo en ese momento, relataba: “Están vinculados con una ocupación, que no recuerdo cuándo fue... ¿sí? Pero antes de la ocupación no estaban y después de la ocupación aparecieron... Yo no estuve, en ese momento, pero me acuerdo que la policía sacó a los muchachos que estaban adentro... Que no hubo violencia excesiva, pero siempre hay algo de violencia... y... y recuerdo, tengo la idea que después de la ocupación aparecieron esos... esos muros pintados, ¿sí?” (Prof.3). Ninguno de los estudiantes tenía idea de cuándo habían sido realizados esos murales, ni en qué circunstancias.

Uno de los profesores entrevistados señalaba que estos murales le recordaban a los diseños gráficos de los discos de rock de los 70 a los 90, como “Genesis” y “Yes”. “[...] Cuando los... te cruzás con ellos diariamente, ¿no?, y bueno, seguramente que hay muchos que les pasan por arriba... yo cada vez que los miro me recuerdan esa estética, ¿no? Es una estética un poco... expresionista, ¿sí?, de línea gruesa, de figura distorsionada, pero fuertemente expresiva, aparentemente cuestionadora, ¿no?, no es una pintura de paisajes alpino, sino que por el contrario pretende comprometer al espectador en una postura, eso es... 'Tu silencio es

complicidad'. Eso es un llamado a la movilización, digo, realmente me parecen muy... muy atractivos, y sobre todo muy... en un liceo público, que uno de repente piensa... en un liceo privado de repente no te lo dejarían pintar, ¿sí?" (Prof.3).

Fotografía 44

LB, pared del pasillo, planta baja

Fotografía 45

LB, pasillo, primer piso

Fotografía 46

LB, pasillo, planta baja

En relación al primero de ellos, los alumnos señalaban: "Y bueno, ése para mí es un mensaje, como te había dicho, político, más desarrollado, ¿no?, que una 'A' de anarquía. Es como un mensaje una onda medio político, ta, si te parece que algo está mal, hablá, o sea, reaccioná, porque si te quedás callado, por más que no seas vos la causa de eso, de alguna manera sos cómplice. Entonces, me parece que ése es el mensaje, así lo entiendo yo" (Al.4).

A este mural se le han realizado "reincorporaciones" en forma posterior, como ser: el símbolo de la planta de marihuana sobre la frente de la calavera, el número 404 al lado de las palabras "tu silencio", y un sol en el centro de la frente, por encima de los ojos.

En relación al segundo graffiti pictórico, una estudiante indicaba: "ése es bastante surrealista, me parece que le podés encontrar las interpretaciones que quieras" (Al.5). Al mismo también se le han realizado "agregados": un papel rojo pegado a la altura del pubis, probablemente representando el órgano genital masculino del hombre que está de pie, y dos "cuernitos" de diablo sobre su cabeza.

En un tercer mural encontrado en el Liceo B aparece un hombre desnudo, tomando su cabeza con las manos, y la leyenda: "El pensador del siglo XXI". En este mural figura la firma de "Javier Pataloca". A un profesor le recuerda las obras del escultor suizo Alberto Giacometti (1901-1966) porque las figuras humanas que éste realiza son alargadas y torturadas, con fuerte componente de expresividad y surrealismo.

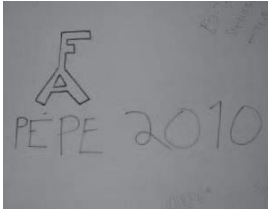
Estos graffitis murales surgieron de una acción gremial, en el contexto de una ocupación. Cumplen una clara función política, de denuncia y reclamo, y también de llamado a la movilización. Su destinatario es múltiple: estudiantes, autoridades (tanto del sistema educativo como político), y la sociedad en general.

7.2. Año de elecciones nacionales

Los años 2009 y 2010 han sido años electorales en Uruguay. En 2009 se eligió al Presidente de la República, y en 2010 a los Intendentes de los diferentes departamentos. Como todo fenómeno que ocurre en la sociedad, también la política permeó las instituciones liceales. Así lo demuestran algunos de los siguientes graffitis encontrados en el interior de los liceos. El apodo "Pepe" hace referencia a José Mujica (1935-), candidato a la presidencia por la coalición Frente Amplio, que finalmente fue electo Presidente de la República, en segunda vuelta, el 29 de noviembre 2009. El tercer graffiti hace mención al plebiscito por la Ley 15.848 de Caducidad

de la Pretensión Punitiva del Estado, conocida como "Ley de Caducidad" que fue aprobada en Uruguay en 1986. Esta norma impide que los militares sean juzgados por violaciones a los DDHH cometidos durante la última dictadura militar (1973-1985). Este plebiscito no alcanzó la mayoría para que fuera anulada la ley, pues obtuvo el 48% y necesitaba la mitad más uno de los votos.

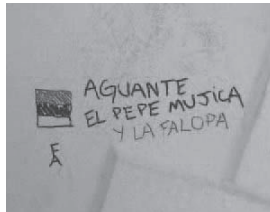
Fotografía 47



Símbolo del Frente Amplio, "Pepe 2010"

LB, salón 7, p. fondo

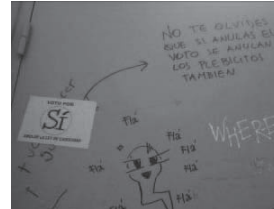
Fotografía 48



"Aguante el Pepe Mujica" "Y la falopa", bandera y símbolo del Frente Amplio

LC, patio, pared

Fotografía 49



"Voto por Sí. Anular la ley de caducidad" "→No te olvides que si anulas el voto se anulan los plebiscitos también"

LA, baño alumnas

Un estudiante se refería a la política de la siguiente manera durante la entrevista: "Y las cosas que tienen atada a la gente en este mundo... deporte, fútbol y la política [se refiere a los temas que reconoce dentro de los graffitis en el liceo]. Y sí, los que nos tienen controlados, ¿no?, porque yo creo que más o menos es lo mismo ser hincha de un cuadro de fútbol que ser hincha de un partido político, porque la gente hoy en día está... mal de la cabeza... Mal, mal, mal... Porque está muy identificada, muy embanderada, pero lo que pasa que todo esto viene desde los cimientos de la persona" (Al.3). Esto lleva a pensar que la política a veces también puede convertirse en un "sentimiento religioso", en términos de Le Bon, cuando implica un fanatismo ciego a un líder o partido político.

8. Fuera de actas

"La solución consiste en legalizar" (graffiti, LA, banco de un alumno).

Estos graffitis, sobre el amor y el sexo, han sido agrupados bajo la denominación "fuera de actas" pues no corresponden a los temas del currículum escolar, es decir, se encuentran fuera de toda certificación, testimonio, asiento o constancia de un hecho.

8.1. El amor y el sexo

Los graffitis de contenido sexual o amoroso constituyen una de las temáticas más fácilmente identificadas por los estudiantes y los profesores en las entrevistas, junto a los graffitis deportivos y los de inscripción del nombre propio. Se han encontrado en gran número en los liceos relevados fotográficamente.

A continuación pueden observarse algunos graffitis de índole amorosa:

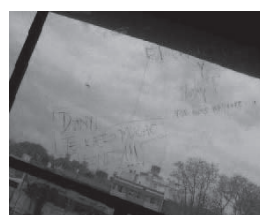
Fotografía 50



"Flor y Jho-nattan"

LB, salón 16, columna

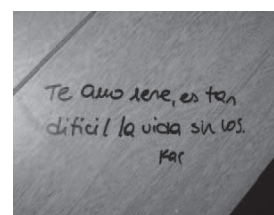
Fotografía 51



"Dany: te kiero mucho bonito!!!"

Liceo D, salón 13, ventana

Fotografía 52



"Te amo nene, es tan difícil la vida sin vos Kar".

Liceo D, salón s/n, puerta

Este tipo de graffitis se caracteriza por constar de un receptor en particular al que se transmite el mensaje. En algunas ocasiones hay poemas o frases de amor dedicados a ese destinatario especial, como en el caso de las fotografías precedentes. Estas inscripciones hacen público un sentimiento privado.

Estos graffitis de amorosos personales conviven con y/o se convierten en insulto, por ejemplo, para el novio/a con quien peleó el autor de los mismos. En esos casos, el “amor” se transforma en “venganza” o “revancha”, que se manifiesta en las paredes, a través de agresiones.

En el interior de los liceos también se halló gran cantidad de graffitis con contenido sexual, como puede verse en las siguientes fotografías.

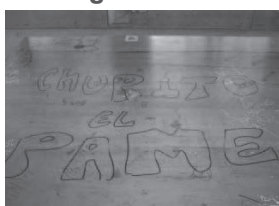
Fotografía 53



“Libertad sexual”, símbolos de hombre y mujer unidos

LC, patio, baldosa

Fotografía 54



“Chupito el pame”, dibujo de un pene en lugar de la letra “i”

LC, salón 1, mesas al.

Fotografía 55



“Este es el lugar El pete US\$ 2 Yo hago”

LA, salón biol., banco al.

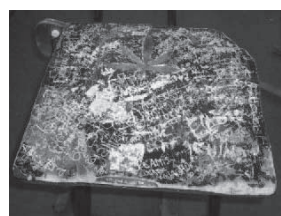
Un profesor señalaba la existencia de estos graffitis: "Hay algunas cosas que tienen que ver con [...] lo sexual, ¿no? De repente es una ordinariez, de repente alguna cosa un poco más leve, pero... 'Chupa tanto', 'Fulanito se la come', o 'Menganito no sé cuanto'. Bueno, ese tipo de cosas aparece y... que no es nuevo tampoco eso, ¿no?, eso existe hace mucho tiempo. Pero... también si uno mira la televisión de ahora y la de antes se da cuenta de que están expuestos a cosas así. Y el lenguaje mismo, a veces dicen cosas entre ellos que si se hubiese dicho en otra época y... yo... yo estoy bastante viejo, uno le hubiese clavado un piña. [...]. Les parece natural... porque en el ambiente se ha hecho natural lo vulgar parece" (Prof.2).

Estos graffitis representan los órganos genitales, especialmente el pene, refieren a la homosexualidad, la libertad sexual, el sexo oral, etc., generalmente con dibujos explícitos. Su destinatario es múltiple, y se busca exaltar la sexualidad, provocar, o divertirse entre pares.

8.2. La droga

En los liceos fue hallada una enorme cantidad de graffitis relativos a la droga. Entre ellos la marihuana es la más mencionada o dibujada:

Fotografía 56



Símbolo de la planta de marihuana

LB, salón 13, banco al.

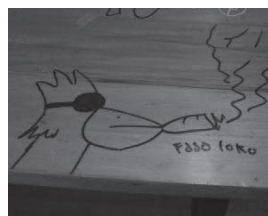
Fotografía 57



“Marihuana cura”, símbolo de la planta.

LA, salón s/nº, p. fondo

Fotografía 58



“Fasso loko”

LC, salón 1, mesa al.

Los profesores se refieren a la droga en el liceo. Uno de ellos señala que otros colegas le han comentado que a veces los estudiantes cruzan a la vereda de enfrente al liceo, y allí fuman marihuana, pero que la verdad preferiría no encontrar una situación así. “No, no sé, capaz que se van a fumar un porro... enfrente, para estar más lejos de la puerta. Pero no, no sé... Estoy fuera de actas... Claro, no sé, también eso de alejar... separa, pero no sé bien” (Prof.1). Otro de los docentes entrevistados señala que no es lo mismo encontrar a un alumno fumando solo, a primera hora de la mañana, que a varios fumando en grupo.

Además de la marihuana, en los liceos se han hallado graffitis haciendo referencia a otro tipo de drogas, como el LSD y los hongos, además de éter.

La función de este tipo de graffitis es promover el consumo de droga, o en algunos casos manifestar que sea legalizada. No tienen un destinatario específico, y se encuentran en diversos lugares del centro educativo, desde bancos, hasta el escritorio del profesor, paredes y pisos. Cuando se encuentran en estos últimos tres lugares, puede hablarse de una provocación más fuerte.

Fotografía 59



“LSD”, dibujo bicicleta y boca.

LA, salón 25, banco al.

Fotografía 60



Dibujo de un hongo

LA, salón s/nº, banco al.

Fotografía 61



“Vamos a tomar eter?”

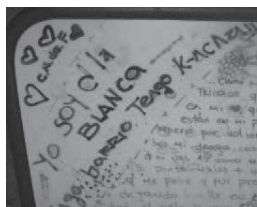
LA, salón s/nº, escritorio prof.

9. El deporte

*“Sos mi locura, sos mi alegría”
(Graffiti, LA, banco alumno)*

En los liceos se ha detectado una gran cantidad de graffitis deportivos, principalmente de fútbol y básquetbol. A esto se suma que en el año 2010 se llevó adelante el campeonato Mundial de Fútbol, en el que Uruguay llegó al cuarto puesto, por lo que fueron hallados varios graffitis relativos al tema.

Fotografía 62



“C. N. de F Yo soy de la Blanca. Tengo barrio. Tengo K-ncha!!” (cuadro de fútbol Nacional), dibujos de corazones

LA, salón s/nº, banco al.

Fotografía 63



“Bolso k-po” (Bolso= hincha del cuadro “Nacional” (Club Nacional de Fútbol/ C.N.de F.).

LB, salón s/nº, p. lat. der.

Fotografía 64



“Wanderers” (cuadro de básquetbol) Se agregó: “Puto. Bagallo cuadro chico” “Wanderers” (cuadro de básquetbol) Se agregó: “Puto. Bagallo cuadro chico”

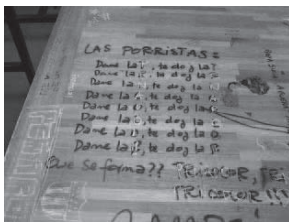
LC, salón 1, mesa al.

En el graffiti deportivo se agrega, a la expresión de la identidad (a través del cuadro al que se pertenece, que tiene relación con el barrio en los cuadros de básquetbol), la rivalidad y la disputa por el espacio, en analogía con la rivalidad en el campo de juego.

Los adjetivos utilizados para describir al cuadro propio o criticar al ajeno se repiten de forma constante: “capo”, “manda”, “aguanta”, “campeón”; o “puto”, “cagón”, “gallina”. Por otro lado, el nombre del cuadro aparece abreviado o bajo un seudónimo bien conocido por sus hinchas y contrincantes: “Peña” o “Manya” para Peñarol, “Trico” o “Bolso” para Nacional. También se abrevian los adjetivos, por ejemplo: “k-po” en vez de “capo”.

Un estudiante señalaba: “Algunos agrediendo, 'Manya puto' [cuadro de fútbol Peñarol], 'Bolso capo' [cuadro de fútbol Nacional], o 'Bolso corré', 'Manya no sé qué'... Estupideces. Y... en realidad esos graffitis son lo mismo, sólo que cambia el sujeto, ¿viste?” (Al. 2). Además, son típicas de este tipo de inscripciones las tachaduras, las superposiciones, los agregados y las deformaciones del mensaje inicial. También se utilizan los recursos propios del graffiti, como el ingenio a través del juego de palabras (por ejemplo, la palabra “Penadoy”, en lugar del nombre del cuadro “Peñarol”).

Fotografía 65



LC, salón 1, mesa al.

“Las porristas:
 Dame la N, te doy la N
 Dame A, te doy la A
 Dame C, te doy la C
 Dame I, te doy la I
 Dame O, te doy la O
 Dame N, te doy la N
 Dame A, te doy la A
 Dame L, te doy la L
 Qué se forma??
 Tricolor, tricolor, tricolor!!!” (A esas letras se les escribió por arriba con corrector: “Peñarol”)

Fotografía 66



LA, salón 25, banco al.

“Penadoy”

En este tipo de graffitis muchas veces está presente la referencia a la droga: el dibujo del símbolo de la planta de marihuana, la referencia al cuadro como “locura” y “alegría”. Esto último es característico de los cantos de cancha de las hinchadas o “barras bravas”, que también son transcritos en diversos soportes dentro de los liceos. Incluso se han observado imágenes o palabras asociadas a la muerte del cuadro contrincante, como ser ataúdes y crucifijos.

¿Cómo puede explicarse la proliferación de tantos graffitis deportivos en los liceos, cargados de agresividad? Por supuesto que esto tiene que ver con las características de una sociedad en su conjunto, de la que las instituciones educativas forman parte.

Se intentará explicar este fenómeno de fanatismo deportivo a través de la noción de “sentimiento religioso” propio de las masas, propuesta por el escritor Gustave Le Bon (1841-1931). El sentimiento religioso, según este autor, presenta los siguientes rasgos: adoración de un ser al que se supone superior, temor al poder que se le atribuye, sumisión ciega a sus mandamientos, imposibilidad de discutir estos dogmas, deseo de difundir estos dogmas, y tendencia a considerar como enemigos a todos los que rechazan su adopción.

Este sentimiento religioso puede manifestarse no sólo en relación a Dios, sino también a un ídolo, un héroe, una idea política, social, o un cuadro de fútbol. Le Bon toma el relato del novelista ruso Fiódor Dostoievski (1821-1881) acerca de un nihilista que, queriendo seguir las luces de la razón, rompió todas las imágenes de las divinidades y santos que adornaban el altar de su capilla, y apagó los cirios. Acto seguido, sustituyó esas imágenes por las obras de algunos filósofos ateos y volvió a encender los cirios. “El objeto de sus creencias religiosas se había transformado, pero, ¿puede afirmarse, en realidad, que habían cambiado sus sentimientos religiosos?” (Le Bon, 2000, p.61).

Guiadas por este sentimiento religioso, las masas dotan de poder a un ser que consideran superior -en el caso que nos compete, el cuadro de fútbol al que se pertenece-, convirtiéndolo en su meta y guía de sus sentimientos y acciones. A él lo siguen ciegamente, con todos los “ardores” del fanatismo. Todos los que no lo “veneran” están en el error, son “enemigos” que rechazan la verdad. Si a esto sumamos la gran violencia de la sociedad de hoy en día, se pueden explicar las grandes rivalidades, los continuos insultos y agresiones entre hinchas de distintos equipos deportivos que se manifiestan en los graffitis liceales, así como la “locura” que dicen sentir.

10. El hostigamiento

“El acoso escolar entre alumnos es una epidemia silenciosa” (Jorge Srabstein, 2006, La Nación).

Por hostigamiento o acoso escolar (bullying, en inglés) se entiende cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico dentro de las instituciones educativas. Sin duda se trata de un fenómeno antiguo; sin embargo, su estudio sistemático comenzó en la década de los setenta.

En la actualidad es cada vez más corriente el hostigamiento a través de la utilización de la tecnología (redes sociales, mensajes de texto, etc.). Sin embargo, también existen otras formas de llevarlo a cabo, más clásicas, pero muy vigentes y poco estudiadas, como es el caso de los graffitis en las paredes de los liceos. A continuación pueden observarse algunos de ellos:

Fotografía 67



"Agustina Arismendi sos tremenda puta!", "puta", "brisca"

LA, baño alumnas

Fotografía 68



"Melisa 5ºB3 te la vamo a dar"

LD, salón 13, banco al.

Fotografía 69



"Rodrigo R. Carbonero"
Se escribió a los costados con flechas: "Gay", "traga leche", "trolooo!!" y "No existís!!" "Puto"

LC, salón 1, mesa al.

Estos graffitis intentan agredir, someter y destruir a la víctima. Consisten en insultos y a veces amenazas, con la finalidad de dejarla públicamente en un mal lugar. Muchos de los graffitis ya analizados incluyen insultos, como ocurre en los de índole sexual y deportiva. Pero lo que ocurre con estos graffitis de hostigamiento es que suelen incluir nombre y apellido de la víctima, crudo y desnudo, y el grupo al que pertenece. O, por ejemplo, son inscriptos en el banco en que se sienta el hostigado.

Acosador y víctima son las dos caras inseparables del fenómeno del hostigamiento. Por eso, quizá, en algunos casos, los graffitis hostigadores constituyen el otro lado de la moneda de los graffitis de grito de dolor o de amor luego de una ruptura.

¿Cómo reconocer cuando se está ante una situación de hostigamiento escolar?, ¿qué actitud debemos tomar los profesores ante estas situaciones? Dan Olweus (1998), especialista en este tema, proporciona una guía para la identificación de posibles víctimas y agresores, y describe un programa de intervención en el que participó. Brevemente puede decirse que el objetivo del hostigador o grupo de hostigadores es intimidar o dañar intencionalmente a la otra persona, la o las víctimas, e implica un gran menosprecio hacia la dignidad como persona de esta/s última/s. Es común que el estudiante hostigado experimente nerviosismo, insomnio, terror de asistir al liceo, e incluso tenga pensamientos o intentos de suicidio. Por su parte, el hostigador suele presentar alguna psicopatología, demostrando falta de empatía y de responsabilidad con respecto a su conducta.

Conclusiones generales

"Es bien sabido que lo que hace al graffiti no es, a decir verdad, ni la inscripción ni su mensaje; es el muro, el fondo, la mesa. A causa de que el fondo existe plenamente, como un objeto que ya ha tenido vida, la escritura se le añade siempre como un suplemento enigmático: lo que está de más, de manera supernumeraria, fuera de lugar, eso es lo que turba el orden; o mejor, en la medida en que el fondo no está limpio, es impropio para el pensamiento (lo contrario de la hoja blanca del filósofo), y por tanto resulta apropiado para todo lo demás (el arte, la pereza, la pulsión, la sensualidad, la ironía, el gusto; todo lo que el intelecto puede lamentar como otras tantas catástrofes estéticas"
(Barthes, *Lo obvio y lo obtuso*, 1986,).

El graffiti conforma una trama que cubre en su totalidad el liceo. No se trata de una trama uniforme, ni pareja, sino de un conjunto de hilos entrecruzados, enlazados, atravesados, superpuestos, y a veces deshilachados. Es una trama en continuo movimiento, que se va tejiendo y destejiendo, de forma subterránea, y por diversas voces. En palabras de Barthes, es el "suplemento enigmático" que se añade a las paredes, a los bancos, a las puertas y pizarrones del liceo "turbando" el orden, porque se incorpora a un fondo que ya tenía sentido y vida de por sí.

De la amplitud y riqueza de los datos empíricos obtenidos pudieron establecerse algunas categorías interpretativas, en las cuales se ha centrado este artículo. Los graffitis comprendidos en cada una de ellas tienen su función específica, diferente de la de las demás.

Todos estos graffitis "conviven" y "rivalizan" en el interior del liceo. No se trata de una, sino de múltiples voces. Pueden tener el formato de textos, símbolos, dibujos o pinturas, así como también de estenciles y stickers. Asimismo, son graffitis hechos con los más diversos elementos de producción y en los lugares más inesperados de los liceos relevados.

Podría decirse que el graffiti se constituye como un espacio de "libertad intersticial" para los alumnos, pues se "cuela" por los "intersticios" que quedan libres, generando un espacio de poder, el que, asimismo, se sustenta en las características propias del graffiti.

A partir de lo dicho por alumnos y profesores, se han establecido algunas “fuentes” o “móviles” de los que surgiría la necesidad en los estudiantes de realizar graffiti en los liceos: aburrimiento, catarsis, necesidad de ser escuchado, diversión, autoafirmación, desplazamiento, intento de dejar una huella, thanatos, contagio, y comunicación con los pares, que varían según el tipo de graffiti del cual se trate.

Los profesores reconocen algunas temáticas que se repiten en los graffiti, así como algunas motivaciones que llevan a su realización. Pero ya casi no “ven” el graffiti, pese a su presencia abrumadora. Se ha intentado esbozar una interpretación de este fenómeno por medio de lo que se ha llamado “saturación” y “protección” a través de la negación. En primer lugar, los docentes se encuentran saturados ante un mismo “juego” que se repite una y otra vez. El graffiti presenta esa paradoja: choca, pero también satura y embota los sentidos. En segundo lugar, podría hablarse de la existencia en los docentes de un mecanismo de “protección” por medio de la negación, del no ver. Según el psicoanálisis, la instancia psíquica del Yo cuenta con mecanismos de defensa para hacer inconsciente aquello que podría desestructurarlo, con el objetivo de mantener su organización. Ciertas inscripciones encontradas en los liceos agreden directamente a los profesores; otras ponen de manifiesto una crisis en la escuela y en la sociedad en general, en la que el propio profesor está inmerso. Este punto es abordado con mayor profundidad en la tesis de maestría. Allí también se mencionan algunas experiencias que se han realizado en los liceos con respecto a los graffiti. En la mismas se aborda la relación entre las tribus urbanas y el graffiti, tratándose específicamente las siguientes tribus, que surgieron con esas denominaciones en el marco del propio estudio: hippies, punks, planchas, chetos, góticos, floggers, hip-hoperos, rastas y emos.

Esta investigación, si bien no exhaustiva, ha permitido un importante acercamiento al fenómeno del graffiti. También abre nuevas “puertas” en torno a algunas cuestiones e interrogantes para seguir profundizando en futuras investigaciones:

- ¿Qué hacer ante los graffiti en los liceos?, ¿de qué forma abordarlos?. Desde la perspectiva en que se ha basado esta investigación, “leer” y “escuchar” los graffiti en el liceo permite al docente, por un lado, lograr un conocimiento más profundo de su estudiantado, y tender puentes para una mejor comunicación; y por otro lado, reflexionar en torno a algunos problemas (evaluación, crisis de la escuela, etc.).

- ¿Cómo intervenir específicamente ante algunos graffiti que en este estudio se han incluido bajo las denominaciones de “el grito”, “la fobia”, “el hostigamiento”, o que manifiestan violencia de algún tipo?

- ¿Cuál es la perspectiva de la dirección de las instituciones educativas ante el graffiti?, ¿cómo actúa ante situaciones en que se descubre haciendo un graffiti “in fraganti” a un estudiante?

- ¿El graffiti es arte? Si así fuera, ¿en qué casos sería una expresión artística y en cuáles no?

- ¿Hay una relación más cercana entre estudiantes de la orientación artística y graffiti (en relación a alumnos de otras orientaciones)?

Citas bibliográficas

- Bauman, Z. 2008. **Vida de consumo**. Buenos Aires: FCE.
- Cortina, A. "**Aporofobia**". En: El País, 07 de Marzo de 2000.
- Díaz Barriga, Á. 1995. **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico**. 2ª ed. Buenos Aires: Aique.
- Fabra, M.; Domènech, M. 2001. **Hablar y escuchar**. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. 2005. **Verdad y método I**. 11a ed. Salamanca: Sígueme.
- Gándara, L. 2005. **Graffiti**. Buenos Aires: Eudeba.
- Huizinga, J. 1990. **Homo ludens**. Madrid: Alianza/Emecé.
- Jackson, P. 2001. **La vida en las aulas**. 6ª ed. Madrid: Morata.

- Kozak, C. 2004. **Contra la pared: sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas**. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Le Bon, G. 2000. **Psicología de las masas**. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Litwin, E. 1998. “**La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza**”, en Camilloni, A.; et al. Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J. 1998. **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona: Paidós.
- Zarranz, L.; et al. **Entrevista a Eduardo Galeano: "Toda riqueza se nutre de alguna pobreza"**. Mar del Plata, 26 de diciembre de 2008 [online] [Consultado 12 de marzo de 2009] Disponible en Internet: <www.ts.ucr.ac.cr/binarios/reconcep/reconc-00322.pdf>

Bibliografía

- Barthes, R. 1986. **Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces**. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- Bruner, J. 1998. **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. 3ª ed. Madrid: Alianza.
- Charlot, B. 2008. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: Trilce.
- Gadamer, H. 2006. **Verdad y método II**. 7ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. 2007. **El giro hermenéutico**. 3ª ed. Madrid: Cátedra.
- Litwin, E. 2008. **El oficio de enseñar: condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, E. 2002. “**Aporofobia**”, en Conill, J. (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia: Bancaja.
- Olweus, D. 1998. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. 2005. **Valor de cambio** [online] [Consultado 7 de marzo de 2011] Disponible en Internet: <<http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/>>
- Scheines, G. 1998. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Buenos Aires: Eudeba.
- **Tragedia en Carmen de Patagones**. En: *El Clarín*, 29 de septiembre de 2004.

Notas

¹ En Uruguay se denomina “liceos” a las instituciones de enseñanza media.

² Es importante realizar algunas precisiones en relación al uso del término graffiti en la presente investigación:

- se emplearán los términos graffiti para el singular y graffitis para el plural, siguiendo el uso más corriente en el ámbito rioplatense, aunque en italiano graffiti abarca tanto el singular como el plural (graffito se usa para los graffitis de la antigüedad).
- Se mantendrá la doble “f” en la escritura de la palabra graffiti, por constituir la forma más divulgada en el ámbito cultural, aunque la palabra ha sido castellanizada y puede ser escrita con una sola “f”.

³ En Argentina se le denomina “machete”, y en España “chuleta”.

⁴ El conocimiento académico consta de “valor de uso” cuando genera interés por sí mismo, motiva, es aplicable, responde a las necesidades cognitivas y vitales, y ayuda a mejorar. Por el contrario, tiene “valor de cambio” cuando, al demostrarse su adquisición, puede ser canjeado por una calificación, sin importar si tiene o no “valor de uso”.

⁵ Abreviaturas: Al.: Alumno / G.F.: Grupo focal / Prof.: Profesor

⁶ El término “plancha” para designar a esta tribu urbana tiene su origen en el año 2002, en Uruguay. Posiblemente haga referencia a la plancha de fotos de los delincuentes que toma la policía. Es similar a la tribu de los “cumbieros” en Argentina.

⁷ “Si alguien encontró el sentido de la vida, favor de escribirlo aquí [.....]”, *“Welcome, my son. Welcome...t o the machine. Pink Floyd”*, y “Lo más sensato que podemos hacer los seres humanos es suicidarnos”.

** El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora: “Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti”, dirigida por la Mag. Gabriela Augustowsky. Año 2010.*

*** Máster en Educación y Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Filosofía de Enseñanza Media, Instituto de Profesores Artigas. Diseñadora Gráfica, Universidad del Trabajo del Uruguay.*

La incidencia de la Metodología Aprendizaje-Servicio en la apropiación social del conocimiento en escuelas de contexto de pobreza*

Lucía Notari Acheriteguy**

Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar las formas en que la Metodología Aprendizaje- Servicio (M. A-S) incide en la apropiación social del conocimiento en escuelas de contexto de pobreza. En esa dirección se estudiaron las principales características que se derivan de su aplicación en relación con el conocimiento y se indagaron los cambios que se produjeron en la realidad de la comunidad educativa.

Se realizó una investigación cualitativa de la misma, y con el propósito de no incurrir en un sesgo en los resultados, se evitó restringir la muestra humana a personas uruguayas, dado que en nuestro país, la comunidad vinculada a la M. A-S es relativamente pequeña. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Por una parte en el análisis de los resultados se señalaron en un nivel descriptivo once subcategorías organizadas utilizando la metáfora del teatro como instrumento de análisis para deconstruir algunos componentes claves de la M. A-S. Por otra parte, en la discusión de los resultados se analizaron en un nivel relacional interpretativo las interrelaciones que se establecen entre las subcategorías, conformando así cuatro diagramas, y culminando con una síntesis interpretativa que se presenta en tres escenarios: “Escenarios a medida”, “Escenarios envolventes” y “Escenarios convocantes”.

Abstract

The purpose of this study was to analyse the forms in which the Service-Learning Methodology affects the social appropriation of the knowledge at schools in poor areas.

Such purpose led to the study of the main characteristics that stem from the application of such system as concerns knowledge. The reality of the educational community and the changes it suffered were also subject of the present study.

A qualitative research was carried out and the fact of not restricting the human sample only to Uruguayan citizens has been deemed an advantage, such in order to avoid biased results since the community in Uruguay linked to the S-L M. is relatively small. The following data-collection techniques have been used: the structured interview, the semi structured interview and the documentary analysis.

At a descriptive level, the analysis of the results revealed eleven subcategories, organised according to the use of theatrical metaphors as an analytical tool to deconstruct some key components of the S-L M. Moreover, at an interpretative relational level, the relationship between such subcategories has been studied, leading to a four sub-diagram structure. An interpretative summary ends the present research, which displays on three scenarios: “Tailored scenarios”, “Surrounding scenarios” and “Summoning Scenarios”.

*"No se puede dibujar lo que no se es capaz de ver o de imaginar."
Elliot Eisner*

Marco teórico

El conocimiento y la escuela en contexto de pobreza

Cuando se habla de pobreza ligada a la educación, la pregunta central que está detrás de todas las discusiones es ¿qué papel desempeña la escuela frente a la pobreza?

Los estudios realizados, desde diferentes perspectivas, muestran que la importancia de la educación es significativa, en el sentido de que la mayoría de las características de una población varía cuando varía la educación y se relaciona con la pobreza de manera directa.

Según Bruner, la práctica educativa refleja y refuerza las desigualdades de un sistema de clase y lo hace limitando el acceso al conocimiento a los pobres y facilitándoselo a los que no lo son. Una vez que se ha realizado esta desigual distribución del conocimiento, la segregación social queda justificada apelando al mérito. Las capacidades intelectuales de los niños estarían determinadas en gran parte por las condiciones sociales. La educación tal como está sólo favorece a un grupo de niños: "...no solamente las oportunidades educativas posteriores, sino las subsiguientes oportunidades de empleo se vuelven crecientemente fijadas por los resultados antes obtenidos en la escuela. El que despunta tardíamente, el que no se revela tempranamente, el niño que viene de un hogar educacionalmente indiferente, todos ellos, en una meritocracia a gran escala, se vuelven víctimas de una irreversibilidad de decisión frecuentemente sin sentido" (Bruner, 1988, p. 76).

Por su parte, Adriana Puiggrós ubica a la institución escolar desde un rol activo capaz de generar cambios y dice, "cuando la pobreza se constituye en una situación problemática, factible de ser abordada, la escuela puede construirse como espacio de constitución de sujetos pedagógicos e incluir otras estrategias que permitan situar a la escuela como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para los niños que habitan en los márgenes y como espacio de experiencias colectivas de carácter transformador". (Puiggrós, 1999, 78). Entonces cabría preguntarse tal como lo hace David Perkins (2001) en su libro "La escuela inteligente": ¿Qué esperamos de la escuela? y acota la pregunta formulándose otra pregunta ¿Qué preferimos?, y responde: "Preferimos, como mínimo, tres metas generales, estrechamente ligadas con la esencia de la educación y difíciles de refutar:

Retención del conocimiento
Comprensión del conocimiento
Uso activo del conocimiento"

Propone una expresión que las engloba a todas: "conocimiento generador"; es decir, conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Señala que uno de los problemas esenciales del conocimiento es, paradójicamente, su pérdida. Él llama a esto el "conocimiento frágil", y señala que el principal desafío de los docentes es generar actividades que permitan que el conocimiento se almacene y se recupere con facilidad.

La apropiación del conocimiento

El desafío siempre es situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el “problema que se presenta”, tomando prestada la expresión de la jerga médica. Y ese contexto vivo, en lo que concierne a la educación, es el aula de escuela; el aula de escuela situada en una cultura más amplia.

Meirieu señala que *"...desde esta perspectiva, la clase puede, en efecto, ser concebida como el marco en donde se imparten conocimientos... basta con entenderlos, volverlos a ver, aplicarlos con atención y valor y entusiasmo, incansablemente hasta la apropiación... Y esta concepción, aunque fácil de aplicar, choca con dos realidades indiscutibles: por una parte, la asimilación de información no es una operación simplemente receptiva, es también, y de nuevo, una historia compleja en donde el sujeto recoge lo desconocido de manera activa y raramente espontánea; por otra parte, la apropiación no puede reducirse a la mera repetición, aunque intensiva y repetida, de la recepción de información: requiere operaciones mentales diferentes según la naturaleza de los objetivos deseados, operaciones mentales que son, ellas también, raramente espontáneas"* (Meirieu, 1992, 57).

La dimensión social del conocimiento

En palabras de Vygotsky (1995), el hecho central de su psicología es la mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente.

Tal como lo plantean Bruner y Haste, "[...] Es a través de la vida social como el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura" (Bruner y Haste 1990, 15).

La dimensión social de la apropiación

El proceso de apropiación y uso del conocimiento se da por parte de individuos, de organizaciones (como es el caso de empresas) o de la comunidad y de las instituciones sociales básicas de la sociedad. A través de dicho proceso, el conocimiento se convierte en "bienes públicos" que, al acumularse e interrelacionarse, pasan a formar parte del capital social con el que cuenta una empresa, una organización, una comunidad, una institución social, o la sociedad misma. Es sobre la base de este conocimiento socializado, o capital social que las organizaciones y las instituciones sociales pueden responder a las oportunidades y a los desafíos que el nuevo entorno brinda, y adaptarse a cambios rápidos que en este mismo se presentan. Si se logra esta dinámica, el conocimiento puede "empoderar" a una comunidad, o una empresa, para solucionar sus problemas y construir su futuro.

Sin embargo, aquí tenemos que evitar la tentación de caer en voluntarismos simplistas, ya que estamos analizando procesos complejos en los que el conocimiento debe socializarse para tener un impacto real. El conocimiento es una condición necesaria, mas no suficiente, para lograr los objetivos de desarrollo. Según Luis Jorge Garay (1999), el proceso de "construcción de sociedad" implica a menudo la construcción de una institucionalidad a través de "procesos sociales de construcción interactiva de arreglos colectivos para el relacionamiento entre los mismos agentes, bajo condiciones de relativa autonomía", por lo tanto, cuando estamos hablando de contribuir a procesos de desarrollo, no se pueden asumir relaciones automáticas de causa y efecto.

Precisamente por esa complejidad y por la naturaleza de una "construcción interactiva", es que debemos complementar el concepto de apropiación del conocimiento con el del aprendizaje social que el uso del conocimiento genera. Un "proceso de aprendizaje social" se logra cuando el conocimiento individual y vivencial se codifica y se logra socializar en una comunidad o una empresa, desarrollando capacidades y habilidades en las personas y en las organizaciones, que les permiten responder con éxito a cambios permanentes en su entorno, así como a los desafíos y oportunidades que este entorno les brinda. Por lo tanto, se trata de una de las formas más importantes de "apropiación social del conocimiento". Entendido de esta forma, el aprendizaje es el proceso fundamental que lleva del conocimiento a la innovación y al cambio social. La capacidad de generar procesos dinámicos y continuos de aprendizaje social, en una organización, en la comunidad o en instituciones sociales básicas, es el elemento más crítico de las sociedades del conocimiento. Los dos procesos complementarios de apropiación del conocimiento por una parte, y de aprendizaje social por la otra, llevan a una concepción dinámica de las relaciones que se dan entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el entorno sobre el cual el sujeto actúa con base en ese conocimiento.

La Metodología Aprendizaje-Servicio

La profesora argentina María Nieves Tapia nos dice que el Aprendizaje-Servicio: "podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad". Propone en esta misma línea que: "El Aprendizaje-Servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, es la de los estudios o trabajos de campo que muchas escuelas han realizado y realizan, con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado. Por otra parte, también se desarrollan actividades solidarias" (Tapia, 2001).

El conocimiento es así construido por quien aprende y lo hace a partir especialmente de modos de explicación o sistemas de representaciones previos, que el sujeto posee sobre la realidad y que le permiten organizar y comprender la información y el modo de conducir su acción. Esto quiere decir que el sujeto que aprende no incorpora la información sumándola a la que ya posee. Meirieu sostiene que: "Un sujeto no pasa de este modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada que tiene un poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso, el cual contribuye a estructurarla. Y cada representación es al mismo tiempo un progreso y un obstáculo, cuanto mayor es el obstáculo, más decisivo es el progreso y en consecuencia el sujeto quedará más vinculado a ella" (Meirieu, 1992, 65).

Metodología

El presente estudio se enmarca en un modelo cualitativo. Se usó una estrategia interpretativa, la que permitió llevar a cabo el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, desde lo descriptivo hasta el establecimiento de relaciones e interpretaciones de aquellos aspectos observados, manteniendo el interés por conocer cómo las personas experimentan y significan el mundo social que construyen (Pérez, 1994).

Se seleccionaron instituciones educativas que presentan los elementos, que a nuestro entender, se adecuan para analizar el tema de esta investigación: no aplicar la metodología por más de dos años; atender a una población con niveles socioeconómicos deprimidos y contar con cierto reconocimiento de que, con la puesta en práctica de en práctica la M. A-S

estas escuelas fueron capaces de crear proyectos con alto impacto. Se ha situado por lo tanto el análisis en cuatro escuelas de Montevideo que presentan características compatibles con nuestro problema inicial y propósitos de investigación.

Teniendo en cuenta que en los estudios cualitativos las muestras pueden ser modificadas durante el proceso de investigación no se trabajó con sujeción a un número determinado y definitivo de entrevistados u observaciones. Específicamente se buscaron los testimonios de los directores, por ser quienes organizan y toman decisiones fundamentales que afectan el funcionamiento de la institución y de maestros claramente comprometidos con la M. A-S y por ende vinculados a los proyectos. La cantidad fue determinada en base al denominado "Efecto saturación". Durante la investigación, y con el propósito de no incurrir en un sesgo en los resultados, se evitó restringir la muestra a personas del Uruguay, ya que en nuestro país la comunidad vinculada a la M. A-S es relativamente pequeña. Por tal motivo, se procuró enriquecerla con aportes de expertos y docentes del exterior con, al menos, dos años de experiencia en la aplicación de la M. A-S. A dicho fin, se hizo uso de las nuevas tecnologías, manteniendo las comunicaciones a través de la Internet.

Se llevó adelante un total de quince entrevistas, según el siguiente detalle:

A dichos efectos, 3 entrevistas a expertos – Chile, España y Uruguay
4 entrevistas a docentes extranjeros – Paraguay, España y dos de Argentina
8 entrevistas a maestros de Uruguay - 3tres directoras y cinco maestras.

Para la recolección de la información se utilizaron las entrevistas semi-estructuradas a los directivos y los maestros de Uruguay, entrevistas estructuradas a expertos y docentes del exterior y el análisis de documentos.

Análisis de los resultados

Los hallazgos obtenidos en la investigación se estructurarán en dos capítulos. Por un lado, se señalarán en un nivel descriptivo aquellos puntos significativos de lo que podemos considerar los fundamentos de nuestro estudio; por otro lado, en un nivel relacional interpretativo, se analizarán las interrelaciones que pueden establecerse entre ellos.

En el nivel descriptivo se presentarán las subcategorías que emergieron del proceso de codificación de la información. Han sido organizadas utilizando la metáfora del teatro como instrumento de análisis para deconstruir algunos componentes claves de la M. A-S.

El término "teatro" alude a la representación ante un público de obras dramáticas y otras artes escénicas propias de las diversas formas de representación. Hannah Arendt decía que un ser humano es un ser social (y por lo tanto político), y que esto no ha sido inventado por ningún dios ni por la naturaleza. El ser humano social se crea en los procesos de interacción, que son una puesta en juego de roles teatrales.

En la interacción se negocia lo que se entiende por "realidad", se construyen los lugares y las identidades desde donde se habla y desde donde se escucha. Por eso, cuando decimos que "el mundo es un teatro", no estamos hablando de fingimiento, sino de la conciencia de que la creación de un "nosotros" e incluso del "yo", es una cuestión de interacción.

A continuación, se hace una definición operacional de cada subcategoría:

1. Teatro para ver, teatro para hacer

La escuela puede hacer cosas en el presente

Los alumnos son actores y autores del momento histórico en el que les toca vivir, activos protagonistas del presente.

2. Detrás del telón - Preparativos antes de salir a escena

2.1. El alumno como actor principal

Lo que se hace no se olvida

Los conocimientos adquieren sentido, se retienen y comprenden cuando se es protagonista.

2.2. La motivación y el interés como actores secundarios

Motivación e interés de los alumnos

Se favorece la motivación despertando el interés de los alumnos.

2.3. El guión teatral

Aplicable a cualquier campo disciplinar

Es posible, integrar todos los contenidos incluidos en las diferentes áreas curriculares.

2.4. Actores y actrices de todas las edades

Todas las edades son apropiadas

No hay edad, lo que hay es una metodología que se va profundizando con las edades y los intereses.

2.5. Desde la butaca, focalizar la mirada

Reflexión sistematizada

La reflexión periódica resulta fundamental para superar el hacer y el llegar a otros niveles de abstracción y conceptualización.

2.6. El lugar de la representación

El entorno se transforma en escenario de aprendizaje

Se desarrollan aprendizajes no sólo en el contexto escolar sino también en la comunidad.

2.7. Diferentes estilos:

2.7.1. Teatro callejero, arte sin techo

Aula expandida

Es una propuesta de trabajo de la escuela que consiste en la aplicación por parte de los docentes de distintas estrategias que permiten usar activamente los conocimientos no solamente en el aula sino más allá de ella.

2.7.2. Teatro itinerante, arte de a pie

Estos proyectos no son recetas

Las propuestas no son modelos implantados de otras realidades, tienen que ver con la singularidad de cada experiencia.

3. El ensayo general.

Alumnos en una situación real

Con los alumnos se hace un abordaje problematizador de la realidad sobre la que luego se elabora la propuesta de intervención.

4. ¡ Silencio, se abre el telón!

Obra: "Te equivocaste maestra"

Instala los conocimientos como un valor.

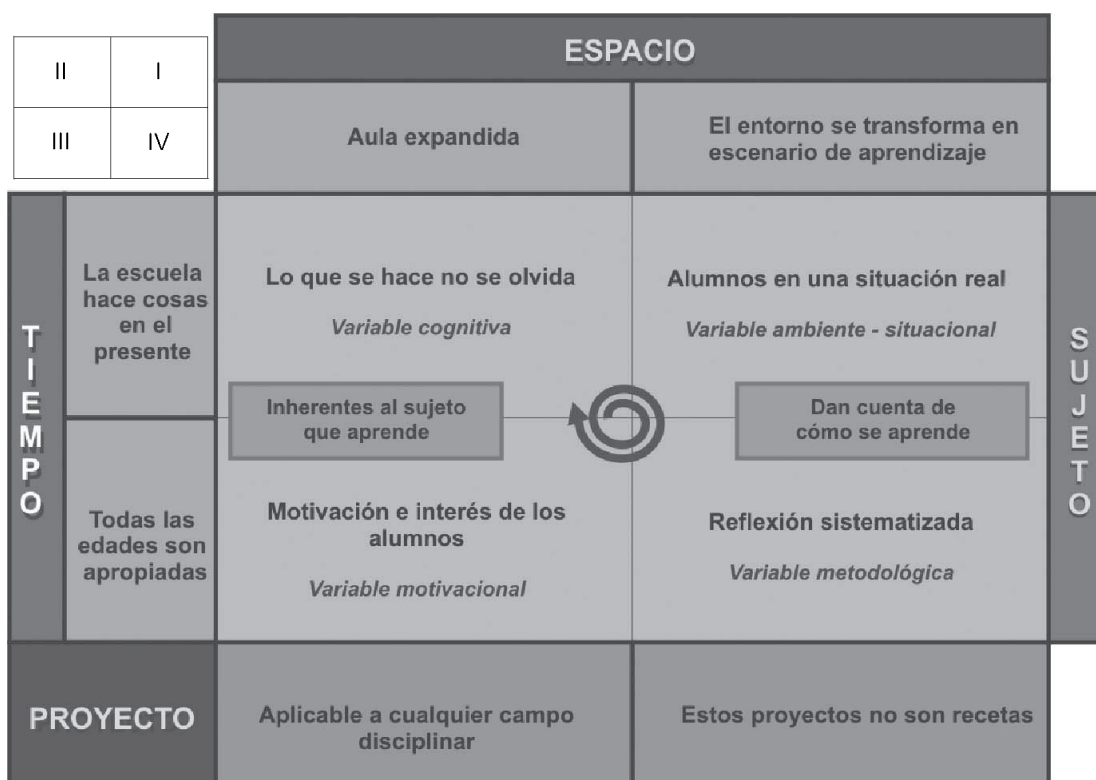
Se establece un "círculo virtuoso" en el cual la aplicación de conocimientos académicos mejora la calidad del servicio ofrecido y la acción comunitaria impacta en una mejor formación integral y estimula una nueva producción de conocimientos.

Discusión de resultados

En el nivel relacional interpretativo, se presentarán y describirán cuatro diagramas o esquemas relacionales cuyo objeto es articular, en una noción de sentido, las once subcategorías ya presentadas. Dichos diagramas nos permitirán explicar las complejidades que están presentes en la puesta en práctica de la metodología, en especial, cuando se analizan los factores que permiten la apropiación del conocimiento por parte, fundamentalmente, de los alumnos.

Sujeto, tiempo y espacio

*"Antes las distancias eran mayores porque el espacio se mide por el tiempo".
Jorge Luis Borges*



Instalar los conocimientos como un valor



Una definición simplificada que puede hallarse en la Internet nos dice que el espacio-tiempo es una entidad geométrica en la cual se desarrollan todos los eventos físicos del Universo, de acuerdo a la teoría de la relatividad y otras teorías físicas. El nombre alude a la necesidad de considerar unificadamente la localización geométrica en el tiempo y el espacio, ya que la diferencia entre componentes espaciales y temporales es relativa según el estado de movimiento del observador.

El tiempo está asociado a la idea del movimiento que acontece en un espacio multidimensional, pero también el tiempo se nos muestra en dos dimensiones, lo anterior y lo posterior constituyendo una especie de orden secuencial de nuestra existencia vital. Ahora bien, mientras

que el espacio es estático, ajeno y exterior a nosotros, el tiempo es algo personal e intransferible. Constituye igualmente la expresión de la conciencia de nuestra propia naturaleza y existencia. Por ello el tiempo está inmerso en un estado psíquico en el que el pasado, presente y futuro se entremezclan continuamente en un diálogo presente de esperanzas, recuerdos y vivencias. Por lo tanto nosotros, los sujetos, aparecemos en la intersección de nuestra propia temporalidad y espacio existencial.

En tanto la organización del tiempo y del espacio en la escuela responden a una intencionalidad pedagógica que viene determinada por la manera de entender el desarrollo del sujeto. En palabras de Alicia Fernández (2000), la tarea educativa lleva implícito un privilegio: la participación en la proyección y construcción de espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Para la autora, el poder del enseñante potencia al sujeto en su posición aprendiente cuando es capaz de visualizarlo como sujeto pensante, con posibilidades de desarrollarse y a quien es preciso ofrecer el tiempo-espacio para hacerlo.

Al desarrollar la M. A-S se da una interacción que resignifica el tiempo y el espacio escolar. Se instala en un mismo plano el hoy y el siempre, se destaca aquí la independencia con la edad cronológica de los sujetos. En cuanto al espacio se apodera de un ámbito no convencional para la escuela; el ambiente circundante se convierte en una situación para aprender y desarrolla su trabajo con una concepción de un aula sin límites rígidos.

En el diagrama podemos visualizar cuatro cuadrantes que resultan del cruce de estas dos dimensiones tiempo-espacio y allí las cuatro variables fundamentales que surgen de la puesta en práctica de la M. A-S y su relación con la apropiación social del conocimiento. Todas ellas tienen como protagonista ineludible al sujeto, definido de la siguiente manera por Alain Touraine: "El individuo es la unidad particular donde se integra la vida pensada, la experiencia y la conciencia. El individuo se transforma en actor por el control ejercido sobre su propia vida y se construye como sujeto con el paso de lo inconsciente a lo consciente". El sujeto, por lo tanto, es individuo consciente que actúa.

El Cuadrante I alude a la variable ambiente-situacional. Se nuclea aquí factores que se pueden considerar próximos al estudiante pero propios de la realidad.

El Cuadrante II nos remite a la variable cognitiva. Esta variable comprende, por un lado, capacidades racionales como la inteligencia o la memoria y, por otro, procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción. Nada de lo que hacemos es independiente del proceso cognitivo, sea o no sea captado por la conciencia del individuo.

El Cuadrante III refiere a la variable motivacional. Mankeliunas sugiere que "la motivación es un concepto genérico que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento aislados tendientes a alcanzar determinadas metas. Es un constructo teórico-hipotético que conjunta los factores innatos (biológicos) y los aprendidos (cognoscitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta" (Mankeliunas, 1996, p.23). Tiene similitud con los procesos cognoscitivos al considerarse un estado interno inferido que no puede observarse directamente ni formar parte de la descripción de los hechos, pero sí puede ser observado mediante referencias con posibilidad de correlacionar (de forma ideal) un estímulo individual con una respuesta individual.

El Cuadrante IV nos remite a la variable metodológica. Se destaca una de las acciones que se deben realizar en la aplicación de la M. A-S, la reflexión como un proceso de interpretación y análisis, de reelaboración para la comprensión.

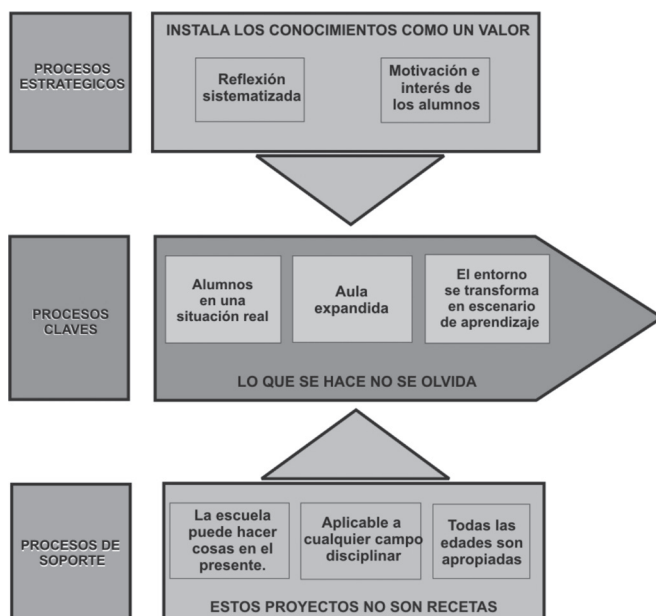
En un nivel de análisis superior, en la unión de los cuadrantes puede observarse una clasificación de estas variables que las trasciende y se introduce en ellas: las variables inherentes al sujeto que aprende: variable cognitiva y variable motivacional, y las que dan cuenta de cómo se aprende: Variable ambiente-situacional y Variable metodológica. Las primeras son características de quien realiza el proceso. Y las segundas dan cuenta de los modos en que se favorece el aprendizaje.

En el extremo inferior surge una nueva dimensión: el proyecto que se interrelaciona con las dos subcategorías determinando de este modo que el abordaje de la problemática no sólo se hace con una idea diferente del espacio áulico convencional sino que también se realiza desde los diferentes campos de saberes respetando así la singularidad y las particularidades de cada realidad.

En el centro, y dinamizando los cuatro cuadrantes se alcanza el núcleo de la reflexión que nos ocupa. La M. A-S permite que el conocimiento como saber -resultado del proceso cognitivo-, se establezca como algopreciado. Allí aparece la figura del sujeto como social y activo, en un nuevo contexto en donde ha tenido que enfrentarse a nuevas maneras de vincularse en lo social, con los otros. La M. A-S promueve el desarrollo de la capacidad simbólica subjetiva, estimula la interrelación de los sujetos, de sus organizaciones y comunidades, y las potencialidades del contexto por parte de los propios sujetos teniendo como núcleo el conocimiento.

Procesos estratégicos, claves y de soporte

"He sido un testarudo, he perseguido un simulacro de orden, cuando debía saber muy bien que no existe orden en el universo. --Pero, sin embargo, imaginando órdenes falsos habéis encontrado algo... --Gracias, Adso, has dicho algo muy bello. El orden que imagina nuestra mente es como una red, o una escalera, que se construye para llegar hasta algo. Pero después hay que arrojar la escalera, porque se descubre que, aunque haya servido, carecía de sentido [...] Las únicas verdades que sirven son instrumentos que luego hay que tirar".
El nombre de la rosa. Umberto Eco



Un proceso (del latín *processus*) es un conjunto de actividades o eventos que se realizan o suceden (alternativa o simultáneamente) con un fin determinado. Significa "avanzar", "marchar hacia".

Al realizar el análisis de la incidencia de la M. A-S en la apropiación del conocimiento se identificaron tres procesos enlazados entre sí que se activan simultáneamente y que están presentes a lo largo de toda la aplicación de la M. A-S. Esta situación hará que la repercusión y alcance de ellos no sea homogéneo, esto quiere decir, no siempre se hace evidente dónde se inicia y dónde finaliza cada uno. Se los denominó procesos estratégicos, procesos claves y procesos de soporte.

Los procesos estratégicos los pueden ser definidos genéricamente como los métodos para hacer algo; orientan y regulan a los demás, se aprenden a base de practicarlos, por lo tanto es necesario ofrecer oportunidades para habituarse.

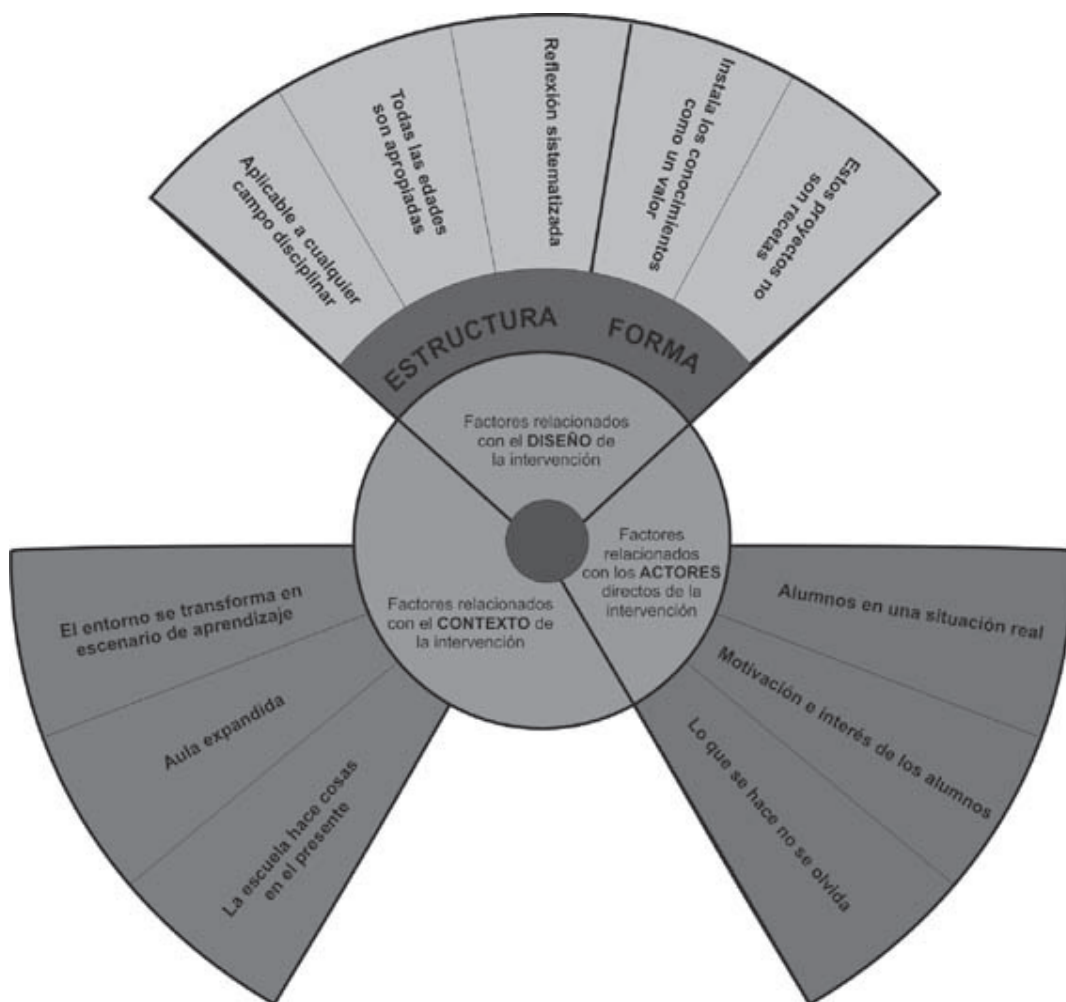
Los procesos claves son aquellos donde se integran y organizan los elementos estructurales, físicos y abstractos, constituyendo la razón de ser del proyecto. La identificación de éstos tiene la finalidad de precisar cuáles son los caminos que determina la M. A-S. Son desarrollados esencialmente por los alumnos. El objetivo último es trascender el propio proyecto. Tal como nos lo indica el diagrama, es aquí donde colocaremos nuestra mirada con vistas al futuro, instalaremos una visión prospectiva del quehacer.

Los expertos de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors afirman: "Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste, pues, en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades".

Se profundizará finalmente en los procesos de soporte entendidos como aquellos que representan actividades que son la base para un buen desarrollo del proyecto. Generalmente son invisibles para los participantes, proveen del sostén necesario para los procesos claves , y dan cuenta del cuándo, con qué conocimientos, para quién y con quién, teniendo presente que cada experiencia es única e intransferible.

Factores del diseño, contexto y actores

“Si la única herramienta de que disponemos es un martillo, veremos el mundo y sus objetos como si fueran clavos”.
Elliot Eisner,
Stanford University



La definición del término "factor" nos dice que es un elemento o circunstancia que contribuye, junto con otras cosas, a producir un resultado. Al estudiar la aplicación de la M. A-S se han podido determinar tres factores que inciden en la apropiación social del conocimiento y estos son: factores relacionados con el diseño, con los actores directos y con el contexto de la intervención. Es importante entender que cada factor representa una parte, tiene un efecto individual, pero el efecto simultáneo es diferente que la suma de los efectos actuando en forma separada y cada uno de ellos no tiene la misma importancia en cualquier momento dado. Por otra parte, la palabra "intervención" designa una serie de acciones o hechos secuenciales planificados cuyo fin es contribuir a mejorar la eficiencia de algo. Altera de manera intencional el *statu quo*, son intentos deliberados de llevar una realidad a un estado distinto y mejor.

Subdividiremos los factores relacionados con el diseño de la intervención en dos grupos: aquéllos que dan cuenta de la estructura del diseño y aquellos que dan a conocer su forma.

En el diseño, forma y estructura es lo que constituye todos los elementos visuales. En este sentido no es solo una forma que se ve, sino una figura de tamaño, color y textura determinados. Hablamos de forma y de estructura, porque detrás de cada forma está la estructura de un sistema y porque algunos sistemas se nos manifiestan con una estructura, pero no necesariamente con una forma.

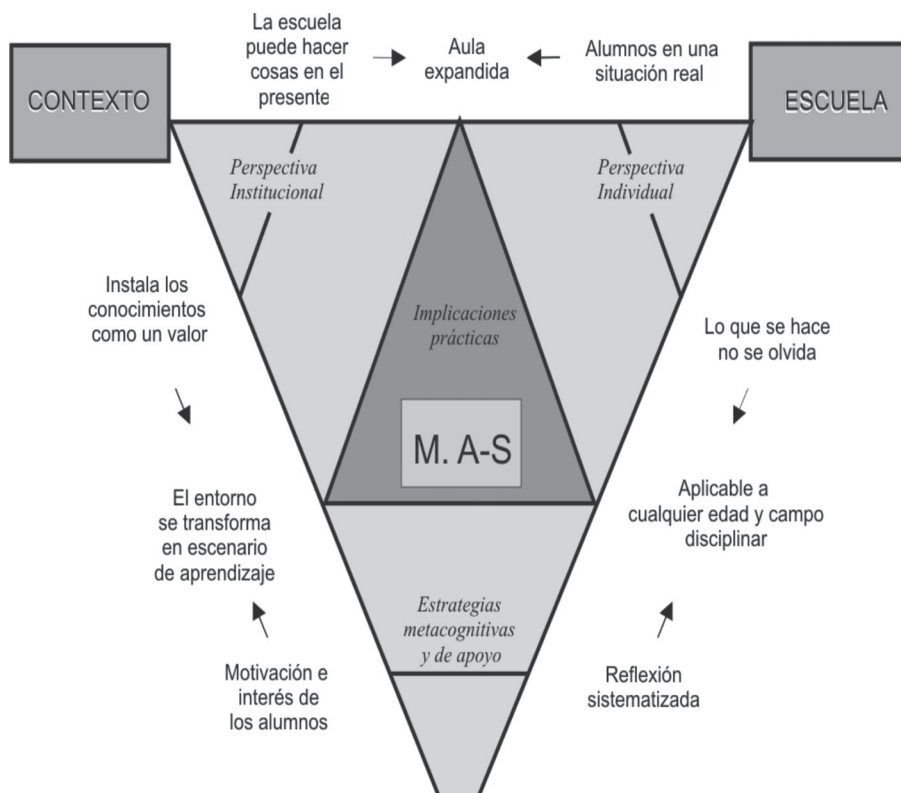
Los factores relacionados con los actores directos de la intervención surgen cuando relacionan a los estudiantes con las tareas a realizar y los demás elementos institucionales y sociales, siendo necesario tener en cuenta los procesos interactivos de construcción mutua en un escenario donde continuamente van cambiando las condiciones que lo caracterizan. Se puede advertir que se ejercerá una influencia para provocar un cambio tanto en la realidad personal como grupal.

En cuanto a los factores relacionados con el contexto de la intervención, consideramos que se entrecruzan distintos discursos teóricos, cuestiones ideológicas y éticas, que a su vez también se entrecruzaron con diversas perspectivas epistemológicas. Esta mirada compleja propone una relación irreductible entre los llamados "pensar" y "hacer", situación que se evidencia en la puesta en práctica de la M. A-S.

"Estudiar cómo se producen los procesos de aprendizaje exige caracterizarlos, analizar sus relaciones con el 'desarrollo', los nexos entre la actividad autoestructurante y los procesos interactivos, y valorar la importancia de las características específicas del contenido de intercambio, así como de los contextos en que se producen los intercambios..." (Molina, 1997, 23).

Integración dinámica y multifactorial

*"Cada paso es un elemento clave para asegurar la potencia del conjunto.
Es potente el análisis de realidad.
Es potente el proceso de toma de decisiones de las acciones posibles.
Es potente la aplicación de los aprendizajes de las áreas curriculares
concernidas, como es potente la adquisición de nuevos aprendizajes
para realizar bien el proyecto.
Es potente el desarrollo del proyecto, su evaluación y su mejora continua.
Ahí se aplican contenidos curriculares de las distintas disciplinas
pero también se desarrollan competencias sociales, colaborativas,
de autonomía y autoconocimiento,
competencias sociales y competencias científicas.
Todo ello en su conjunto asegura la potencia educativa del proyecto".
(Experto de España)*



Se ha resuelto finalizar la discusión de los resultados con un diagrama de cierre donde aparecen expuestos los cuatro conceptos claves de la investigación: en los vértices de un triángulo invertido aparecen la escuela, el contexto y el conocimiento, y el centro del triángulo, la M. A-S. Se señalarán las relaciones que se establecen entre ellos en los puntos medios de los lados del triángulo que al unirlos dan como resultado un nuevo triángulo. En cada lado del triángulo mayor se crea y se recrea la apropiación y las subcategorías actúan allí como puente entre los elementos claves.

Intersección: "Escuela-Contexto"

El aprendizaje es un conflicto cognoscitivo que es fundamentalmente social porque es el resultado de la interacción y aun de la confrontación interindividual. El espacio social con el que cuenta la escuela y la significativa acción de los actores institucionales, son ideales para la construcción de nuevos espacios que refuercen y faciliten la implementación de las acciones que propone la M. A-S. Coincidimos con Monereo y Solé (1996) cuando afirman que: "Las necesidades de la escuela no son algo estático y prefijado, sino más bien dinámico y cambiante; se configuran de diversas maneras en momentos distintos y obedecen en buena parte a las expectativas que la sociedad proyectó sobre ella".

Intersección: "Contexto-Conocimiento"

Según lo expresan Monereo y Solé (1996): "La intervención educativa sólo es válida cuando se produce en los contextos donde el alumno desarrolla habitualmente sus actividades y a través de las personas que de forma cotidiana se relacionan con él. La optimización de los procesos de aprendizaje pasa indefectiblemente por la optimización de las interacciones socioeducativas en las que está involucrado". Por su parte, Alvin Toffler (1990) postula al saber como la "nueva fuente de poder". En este contexto, la disponibilidad de "conocimiento" constituye el principal "embudo" en los países en vías de desarrollo, pues encuentran más dificultades para invertir en educación o en tecnología de punta y están más próximos a vivenciar la marginalidad y la exclusión social ya que por haberse redimensionado y debilitado, el Estado no genera políticas de contención.

Intersección: "Conocimiento-Escuela"

El sujeto construye su mundo y éste se configura a partir de los mundos que construyen los demás, los cuales representa a través de símbolos. La mente es un instrumento para construir mundos (Goodman, cit. por Bruner, 1988). La construcción de mundos es característica de la especie humana, ya que constantemente construimos representaciones del mundo y nuestra aproximación a ellas es el conocimiento.

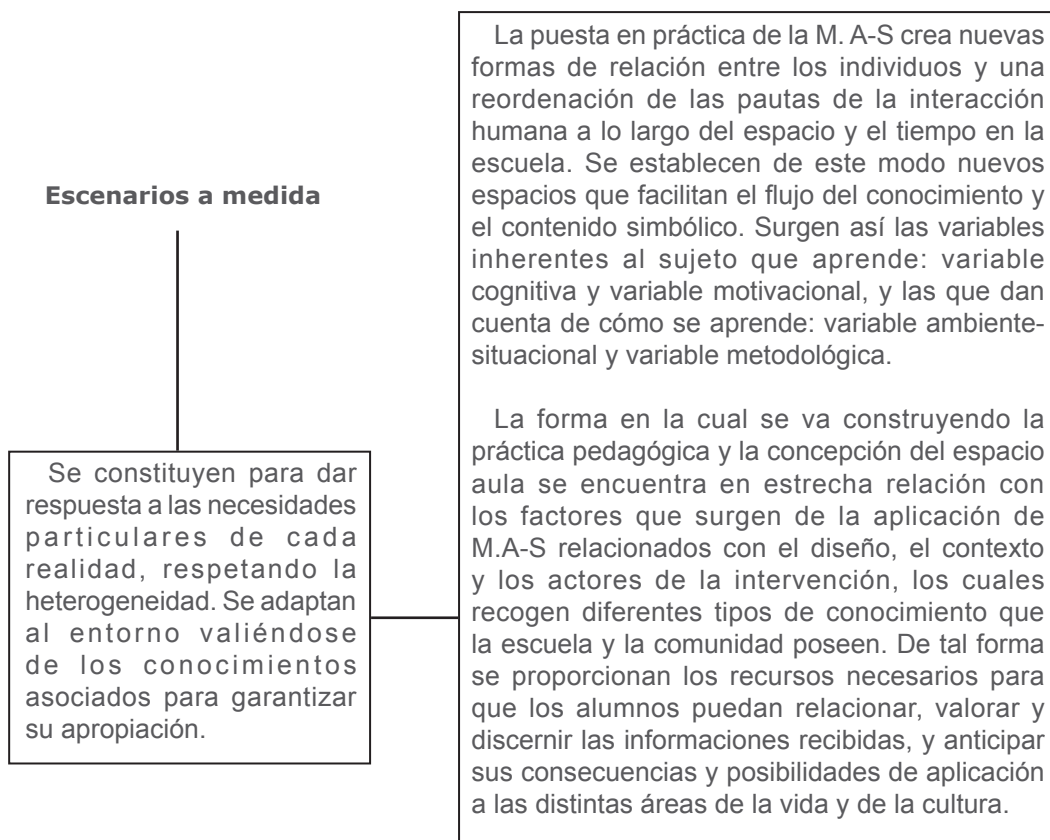
Al unir las subcategorías de a pares surgen nuevas miradas integradoras: la perspectiva individual, la perspectiva institucional y las estrategias metacognitivas y de apoyo.

La perspectiva individual pone énfasis en el carácter subjetivo del proceso, en lo relativo al modo de pensar o sentir, y no respecto al objeto en sí mismo. En la perspectiva institucional se puede percibir cómo se da el acercamiento del contexto a través de los espacios que habilita la M. A-S; se refuerza la idea de aplicar los conocimientos hoy. Con respecto a las estrategias metacognitivas y de apoyo, Carretero (2001) se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Y Danserau (1985) nos dice que las estrategias de apoyo son aquéllas que en lugar de dirigirse al aprendizaje, tienen como misión incrementar la eficacia de ese aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce.

Aparecen como centrales las implicaciones prácticas, se hace referencia con ellas a cómo partiendo del fundamento teórico se desarrolla una serie de formas de acción para la atención educativa del problema que ha sido identificado. Deben testear permanentemente su equilibrio en magnitud, importancia y complejidad con la M. A-S.

Se resolvió no asignar en este diagrama un lugar específico al docente y al alumno. Al primero, porque se considera que es el elemento referencial sobre el cual se estructura la M. A-S que está subyacente en todo lo que con ella ocurra. Para Filloux (1975) el docente adquiere una relevancia destacada en la comunidad al asumir su compromiso con el medio como actor social. El docente es un protagonista en la animación social en el interior de la escuela y por efecto transferente y multiplicador puede sumar acciones en las redes sociales originadas en la comunidad barrial, teniendo en cuenta que la escuela es uno de los últimos espacios de inclusión social, para los habitantes que están excluidos del sistema fundamentalmente económico y ocupacional. Al segundo, porque es la razón de existir de la escuela.

En la presente tesis, una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, procesados los mismos y obtenida la información que de ello se generó conjuntamente con los respectivos análisis, se obtuvieron resultados que permiten elaborar la siguiente síntesis interpretativa; la que se presentará en tres escenarios dado que es el lugar destinado para la representación. Esto permitirá mostrar aquello que el espectador desde su posición de observador privilegiado puede ver. Cada escenario se expondrá a continuación como objeto unitario de estructura compleja pero el conjunto conforma un sistema fuerte con presencia e identidad.



Escenarios envolventes

Se dispone del tipo de espacio que se puede considerar como ámbito ideal para la convivencia, esto es, un escenario "envolvente" en el que resulte posible recrear entre los alumnos aquellos hábitos relacionales de carácter positivo que las vivencias de algunas formas actuales de vinculación amenazan con sepultar en el olvido.

Remiten a la contundencia de los "no lugares", a la constante de la mutabilidad de los espacios de margen, a la estridencia de los espacios cotidianos; un espacio de relaciones y desvinculaciones, de coexistencias y extrañamientos; un espacio sujeto a nuevos rituales y nuevos focos de actividad en el que las cosas tienden a resultar "próximas" y "lejanas", "conocidas" y "sorprendentes", "banales" y "sugestivas".

Este se verifica cuando a través de la M.A-S se accede a una "forma contenedora" que habilita la apropiación del conocimiento. Permite también trabajar positivamente en la reconstrucción del estigma que pesa sobre los alumnos de contextos socioculturales pobres. Los alumnos aumentan el grado de autonomía y asumen altos niveles de responsabilidad para consigo mismos y con los demás.

A través 3 tipos de procesos (estratégicos, de soporte y claves), la M. A-S coloca a los alumnos en un marco real donde adquieren y resignifican los conocimientos, aumentan la aplicación en la vida cotidiana en contextos similares y aplican estratégicamente lo aprendido en situaciones particulares. De este modo el conocimiento incluye e interroga al sujeto, favoreciendo su apropiación ya que posee un valor intrínseco para él.

Escenarios convocantes

Es el lugar de la simultaneidad, el lugar del encuentro, de la convergencia, de la pluralidad. Se convoca a los actores a repensar sus actitudes, a rever sus valores, a desarrollar nuevas estrategias, pero fundamentalmente a construir y participar de modelos más equitativos, efectivamente solidarios y objetivamente equilibrados en la relación escuela-comunidad.

Se promueve la participación de los alumnos en discusiones de temas públicos, se da la voz a aquellos sectores minoritarios que están generalmente excluidos del debate desarrollado en los medios. Se logran nuevas perspectivas, nuevos modos de relacionarse con el conocimiento y nuevas maneras de pensar la realidad y de pensarse.

Mediante el aprendizaje a partir de la realidad el estudiante redescubre la realidad, la conceptualiza, se apropia de los conocimientos integrándolo a experiencias, sentimientos. Esto le permite desarrollar la capacidad de ver, escuchar, interpretar historias, relatos de la comunidad y apropiarse de herramientas para aprender dándole, al mismo tiempo, la posibilidad de saber dar cuenta de lo que sabe, para qué lo aprende y cómo lo aprende.

Se ha elegido finalizar el capítulo con las palabras de la Prof. María Nieves Tapia que nos instala importantes interrogantes para continuar trabajando: "En estos relatos que se reiteran en las escuelas solidarias, del 'estudiante que cambió', tendríamos que estudiar si cambiaron los estudiantes, o cambió también la mirada del adulto hacia ellos. Tal vez lo que cambió fue el escenario que la escuela le ofrecía".

Conclusiones

"Los buenos y los malos resultados de nuestros dichos y obras se van distribuyendo, se supone que de forma bastante equilibrada y uniforme, por todos los días del futuro, incluyendo aquellos, infinitos, en los que ya no estaremos aquí para poder comprobarlo, para congratularnos o para pedir perdón".
Ensayo sobre la ceguera. José Saramago

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y aportan un conjunto de reflexiones que dan cuenta, expresándolo en lenguaje teatral, de dos tensiones dramáticas. Éstas ponen en juego recursos como el avance rápido de la acción justo después de la presentación, de modo que se pone inmediatamente en marcha el conflicto; momentos que van retardando el desenlace, con lo que el interés aumenta.

Una de esas tensiones es la que se da entre la investigadora con su propia investigación en el proceso creativo, podría hacerse un paralelismo con la reacción que se produce en el espectador ante los acontecimientos que están ocurriendo en la obra. La otra tensión es la investigación como objeto que tal, como lo plantea Saramago, perdurará más allá de la existencia y a pesar del propio investigador. Se busca, tal como lo hacen los autores de obras teatrales, despertar el interés del público mediante la inclusión de momentos culminantes.

En el proceso creativo de este trabajo se han sufrido tensiones que no implicaron necesariamente una dirección, sino una forma compartida de organizar la mirada. Surgieron de la intersección de la curiosidad, la apertura y la flexibilidad; se hizo necesario un grado especial de reflexión, el uso de la pregunta como estrategia y también un conocimiento de las propias percepciones y puntos ciegos. Demandó reforzar y adquirir nuevos conocimientos sobre los conceptos, teorías, metodologías y técnicas del saber científico.

Esta tesis introdujo a su autora en el campo de la investigación despertando en ella un interés particular y creciente. El acompañamiento de los tutores y de los diferentes docentes en la formación permitió no sólo identificarse con ellos sino, además de "trabajar con alguien que sí hace investigación", adquirir los habitus necesarios para desarrollar un sistema de disposiciones a ser y a hacer, que determinan la forma de pensar y actuar.

La buena disposición permanente e interés por colaborar de todos los docentes de la muestra fueron elementos claves. El obstáculo más importante a sortear fue la burocracia institucional. Las instituciones educativas, con sus políticas, a menudo entorpecen el camino del investigador, en este caso enlenteciendo las autorizaciones necesarias para la recolección de datos, decisiones que se tornaban imprescindibles para continuar. En esta instancia, al igual que en el teatro dramático, los autores debe relatar una historia en un lapso bastante limitado.

El trinomio tiempo-espacio-acción se sitúa en la intersección del mundo concreto del escenario, con la ficción imaginada de un mundo posible. En esos dos mundos se instaló la investigación, y al unificar los elementos que de ella surgieron se puede plantear que la M. A-S

permite comprender que el conocimiento no se agota en la adquisición de conceptos. Al tomar contacto con las diferentes problemáticas del contexto escolar los estudiantes comprenden cómo cada campo del conocimiento ofrece instrumentos para intervenir, poniendo en práctica conocimientos nuevos y los que ellos y su comunidad ya poseen. Cabría preguntarse, ¿está interacción flexibiliza la acción de la práctica pedagógica, y la complejidad que se manifiesta en los enfoques y/o modelos curriculares en los cuales se encuentra inmersa la práctica educativa? De la investigación surge una respuesta afirmativa que rompe con una rutina en muchos casos monótona y desmotivadora, y que proporciona a los diferentes actores una forma verdaderamente apasionante de apropiación del conocimiento.

Se cuestiona la concepción de conocimiento que se despliega habitualmente en la escuela, condicionada por la estructura del dispositivo escolar -su organización, sus rutinas, sus jerarquías, sus tiempos, sus espacios, sus propuestas de enseñanza, sus prácticas de evaluación, su vínculo con los padres y con otras instituciones- permitiendo desnaturalizar ciertos funcionamientos institucionales y habilitando los mecanismos necesarios para su modificación. ¿Se instala entonces la práctica pedagógica como un proceso de negociación? Un componente significativo de la puesta en práctica de la M. A-S es la comunicación que se gesta en la comunidad educativa, la cual está mediada por los discursos creativos, espontáneos y comprensivos y, donde confluyen situaciones o eventos científicos, sociales, tecnológicos y culturales.

Otro elemento a desatacar -teniendo presente que la muestra integra docentes de diferentes países- es que el lugar no resultó ser determinante de las características que se derivan de aplicación de la M. A-S en relación al conocimiento. En todos los casos se percibió una relación dialéctica entre el trabajo docente y los modos de apropiación del conocimiento en la institución escolar.

De dichas reflexiones surgen desafíos que, asimismo, parten de la inquietud de fondo y de la urgencia de buscar caminos para seguir avanzando en una educación que responda a las características, necesidades e intereses de la sociedad actual, y vinculada al desarrollo personal, social económico y político de la población y de sus comunidades, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad en base a los principios de respeto a la dignidad humana y justicia social.

En la segunda "tensión", la investigación como objeto que nos trasciende se propone tener en cuenta una configuración de sentido, entendiendo por ésta una ubicación témporo-espacial que va más allá de nuestro aquí y ahora. De este estudio surgieron interrogantes que generaron un nuevo horizonte por conocer, así como las siguientes líneas de trabajo e investigación:

¿Cómo incidiría la M. A-S en la apropiación del conocimiento si las escuelas pertenecieran a contextos de riqueza? Si en vez de tomar a los docentes como informantes se llevara adelante la investigación haciendo foco en los alumnos ¿a qué conclusiones se arribaría?, ¿Qué perfil docente se requiere para llevar adelante la M. A-S?, ¿Qué modalidad de gestión institucional caracteriza a las escuelas aplican la M. A-S?

Quedan aquí expuestos nuevos temas a la espera de que en futuras investigaciones se pueda profundizar en ellos.

Bibliografía

- Aebli, H. 1998. **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo**. 3era. Ed. Madrid: Narcea.
- Andreu, R.; Sieber, S. 1999. **La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje**. En: Economía Industrial (326, pp. 63-72).
- Arendt, H. 1993. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós.
- Astolfi, J. 1997. **Aprender en la escuela**. Santiago: Editorial Dolmen.
- Berteaux, D. **El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, en historia oral e historias de vida**. FLACSO, Cuadernos de Ciencias Sociales, n° 18, Costa Rica, setiembre 1988.
- Bronfenbrenner, U. 1987. **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 1972. **El proceso de educación**. México: Ed. Uteha.
- Bruner, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. 1988. **Realidad mental y mundos posibles**. Madrid: Gedisa Editorial.
- Bruner, J. y Haste, H. 1990. **La elaboración del sentido**. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 2000. **La educación puerta de la cultura**. 3era. Ed. España: Visor Fotocomposición, S.A.
- Cabo de Donet, C. **El conocimiento escolar en contextos de pobreza**. Argentina. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) [en línea]. [citado 18 de enero 2007]. Disponible en internet: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/522Cabo.pdf>>
- Caine, G. y Caine, R. 1998. **Unleashing the power of perceptual change: the potential of brainbased teaching**. USA: California State University.
- Carbus O., et al. 2004. **Creatividad, actitudes y educación**. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Carretero, M. 2001. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique.
- Casassus, J. **El mundo de las emociones y el mundo de la educación**. [En línea]. Disponible en internet: <<http://www.colegiodeprofesores.cl/docencia/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Juan%20Casassus.pdf>>
- Cassirer, E. 2003. **El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna**. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cullen, C. 1998. **Crítica de las razones de educar**. Temas de filosofía de la educación. Argentina: Paidós.
- CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay). 2003. **Proyecto aprendiendo juntos**. Libro 1. Aprendizaje-servicio. Conceptos y fundamentos. Montevideo: ICD.
- CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay). 2003. **Proyecto aprendiendo juntos**. Libro 2. Aprendizaje-servicio: algunos antecedentes en Uruguay. Montevideo: ICD.
- D'Erasmus, D. 2000. **Democracia, desarrollo y transformaciones educativas**. Nueva Sociedad.
- Dansereau, D.F. 1985. **Learning strategies research**. En J.W. Segal y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
- Díaz, B.F. **Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral**. En Tecnología y Comunicación Educativas, N° 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993.
- Eisner, E. 1998. **Cognición y currículum**. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu.

- Feldman, D. 1999. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique.
- Fernández, A. 2000. **Los idiomas del aprendiente**. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J. 1975. **Formación docente, dinámica de grupos y cambios**. En: Rev. Ciencias de la Educación. Rosario: Axis.
- Friss de Kereki Guerrero, I. **Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en técnicas de gestión del conocimiento** [En línea] Tesis Doctoral., Madrid, Universidad Politécnica de Madrid. Diciembre de 2003. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/tesis.pdf>>
- Furco, A.; Billig, S. 2002. **Service Learning: The essence of the pedagogy**. Connecticut.: IAP.
- García Canclini, N. 2001. **Culturas híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. 1999. **Construcción de una nueva sociedad**. Libros de la Mesa 2. Bogotá: Tercer Mundo Editores-Cambio.
- García, D. **La articulación escuela-realidad como relación pedagógica**. Santo Domingo Centro Poveda. En: Maestros: prácticas y cambios [en línea] junio 1993 N°3. [citado 19 enero 2007], Disponible en Internet: <http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/mmaestr/bajar_bl/boletines1993/No.3Articulacionescuela_realidad.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. 1998. **Comprender y transformar la enseñanza**. 8va. Ed. Madrid: Morata.
- Gómez, A. et al. 1997. **Ingeniería del conocimiento**. España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gómez, E. **Prácticas docentes en contexto de pobreza**. (Ponencia) [en línea]. Argentina. Universidad Nacional de San Luis. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/gomezelba.pdf>>
- Gutiérrez Márquez, A. 2003. **Procesos de calidad y transmisión del conocimiento en las organizaciones del sector turístico**. [en línea] Tesis para obtener el grado de doctor en estudios organizacionales. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa México [citado 19 Enero 2007] Disponible en Internet: <http://mazatlan.uo.mx/Investigaciones/PROCESOS_DE_CALIDAD_TRANSMISION_CONOCIMIENTO.pdf>
- Halsted, A. 1998. **Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio en Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina**. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"
- Hernández González, M. **Motivación animal y humana**. Manual Moderno. 2002.
- Hessen, J. 1976. **Teoría del conocimiento**. Madrid: Espasa Calpe.
- Jackson, Philip W. 1992. **La vida en las aulas**. 2da Ed. Madrid: Morata.
- Janesick, V. J. 2000. **La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado**. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.). Por los rincones-Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 227-251). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Johnson, D., Johnson, R. 1999. **Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. 1999. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. 1999. **Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela.** Buenos Aires: Aique.

- Kincheloe, J.L. 1993. **Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern.** London: Bergin & Garvey.

Levinas, M. 1998. **Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación.** Buenos Aires: Aique.

Lloria Aramburo, M. 2004. **Diseño organizativo, facilitadores y creación de conocimiento.** Un estudio empírico en las grandes empresas españolas. [en línea] Tesis Doctoral. España. Universitat de Valencia [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0125105-132214/>>

Lozada, M. **Educación ciudadana en tiempos de crisis: el eje escuela-familia-comunidad** [en línea]. Caracas, Venezuela: Instituto de Psicología. Universidad Central de Venezuela. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.edumedia.org.ve/Productos/Apoyo/documentos/Educacion%20ciudadania.pdf>>

Magendzo, A. 2006. **El derecho a una educación, a una educación de calidad con equidad para todos: el ejercicio de un derecho humano.** [en línea]. Fundación IDEAS. Cátedra UNESCO en DDHH/UAHC [citado 17 enero 2007]. Disponible en Internet: <http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/06/el_derecho_a_una_educacion_a_u.html#more>

Martinell, A. 2001. **Diseño y elaboración de proyectos de cooperación cultural.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Meirieu, P. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** París: Octaedro.

Meirieu, P. 2001. **La opción de educar. Ética y pedagogía.** Barcelona: Octaedro.

Melchor Aguilar, J.; Martínez Revilla, A. **La transubstanciación del problema del conocimiento.** [en línea] Argentina. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto educativo. Año V – Numero 25. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://contexto-educativo.com.ar/2003/1/nota-02.htm>>

Mercer, N. 1997. **La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.** España: Paidós.

Merleau-Ponty, M. 1975. **Fenomenología de la percepción.** Barcelona: Península.

Messina, G. 1999. **Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.** [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación, N° 19, enero/abril. [citado 18 enero de 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>>

Miles, M.B. y Huberman, A. 1994. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.** Newbury Park, CA: Sage.

Molina, L. 1997. **Participar en contextos de desarrollo y aprendizaje.** Argentina: Paidós.

Monereo, C. y Solé, I. (Coord.) 1996. **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.** Madrid: Alianza Editorial.

Morin, E. 1992. **El método (IV).** Las ideas. Madrid: Cátedra.

Muñoz Villalobos, V. 2004. **Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación** [en línea]. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos 61º período de sesiones. Tema 10 del programa provisional del Consejo Económico y Social. Naciones Unidas. Diciembre 2004 E/CN.4/2005/50 [citado 18 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/171/43/PDF/G0417143.pdf?OpenElement>>

- Nuernberg, A.; Zanella, A. 1998. **Cidadania no contexto da escolarização formal: contribuições ao debate.** *Psicologia & Sociedade.*
- Pérez Serrano, G. 1994. **Técnicas y análisis de datos.** En: Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Perkins, D. 2001. **La escuela inteligente.** España: Gedisa.
- Pozo Municio, I. 2000. **Aprendices y maestros.** La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Puiggrós, A., et al. 1999. **En los límites de la educación.** Niños y jóvenes del fin de siglo. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Redondo, P. 2004. **Escuelas y pobreza.** Argentina: Paidós.
- Rifkin, J. 1996. **Rethinking the mission of American Education. Preparing the next generation for the civil society.** En: *Education Week, January 31.*
- Romero, C. 2004. **La escuela media en la sociedad del conocimiento.** Argentina: Noveduc.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. 1995. **Qualitative Interviewing. The art of hearing data.** Sage Publications.
- Schlemenson, S. 1999. **El aprendizaje, un encuentro de sentido.** Buenos Aires: Kapelusz.
- Senge, P. 2002. **La quinta disciplina: escuelas que aprenden.** Bogotá: Norma.
- Sierra Bravo, R. 1989. **Técnicas de investigación social.** Madrid: Paraninfo.
- Tapia, M. 2001. **La solidaridad como pedagogía.** El "aprendizaje-servicio" en la escuela. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, S.; Bodgan, R. 1986. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. 2004. **Notas sobre escuela y comunidad.** [en línea]. Buenos Aires, Argentina IIFE- UNESCO BUENOS AIRES [citado 18 de enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.iife-buenosaires.org.ar/pdfs/TentiFanfani-notaseducacion.pdf>>.
- Toffler, A. 1990. **El cambio del poder.** Barcelona: Plaza & Janés.
- Tonucci, F. 1975. **La escuela como investigación.** Barcelona: Avance.
- Torres, J. 1996. **El currículum oculto.** Madrid: Morata.
- Urrutxi, M. 2005. **La educación como derecho humano.** [en línea]. Bilbao España UNESCO Etxea [citado 18 enero 2007]. Disponible en Internet: <http://www.unescoeh.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf>.
- Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social.** Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje.** Barcelona: Piados.
- Vygotsky, L. 2000. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica.
- Willis, E. M. & Tucker, G. R. **Using Constructionism to teach constructivism: modeling hands-on technology integration in a preservice teacher technology Course.** En: USA: *Journal of Computing in Teacher Education.* Volumen 17, Número 2 p. 4-7, 2001.
- WITTRUCK, M. C. 1986. **La investigación de la enseñanza.** Tomos I, II y III. Barcelona: Paidós.

*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por el Dr. Daniel Germán. Año 2009.

**Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media - Especialidad Química, Instituto de Profesores Artigas. Docente del Consejo de Educación Secundaria.

La inclusión de nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza de español en educación media*

Marina Gómez Azziz**

Resumen

Esta investigación trata de las buenas prácticas de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías en las clases de Idioma Español, en educación media.

El marco teórico refleja una postura epistemológica relacionada con el paradigma posmoderno que reivindica el antipositivismo, el transaccionalismo y la valoración del contexto. Para ser coherentes con el enfoque anteriormente señalado, se eligió una metodología de investigación de corte cualitativo donde "no se buscan verdades últimas, sino relatos" (Valles, 1999, 56).

Creímos válido acercarnos al análisis de nuestro material de campo a través de tres dimensiones que consideramos globalizadoras. Ellas son: la dimensión espacio-temporal, la de abordaje y la de uso. Estas dimensiones tienen la mirada puesta en el docente y en las nuevas tecnologías, y nuestra mirada, en particular, se focalizó en el profesor y sus decisiones de aula al planificar su trabajo con nuevas tecnologías. A partir de ese primer enfoque se recorrió el quehacer del aprendiz, su actuar y su sentir respecto de las decisiones didácticas asumidas.

Abstract

This research focuses on good teaching practices and on the use of new technologies at high school Spanish lessons.

The theoretical frame reflects an epistemological viewpoint based on a postmodern paradigm that vindicates antipositivism, transactionalism and the value of context. A qualitative approach was selected in order to be coherent with the above stated perspective. "The search was not for ultimate truths, but for narrations." (Valles, 1999, 56).

We deemed convenient the analysis of our "field" material throughout three large globalising dimensions: place-time, approach and use. Said spheres focus on the teacher and the new technologies, with a much closer look on the teacher and their decisions within the classroom when planning the use of new technologies. From this first approach, the research went through the students' scene, their behaviour and their feelings towards the decisions taken.

Introducción

El tema de nuestra investigación es la inclusión de nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza del español en educación media. El problema concreto, los modos en que se desplegó la enseñanza. El objetivo propuesto: analizar estas prácticas.

Este tema nos parece de vital importancia, ya que existe carencia de una positiva competencia en el uso que hacen de la lengua nuestros estudiantes, y sentimos la necesidad de reflexionar sobre nuestras acciones pedagógicas con trabajos que reflejen las miradas y concepciones de los distintos actores involucrados en el quehacer didáctico.

Cuando empleamos la expresión "nuevas tecnologías" (TIC), hacemos referencia a los medios tecnológicos de representación semiótica. A pesar de que algunos de ellos tengan muchos años en el mercado mundial en nuestro país, se han utilizado con poca frecuencia en los escenarios

de actividad pedagógica a la hora de enseñar la lengua materna a nivel secundario, y no han sido motivo de investigación educativa en este campo. Nos referimos tanto a los grabadores y a las producciones cinematográficas como a Internet y a la telefonía móvil.

"No creo en últimas palabras en lo que a asuntos humanos se refiere, solo en mejores conversaciones". El ojo ilustrado, Eisner, E., 1998, 21.

Marco teórico

El marco teórico refleja una postura epistemológica relacionada con el paradigma posmoderno que reivindica el antipositivismo, el transaccionalismo y la valoración del contexto. Para ser consecuentes con el enfoque anteriormente señalado, se eligió una metodología de investigación de corte cualitativo, en la que "no se buscan verdades últimas, sino relatos" (Valles 1999, 56). En las ciencias humanas se vuelven a cuestionar la naturaleza de la mente y sus procesos, la construcción de nuestros significados y de nuestras realidades, y la formación de la mente por la historia y la cultura. Lo que conocemos no es absoluto, sino relativo a alguna perspectiva, a algún punto de vista.

Organizamos la presentación del marco teórico desde una temática abarcadora como es la tecnología, la cultura y el conocimiento; y desde esta perspectiva presentamos las diferentes posiciones teóricas respecto de la buena enseñanza y, especialmente, la buena enseñanza de la lengua, la tecnología y -como no podía ser de otra manera- el aprendizaje de la lengua hoy.

Tecnología, cultura y conocimiento

Al pensar en la tecnología, la cultura y el conocimiento, pensamos en dimensiones humanas estrechamente relacionadas entre sí. Si, como sostiene Bruner, la cultura conforma la mente y nos permite construir nuestros propios significados, ya no reconocemos una verdad única, sino diferentes apreciaciones de la realidad. Se ha reivindicado la visión individual, la subjetividad y también la intersubjetividad. Ya no hay absolutos en términos epistemológicos sino un reconocimiento de lo sincrónico y del contexto. A partir de los años ochenta comienzan a vislumbrarse cambios significativos en el campo de la didáctica. El paradigma posmoderno había iniciado su incursión en la filosofía y las ciencias. En concomitancia con dicho paradigma, se reconoció la necesidad de considerar la filosofía, la política, la ideología y la pedagogía como dimensiones ineludibles en el estudio de la enseñanza.

Se ha producido un cambio en la perspectiva del investigador. Las nuevas tecnologías, junto con otras que no lo son tanto, son consideradas soportes de la inteligencia repartida. La inteligencia es reconocida como parte de nuestro organismo, pero parte que tiene existencia más allá de él. Debemos hablar, pues, de una revolución en términos científicos. Ha habido un cambio radical en la concepción de lo que algunos autores llaman "mente". Si hablamos de inteligencia repartida, el soporte de información pasa a tener una relevancia hasta ahora no reconocida, y si, además, estos soportes nos permiten diferentes tipos de representaciones mentales, será insoslayable la utilización de aquellos a la hora de enseñar.

Buena enseñanza

Por buena enseñanza se entiende el abordar no solamente el núcleo duro de lo disciplinar, sino también asuntos morales que propicien en los alumnos el desarrollo de principios que mejoren sus propias vidas y la de su entorno. El docente debe saber mucho y estar al día para poder impartir buena enseñanza. No queremos dejar de señalar esto, que parece de Perogrullo. No

obstante, el poseer un conocimiento profundo de determinado campo disciplinar no asegura que se puedan desplegar buenas prácticas. El profesor deberá ser capaz de seleccionar aquello que es adecuado para el alumno teniendo en cuenta su tiempo y su espacio vital; vale decir, es fundamental que se atienda a la plausibilidad de la información. Asimismo, al hablar de buena enseñanza no se puede dejar de mencionar la enseñanza comprensiva. Perkins (2001) y Litwin (2001) son los dos autores que mencionan y caracterizan este tipo de enseñanza como aquella que favorece procesos reflexivos en los alumnos y presenta analogías y contradicciones que se vuelven recurrentes en el análisis epistemológico. Pensar implica tener representaciones, afectos, motivaciones acerca de algo que de alguna manera conecta a la persona con el mundo. Pensar críticamente implica cuestionar, autocuestionarse y dialogar. Para poder potenciar estas actividades cognitivas, el propio docente debe construir sus comprensiones de esta forma.

Buena enseñanza de la lengua española

Los programas de la asignatura hace ya años que insisten en tres objetivos fundamentales. El primero de ellos es el siguiente:

"Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad." (ANEP, 2006). Se explica en el documento señalado que correcto o incorrecto es cuestión de "aceptación social", según lo expresado por Amado Alonso. Se presenta, luego, una referencia al concepto de Coseriu de "diferencias diafásicas". El alumno debe ser consciente de la existencia de los diferentes registros y llegar a dominar el estándar.

El segundo objetivo señala que el discente debe lograr desarrollar y educar su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos. Respecto de este punto, vamos a señalar algunas reflexiones realizadas por Cassany en su libro "Tras las líneas -Sobre la lectura contemporánea (Montevideo, 2006). Digno de mención es el hecho de que el segundo capítulo comience con una cita de Foucault que reza: "El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso".

La dificultad radica en que los discursos no siempre son transparentes, como nos recuerda (Vattimo, 1998). Una de las formas más utilizadas de poder se da a través del discurso. Muchas veces, para descubrir el sentido amplio detrás de las líneas, debe poseerse una sólida cultura enciclopédica, por lo que también deberá fomentarse el conocimiento enciclopédico. Debemos propiciar la "literacidad" en los alumnos, en el entendido de que la "literacidad" es la capacidad de leer "las líneas, entre líneas y detrás de las líneas" (Cassany, 2006, 52). El autor hace referencia, especialmente, a poder recuperar los implícitos y construir el significado, a ser capaz de tener presente la connotación y no solamente la denotación.

Por último, se señala en el programa de la asignatura Idioma Español, como otro objetivo de la materia, procurar que el alumno adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua materna. La enseñanza de la lengua, como objeto de conocimiento desde un lugar especializado, se vincula a la explicitación de modelos o estructuras de pensamiento que se activan en la comprensión y producción de diferentes modalidades discursivas. Una modalidad discursiva se define, principalmente, por las funciones que cumple. La posición del interlocutor en la situación comunicativa supone una determinada actitud frente a lo que dirá, cómo lo dirá, a quién lo dirá y con qué objetivos. Se contemplan componentes pragmáticos, semánticos y sintácticos, además de lógico-rationales. Dichos componentes son fundamentales para el desarrollo sistemático de la competencia lingüística y comunicativa en situación de aula.

La oralidad y la escritura cuentan con sistemas con leyes propias, independientes pero complementarios desde el punto de vista funcional.

La apropiación de la escritura permite desarrollar plenamente las potencialidades cognitivas y metacognitivas; no hay verdadera educación sin una completa apropiación de la lengua escrita.

El tema de la lectura mereció, dentro del programa, un apartado destacado. Transcribimos un enunciado:

"El adolescente actual se enfrenta a nuevas situaciones de lectura como las que realiza en el espacio cibernético-una interacción diferente a la estrategia de internalizar un texto impreso-porque la búsqueda de información se da mediante vínculos que determinan el manejo simultáneo de diversos textos" (ANEP, 2006). Teniendo presente la afirmación anterior, se le solicita al docente que lleve a cabo la orientación pedagógica del estudiante para que éste haga un uso crítico de la información en Internet dentro de la múltiple oferta del hipertexto.

Como autores de referencia para el tópico de la lectura digital debemos señalar a N. Burbules y a Th. Callister (2001) y su libro "Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información". Burbules define el hipertexto como un formato que describe un entorno de información en el que el material textual y las ideas se entrelazan de diversas maneras. A medida que el procedimiento crece y evoluciona, la propia estructura de la información se modifica. El hipertexto se ocupa de asociar datos inconexos y también de cambiarlos mediante la identificación y creación de vínculos entre ellos. Supone conexiones figuradas, por lo que la forma y el contenido se vuelven interdependientes. Este hecho plantea cuestiones más profundas sobre el conocimiento.

"En el hipertexto, como en los textos en general, hay una relación interactiva entre su estructura y las estrategias de lectura que propone. Su forma, o las intenciones del autor al organizarlo de un modo particular, no determinan las maneras en las que puede ser recibido. Los comentarios marginales, notas y subrayados que agrega el lector suelen representar sus propias ideas acerca de las relaciones internas y órdenes de importancia, que a su vez incluyen enlaces con otras ideas a partir de las asociaciones establecidas durante la lectura" (Burbules y Callister, 2001, 80).

Al pensar en la buena enseñanza de la lengua española, debemos tener presente que se deberán propiciar escenarios de actividad para que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad, para que logre interpretar los contenidos lingüísticos, y para promover el proceso reflexivo de la lengua. Para ello, en la actualidad no es suficiente con proporcionar al alumno textos orales y textos escritos de calidad. Hay que acercarlo, además, a la hiperlectura. Esta última, entendida como la decodificación del hipertexto, es coherente con un enfoque cognitivo que reconoce la mente y la memoria como hiperentornos.

Por último, pero no por ello menos importante, debemos tener presente que la información se transforma en conocimiento recién cuando la persona establece relaciones significativas. Por ello, el docente deberá favorecer los vínculos entre los diferentes temas y no dejarlos a la suerte de cada uno de los estudiantes.

Tecnología y enseñanza

Las nuevas tecnologías ya forman parte de nuestra cultura; no podemos desconocerlas. La sociedad se está tecnificando a pasos agigantados. Como docentes debemos habilitar oportunidades para que todos nuestros alumnos, sin excepciones, puedan acceder a estos medios. La socialización de las creaciones tecnológicas producirá un cambio cualitativo en

nuestra sociedad. Las ideas que provocan -el efecto que queda luego de haber utilizado la tecnología- son de suma importancia. Esto es lo que Perkins, Salomon y Globerson llaman "residuo cognitivo" (Salomon, 1993), y se logra en contextos de atención deliberada y con control consciente. Lo más importante, según Buckingham (2008), no es el empleo de un solo medio, sino la convergencia de varios. La alfabetización en los medios se realiza mediante la interacción con ellos, y el papel que le cabe en este proceso a la institución educativa, es el de desarrollar el espíritu crítico y la capacidad creativa.

El hipertexto, caracterizado más arriba, impone una lectura interactiva y promueve formas de representación (Bruner, 2000) de distinta naturaleza, por lo que es útil para favorecer el aprendizaje. Jerome Bruner (2000) sostiene que se produce aprendizaje cuando se puede pasar de una forma de representación a otra, sea icónica, enactiva o simbólica, sin orden predeterminado.

Una de las limitaciones que tiene nuestra mente, explica Bruner (2000), está dada por los límites impuestos por el propio lenguaje. Y sin dejar de mencionar la hipótesis de Sapir y Whorf que afirma que el pensamiento toma su forma del lenguaje en el que se expresa, sostiene Bruner que la conciencia lingüística parece reducir las limitaciones de cualquier sistema simbólico. Por eso, lo metalingüístico, al decir de Jakobson, es algo que el profesor de lengua debe impulsar con todos los medios a su alcance. ¿Por qué no utilizar, también, las nuevas tecnologías como medios y que los docentes realicen las mediaciones necesarias para cultivar la conciencia metalingüística?

"El pensamiento sobre el pensamiento debe ser un ingrediente principal de cualquier práctica capacitadora de la educación" (Bruner, 2001, 38).

A propósito de mediaciones, es interesante el análisis que del término realizan tanto Burbules y Callister (2001) en el libro ya citado, como Jesús Martín-Barbero en "De los medios a las mediaciones" (1998). Según estos investigadores, todas las relaciones humanas son mediadas, incluso aquéllas que parecen muy directas, ya que en ellas interviene una variedad de gestos y rituales que afectan para bien o para mal esa comunicación. Un tipo de mediación es el canal o vía: la conversación cara a cara, la escritura, el teléfono u otros medios a distancia, entre ellos, Internet. Así, las interacciones sociales se vuelven diferentes según los medios a través de los cuales se articulan.

"Los diferentes tipos de comunicación, como los medios [...] fomentan modos de interacción que dejan traslucir y a la vez encubren; que encuadran lo que está y lo que no está abierto a la discusión; que fomentan determinados tipos de interacción (si se quiere determinados tipo de comunidad) y desalientan otros; y, consiguientemente, tienen efectos de inclusión y exclusión que afectan de manera diversa a diferentes participantes potenciales" (Burbules y Callister, 2001).

La comunicación se torna, muchas veces, en un asunto de "mediaciones" más que de medios; una cuestión cultural. El debate actual, según J. Martín-Barbero, está planteado en las articulaciones entre medios de comunicación y movimiento social, entre "prácticas comunicativas, socialidades y pluralidad de matrices culturales" (Martín-Barbero, 1998). La educación desempeña un papel sustancial. Uno de los fines de la Educación es la construcción del conocimiento hecha por todos, para que las personas sean más libres, más solidarias y más felices. A este respecto, y entre otros medios para lograr sus propósitos, el docente cuenta con las TIC.

Todas las instituciones educativas, desde la escuela primaria hasta la universidad, están intentando establecerse como comunidades en y de Internet. Por lo tanto, resulta relevante estudiar lo político de la comunidad, porque limita o amplía las posibilidades.

"Espacio" y "lugar" son términos que se discuten y delimitan cuando se tratan la enseñanza y la tecnología. ¿Cuándo el primero se convierte en el segundo? El lugar se desarrolla cuando se percibe que se está en él; hay una sensación de familiaridad y reconocimiento. Tanto la familiaridad del espacio como la de las actividades lo moldean y respaldan. Las personas transformamos los espacios en lugares al actuar dentro y por encima de ellos para volverlos propios. A esta transformación se le llama "arquitectura". Así, pues, se habla de arquitectura en espacios públicos y privados, espacios textuales (por ej. la diagramación y el tamaño de un periódico), espacios agrícolas, educativos (los salones de clase, los pasillos, etc.), espacios digitales. Internet es, entonces, uno de ellos. Comprende numerosos medios de comunicación, los que operan sobre la base de la red de cables y ordenadores que constituyen la mencionada red (la World Wide Web o "telearaña mundial"): las páginas HTML, el correo electrónico, los "listservs" (software de gestión de lista de correo electrónico), grupos de discusión no simultáneos, IRC (*Internet Relat Chat*, protocolo de comunicación en tiempo real basado en texto), teleconferencias, videoconferencias, entre otros. Internet, en muchos casos, es un espacio al que la gente acude y con el que interactúa. En este sentido, se debe ser consciente de la diversidad, la tolerancia y la apertura de Internet.

Aquí, la labor de la educación es, como dijimos antes, enseñar a los lectores a ser individuos activos que reinterpreten y acomoden lo que encuentren en línea ("online") para transformarse así en hiperlectores, en lectores críticos.

Estas herramientas tecnológicas están instaladas en nuestra cultura y los docentes debemos aspirar a que todos nuestros educandos, sin excepción, alguna, accedan a ellas, porque siguiendo el pensamiento de Wolton, citado por Tedesco, el desafío no radica en tecnificar la sociedad, sino en socializar las técnicas (Tedesco, 2000).

Queremos insistir en que la nueva tecnología y la enseñanza en el siglo XXI, necesariamente deben ir de la mano. Son muchas las razones que así lo indican. Entre ellas destacaremos una que consideramos esencial: para tender a la equidad social, el hecho de que todos los alumnos tengan acceso a las nuevas tecnologías es fundamental. Aunque en otras latitudes este fenómeno ya se da por descontado, en nuestro país todavía hay un gran camino que recorrer para disminuir la brecha tecnológica que existe entre los alumnos con mayor poder adquisitivo y aquellos que provienen de contextos desfavorecidos.

Aprendizaje de la lengua hoy

Los datos estadísticos realizados por ANEP -MEMFOD (Administración Nacional de Educación Pública - Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente) de los últimos años revelan aspectos duros de la realidad. Los datos obtenidos a través del Censo Nacional de Aprendizajes realizado en 1999, así como los resultados de OECD/PISA, 2003 en Idioma Español son realmente desalentadores, como muestran los cuadros realizados por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de la Administración Nacional de Educación Pública.

Colomer y Camps (1991) identifican cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita: el nivel ejecutivo, el funcional, el instrumental y el epistémico. El nivel ejecutivo implica la capacidad de pasar un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. El segundo nivel es denominado funcional, ya que concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación

interpersonal que posibilita resolver las exigencias de la vida cotidiana. El nivel instrumental permite buscar y registrar información escrita; por ejemplo, cuando en matemática debe resolverse una tarea pero para ello es necesario interpretar un enunciado. En este caso, la lengua es un instrumento al servicio de la matemática. El estadio instrumental del lenguaje es el que permite el acceso a los demás conocimientos. El último nivel, el epistémico, implica el dominio del idioma y de una forma de pensar creativa y crítica. Teóricamente, en la educación secundaria, los dos niveles más trabajados deberían ser el tercero y el cuarto, pero dado que llegan los estudiantes con desconocimiento del nivel funcional y, desgraciadamente, cada vez más alumnos presentan carencias en el nivel ejecutivo, parecería que lo conveniente fuera el empleo de una articulación pedagógica de los cuatro niveles.

Cuando se habla de aprendizaje de la lengua o de aprendizaje en general, no se debe soslayar el papel crítico que juega la formación del yo. Aquí seguimos los caminos trazados por Bruner en su libro "La educación, puerta de la cultura" (2000). Hay dos aspectos del yo que se consideran esenciales. Uno es el denominado "agencia", y se reconoce por la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por cuenta propia. Las personas se sienten agentes.

"Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza un 'registro' de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (es decir, la llamada memoria autobiográfica), pero que también está extrapolando hacia el futuro; un yo con historia y con posibilidad. Es un 'yo posible' que regula la aspiración, la confianza y el optimismo; y sus opuestos" (Bruner, 2000, 54).

La pedagogía moderna considera muy importante la conciencia del estudiante acerca de sus propios procesos de pensamiento. Por ello, es crucial ayudarlo a volverse cada vez más capaz de metacognición; es decir, ser tan consciente de cómo desarrolla su aprendizaje y su pensamiento, como debe serlo de los contenidos de la asignatura que está estudiando. No es suficiente con que sea hábil y posea conocimientos. Acercarlo a una buena teoría del aprendizaje ayuda al estudiante a adquirir un dominio general de su persona.

"La educación aporta los significados para reforzar y facilitar nuestras capacidades mentales innatas" (Bruner, 2000, 86).

Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son interpersonales, ya que implican intercambios simbólicos. Cuando ocurre esta colaboración, el educando logra acceder a los recursos, a los sistemas simbólicos y, también, a la tecnología de la cultura. De acuerdo con las últimas investigaciones del aprendizaje humano, éste ocurre mejor cuando es participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados, más que a recibirlos.

"Aprender, en toda su complejidad, supone la creación y negociación en una cultura más amplia, y el profesor es el vicario de la cultura general" (Bruner, 2000, 102). Si esto es efectivo para cualquier aprendizaje, para el de la lengua es vital.

Un concepto central dentro de la teoría constructivista es el de que el docente no espera a que el estudiante esté psicológicamente preparado para recibir determinado saber; es él, como mediador, quien debe construir andamiajes para promover el desarrollo de las distintas capacidades.

"Cualquier materia se puede enseñar a cualquier educando de cualquier edad, de una manera honesta" (Bruner, 2000,138).

El aprendizaje en general y el de la lengua en particular deben prestar atención a lo biológico y a lo cultural y ver cómo esos factores interactúan en situaciones locales.

Respecto al lenguaje, el investigador antes citado sostiene que algo en nuestro genoma nos permite acoger la estructura léxico-sintáctica de cualquier lengua natural y, asimismo, que es el lenguaje el que nos permite la construcción y elaboración de redes que constituyen los cimientos de la cultura.

Dada la temática de nuestra investigación, nos abocamos al sistema de la escritura y su impacto en la cultura y el individuo. Haciendo referencia a varios autores, expresamos que las primeras culturas urbanas, en el neolítico, en el delta del Tigris y el Éufrates, generaron nuevas formas de organización de la sociedad que necesitaron de un registro detallado que podríamos denominar, como lo señala Pozo (2001, 174), de "memoria externa". Así nace la escritura que, en su inicio, representaba el comercio agrícola y se realizaba en tablillas de cera. El empleo de la escritura trajo aparejados cambios en las representaciones mentales. La explicación a este fenómeno nos la proporciona Ong (1997). El habla oral y la escritura son dos dimensiones diferentes. La importancia de la escritura consiste no solamente en el hecho de que es un "ayudamemorias", sino también en el valor epistémico que conlleva. Nos permite pensar de otro modo, y el cambio implica un salto sustancial en la evolución de la humanidad, así como en el desarrollo de la persona en su ciclo vital. Según Olson (1996) es la escritura la que permite la metalingüística. No obstante, los efectos de la alfabetización y su análisis deben ser estudiados a partir de los modos de leer y no de los de la escritura. Si bien son procesos muy relacionados, son distintos. Leer diferentes tipos de textos (argumentativos, expositivos, descriptivos, entre otros) genera nuevas funciones mentales (Cassany, 2006).

Con la invención de la imprenta se extiende la relación entre el texto y la mente que producirá un nuevo tipo de conocimiento. Esto conduce a la aparición del tema de la interpretación. Interpretar los textos significa volver explícitas las posiciones epistémicas del autor y del lector. Los efectos cognitivos dependen, obviamente, de los usos sociales que de la escritura y la lectura se hagan. La "mente letrada", al decir de Olson (1996), es capaz de realizar representaciones del mundo (afirmaciones, ecuaciones, mapas, diagramas) y no trata el mundo en sí mismo. Esto significa hacer consciente el propio conocimiento. Este paso ha sido posible gracias a la escritura.

"Ni la ciencia ni el arte podrían entenderse sin los efectos de la escritura en la cultura"
(Pozo, 2001,178).

Nuestra comprensión del mundo, nuestra psicología es el producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos (Vygotsky, 1973). La función de la mente, por excelencia, es superar la entropía; es decir, debe ordenar sus representaciones de la realidad. Para hacerlo debe tomar conciencia de sí misma. Esta actividad se privilegia con la lectura y con una lectura crítica.

El término "tensión" fue acuñado por Meirieu (1992). La tensión implica curiosidad, "adrenalina", cierta presión psicológica que estimula. En el aula, la resolución de problemas puede producir tensión. Es necesario destacar que para que haya realmente aprendizaje, las informaciones deben estar circunscriptas a un proyecto, y entonces sí, se convertirán en conocimientos.

¿Cómo podemos favorecer la superación de la entropía? Si explicamos a los estudiantes algunas teorías de la mente -como sugiere Bruner (2000)- con las cuales nosotros adherimos, y les explicamos el sistema de representaciones, sin que importen sus edades, seguramente facilitaremos el descenso del nivel de ansiedad, ampliaremos el umbral de frustración y desarrollaremos el deseo de aprender. Si a eso nosotros agregamos "tensión", la persona obtendrá logros positivos en su aprendizaje y vivirá las tareas educativas con agrado.

Meirieu (1992) sugiere crear un enigma, entusiasmar a los alumnos. Deben emplearse estrategias "accesibles y difíciles al mismo tiempo". Estas estrategias son tales cuando el alumno siente que es capaz de lograr el objetivo propuesto y percibe la existencia de una hipótesis que todavía no le es propia. Es importante recordar que estas estrategias deben ser variadas para favorecer los distintos estilos de aprendizaje. Así, pues, reconocemos las estrategias que emplean el apoyo verbal oral, las que utilizan el código escrito y las que hacen uso de un soporte visual. Otras son de corte auditivo; también las hay de contexto, cuando el individuo se apropia del conocimiento mediante la manipulación. Existen, asimismo, las estrategias de representación. Estas últimas utilizan el "signo" como mediador; emplean una imagen simbólica.

De lo expuesto inferimos que es conveniente crear momentos de reflexión en la clase, ya que "recrear el conocimiento y reconocerse supone cuestionar el autoritarismo [...] permite asumir la autoridad, desplegar la creatividad y la afectividad en los vínculos y evitar la repetición estereotipada y enajenante. Esto no implica la gratificación constante, sino al contrario, la sublimación del deseo del alumno en la búsqueda del conocimiento, en el ejercicio de su libertad, y en la posibilidad de asumir las frustraciones individuales e históricas que también son parte de su aprendizaje. Surgen entonces la autodisciplina y la constancia, pero también la integración de sí y de otros" (Fernando Gasalla, 2001, 115).

Perspectiva metodológica

Para recabar nuestro material empírico recurrimos a expertos en la comunidad académica, quienes nos condujeron a nuestros tres primeros docentes calificados. Solicitamos a estos tres docentes que nos informaran de otros profesionales que incorporaran TIC en sus clases y que fueran considerados profesores que impartieran buena enseñanza. Empleamos, así, el método de la bola de nieve. Nuestro universo de análisis quedó constituido por siete profesores de Montevideo (tres de instituciones privadas, dos de instituciones técnicas; tres de la periferia de nuestra ciudad, uno de institución bilingüe de clase media alta y alta).

El enfoque del trabajo fue diacrónico, en un estudio que duró aproximadamente un año. Por el tema seleccionado, para esta investigación consideramos relevante el empleo de las siguientes técnicas:

- observación de prácticas de aula;
- entrevistas semi-estructuradas a los docentes;
- análisis de los documentos que los docentes quisieran proporcionar;
- preguntas "flash" a algunos alumnos;
- triangulación.

El límite de nuestro universo de análisis estuvo señalado por la saturación. Tomamos el concepto de saturación del método comparativo constante de Glaser y Strauss, por lo que nuestro muestreo no estuvo dado por cálculos probabilísticos, sino por la saturación teórica. Es decir, reconocimos el límite de nuestro universo cuando el dato que se recolectó no aportó más información significativa a las categorías que se fueron construyendo. Solicitamos las autorizaciones correspondientes en todas las instituciones donde se trabajó. Las clases fueron grabadas, algunas filmadas, y se tomaron notas de campo, ya que todo elemento, actitud, expresión, entre otros índices, sería de utilidad a la hora de interpretar la realidad investigada.

Creímos muy importante entrevistar a los docentes seleccionados para aproximarnos a las teorías de aprendizaje y de enseñanza a las que adherían o se sentían más próximos, y así acercarnos a sus representaciones, a su forma de ver el mundo. Asimismo, mantuvimos conversaciones informales con ellos, a posteriori de las experiencias de observación de clases.

Para estas entrevistas se los citó en un lugar "neutral". Por "neutral" entendemos un espacio que la persona no asocie inmediatamente al entorno estudiantil para que, en las referencias que haga en el coloquio, pueda apelar más a su interior. Una confitería nos pareció un ambiente apropiado para que los docentes estuvieran distendidos y más abiertos al diálogo. Los entrevistados fueron quienes seleccionaron la hora del encuentro, de modo que pudimos disponer del tiempo necesario para la aplicación de la técnica. Todas las entrevistas fueron grabadas, a excepción de dos. La no grabación de la primera de ellas se debió a un desperfecto técnico del dispositivo empleado. La segunda falla de grabación tuvo como causa que el docente a quien queríamos entrevistar se encontraba enfermo y no deseábamos comenzar las visitas de observación sin poseer la información que nos brindaría esa técnica. Por este motivo, el medio utilizado para la comunicación fue el correo electrónico. No obstante, es de destacar que este docente dispuso de tiempo extenso, después de las visitas que le realizamos a sus clases, para conversar con nosotros acerca de sus puntos de vista y sus interpretaciones de lo acontecido.

Trabajamos con entrevistas en profundidad, ya que son flexibles y dinámicas, y por ello permiten que el informante se exprese con mayor libertad. Así pues, formulamos una serie de preguntas que nos servirían de guía para la instancia planeada.

Se solicitó a todos los docentes algún material que quisieran compartir con nosotros. Obtuvimos tres planificaciones, algunas producciones con nuevas tecnologías realizadas por los alumnos, y trabajos estudiantiles de años anteriores, en los que se habían empleado estrategias de trabajo similares a las observadas por nosotros en esta oportunidad. Estos documentos, en algunos casos, nos hicieron comprender perspectivas y supuestos de quienes los habían producido, los que no se vieron tan claramente explicitados en otras técnicas.

Una vez que realizamos las entrevistas, comenzamos con las observaciones de clases. Estas clases debían presentar nuevas tecnologías. La técnica de observación implica un proceso contextualizado, al decir de Green (Wittrock, 1989), por lo tanto debimos prestar atención a factores que van más allá del aula. Por ejemplo, nos acercamos al conocimiento de la historia de la institución, ya que ésta supone una serie de expectativas, de tradiciones, de redes y de estilos de proceder que de alguna manera determinan el actuar en el aula. Se visitaron cuatro instituciones públicas; una de ellas se encuentra en el centro de la ciudad de Montevideo y las otras tres se ubican en barrios periféricos. Uno de esos barrios es considerado de contexto socio-económico crítico. Tres fueron las instituciones privadas visitadas. Una de ellas se encuentra en un barrio residencial de la capital de nuestro país y es centro de educación bilingüe. Ninguna de las tres instituciones privadas es confesional. Las dos que quedan por referir pertenecen a barrios de clase media, y ambas tienen un perfil tecnológico. Por ello, los programas correspondientes enfatizan especialmente en la tecnología.

Todas las clases fueron grabadas, y algunas de ellas también se filmaron. Asimismo se realizaron registros manuales donde describimos el espacio y los protagonistas, tomamos nota de la atmósfera de la clase, los gestos, y todos aquellos aspectos que no podían ser registrados por los dispositivos empleados.

Nos pareció interesante y conveniente contar, también, con la mirada de los alumnos a propósito del empleo de las TIC en clases de Idioma Español para, así, acceder a contemplar "el triángulo pedagógico" (Meirieu, 1992).

Una vez finalizadas estas etapas, comenzamos a transcribir lo grabado y a leer los documentos que nos habían proporcionado los docentes. Iniciamos, así, nuestra tarea de análisis. Realizamos relecturas de las obras de nuestro marco teórico e incorporamos investigaciones publicadas durante la tarea de campo. Con el avance de la investigación comenzaron a surgir recurrencias y planos diferentes que nos fueron guiando para la construcción de nuestra perspectiva a propósito de las preguntas de investigación. En el corazón del trabajo se intentó entretejer las observaciones prácticas con la teoría, para proporcionar sentido a nuestra visión de la realidad en estudio. El período de validación de la investigación comenzó allí; es decir, buscando el sentido de lo observado a partir del conocimiento construido. Luego, creímos imprescindible contrastar todos los datos recogidos en la técnica de triangulación, para neutralizar las limitaciones que nos imponía el empleo de una técnica por separado.

En busca y construcción...

Nos acercamos al análisis a través de tres dimensiones: la dimensión espacio-temporal, la de abordaje y la de uso. Estas dimensiones tienen la mirada puesta en el docente y las TIC. Nos enfocamos en el profesor y sus decisiones de aula cuando planificó trabajar con nuevas tecnologías. A partir de ese primer enfoque, abordamos el quehacer del aprendiz, su actuar y su sentir respecto de las decisiones didácticas que asumió el profesor.

Dimensión espacio-temporal

En esta dimensión se investiga en qué momento aparecen las nuevas tecnologías en el escenario didáctico y cuál es la intensidad con que se las emplea.

Se observan cuatro categorías: falla, presencia referida, categoría "estilo mariposa", y buceo. Estas categorías se construyeron teniendo en cuenta un "continuum" surgido del paralelismo que establecimos con la teoría de conjuntos de Georg Cantor (2005). El "continuum" es la representación geométrica del conjunto de los números reales. Nuestra representación de ese "continuum" estuvo dada por un segmento de recta, ya que acotamos nuestro análisis a aquellas prácticas de buena enseñanza en que habían sido empleadas las nuevas tecnologías.

De esta manera, en uno de los polos encontramos los escenarios de actividad donde las TIC lo acapararon todo, y en el otro, reconocimos una planificación de clase pensada para trabajar con nuevas tecnologías pero que la realidad impidió que se llevara a cabo. Por esto la denominamos "de la falla"¹. En un caso el docente tuvo que recurrir necesariamente a otra planificación, y en la otra instancia observada, por desperfectos técnicos, tuvo que cambiarse de aula y poco faltó para que tuviera que alterarse, también, la planificación. La categoría buceo alude, metafóricamente, a un adentrarse en el mundo de las nuevas tecnologías como el buzo se sumerge al practicar su deporte. Y es desde esta inmersión como se realiza el proceso de enseñanza.

A mitad de ese "continuum" encontramos la categoría de la presencia referida y la del estilo mariposa. La presencia referida se encuentra más próxima al polo de la falla; no obstante, aquí no hubo elementos exógenos que interfirieran con las decisiones docentes; por el contrario, fue el docente quien decidió hacer uso de las nuevas tecnologías. En su discurso se valió de ellas, aludiendo a sus productos, pero éstos no fueron ejecutados dentro del aula. Es el caso del docente que emplea ejemplos de textos de "chats" y de mensajes de textos de teléfonos

celulares para trabajar el tema de la oralidad y la escritura, pero los textos fueron producidos fuera del salón de clase. La categoría estilo mariposa se ubica cercana a la categoría buceo. Aquí el profesor no fomenta una total inmersión en el mundo de las TIC, pero hay un ir y venir permanente del mundo “virtual” al mundo “no virtual”, y viceversa.

Dimensión de abordaje

Tiene que ver con las formas de aproximación que el docente hace mediante las TIC para lograr sus propósitos. Se observan dos categorías: la lingüística y la ícono-lingüística.

En la categoría lingüística el profesor comienza su andar didáctico a través del lenguaje. Por ejemplo, en una de las clases visitadas, analizamos situaciones de aula en donde los estudiantes eligieron, en la Red, avisos clasificados y escribieron textos que simulaban solicitudes de empleo. Otro docente propuso la co-evaluación, entre pares, de producciones escritas, empleando el ordenador.

La otra categoría presenta el uso, tanto lingüístico como icónico, en el abordaje de la escena pedagógica. La denominamos categoría ícono- lingüística. Observamos clases en las que, con el fin de un análisis generalizador y de comprensión, se introdujo al cine en el aula, donde los elementos semióticos extralingüísticos, los distintos planos de ficción y los “flashbacks” fueron analizados junto con lo lingüístico que presentó la película. Asimismo, se presencié una clase donde los alumnos debían crear una presentación en formato PowerPoint® para una muestra de fin de curso. En esas diapositivas los estudiantes debían seleccionar y presentar trabajos realizados durante el año lectivo que consideraran mejores o más próximos a ellos desde el punto de vista afectivo. Tenían que explicarlos verbalmente, empleando imágenes como apoyaturas.

Dimensión de uso

El foco de análisis corresponde al empleo que el profesor asigne a las nuevas tecnologías. Reconocimos dos categorías. A una de ellas la denominamos totalizadora, y a la otra distribuida. La primera señalada refiere a las situaciones en donde el docente concentra el poder de empleo de las TIC. Es el caso de una docente que creó un videoclip para emplear en su clase mientras se escuchaba y comentaba el contenido de una canción. La clase en cuestión tenía, como objetivo disciplinar, el acercamiento a la noción de la categoría gramatical de sustantivo. La docente misma creó el videoclip y dispuso del tiempo de aula para su presentación.

La categoría distribuida tiene más relación con el poder de uso de las TIC que tienen los alumnos. Mientras que la totalizadora presenta al profesor concentrando el poder de uso de las nuevas tecnologías, en esta categoría, por el contrario, el poder se ve distribuido entre los alumnos y son ellos quienes muestran más autonomía en el vínculo con las nuevas tecnologías. No obstante, es de destacar que en esta dimensión se está haciendo referencia concretamente a la relación de empleo de las TIC respecto del profesor y de los alumnos. El término “poder” está entendido solamente en este aspecto. Creemos que es oportuna esta aclaración ya que, en clases donde fue observada la categoría totalizadora, el clima de trabajo y la distribución de las tareas también correspondió al clima de buena enseñanza.

Miradas sobre el estudiante

Dado nuestro tema de investigación, nuestra atención estuvo focalizada primeramente en el accionar y en las decisiones de uno de los participantes en la relación pedagógica formal: el docente. Luego, centramos la atención en el otro actor, razón de ser de las decisiones pedagógicas adoptadas por el profesor: el alumno. Teniendo siempre presente que debemos

diferenciar epistemológicamente el proceso de enseñanza del proceso de aprendizaje, no debemos descuidar que ambos están ontológicamente relacionados (Fenstermacher, en Wittrock I, 1989). En la mayoría de las clases observadas, los alumnos tuvieron la oportunidad de estudiar y producir textos correspondientes a distintos dominios de escritura. Tomando la taxonomía de Colomer y Camps (Cassany, 1998), podemos decir que se analizaron y se produjeron textos correspondientes al dominio ejecutivo, al funcional, al instrumental y al epistémico.

La motivación se vio potenciada con el empleo de las nuevas tecnologías. Esto se apreció en la disposición al trabajo y en las energías que invirtieron los alumnos en llevarlo a cabo. Algunos expresaron su interés cuando realizamos preguntas "flash" acerca del empleo de las nuevas tecnologías en las clases de Idioma Español. Otros alumnos se acercaron a nosotros y dieron su opinión. Percibimos como muy positiva la necesidad del alumno de compartir con nosotros su gusto por el espacio didáctico que acababa de vivir. Creemos que ese agrado que pudimos percibir puede haberse debido, entre otros aspectos, a la presencia de la "agencia", al decir de Bruner (2000). El docente permitió que el alumno realizara distintas tareas que le dieron confianza y optimismo. Se fomentó su autoestima.

Los alumnos tuvieron la posibilidad de ampliar su riqueza simbólica. Nuestro mundo nos brinda bienes materiales y bienes simbólicos, pero para valorar la riqueza simbólica es necesario contar con cierto nivel de cognición que permita procesar los diferentes sistemas de representación. Cuando este nivel de cognición fue reconocido como débil, el profesor instrumentó un andamiaje creado por él o por los integrantes de un grupo cooperativo. Como paradigmas de bienes simbólicos reconocemos el cine, la literatura, las artes plásticas, la música, entre otros. Estas diferentes manifestaciones del capital simbólico estuvieron presentes en la mayor parte de las clases.

Observamos que los alumnos debieron recrear el conocimiento en muchas propuestas de trabajo, por ejemplo, cuando tuvieron que producir textos de contenido similar al estudiado pero con diferentes superestructuras, o cuando se les solicitó la creación de diapositivas en formato PowerPoint®. Estas situaciones les brindaron la oportunidad de "recrear el conocimiento y reconocerse, [...] y evitar la repetición estereotipada y enajenante" (Gasalla, 2001, 115).

Conclusiones y consideraciones generales

Dado que la perspectiva humana no es fotográfica sino interpretativa y "lo cotidiano es denso y debe ser mirado en detalle, porque en sus pliegues hay nudos de sentidos que no siempre quieren ser dichos" (Sarlo, 1996, 8) consideramos que no podía quedar silenciada la voz de los estudiantes, a pesar de que nuestro énfasis estuvo puesto en la perspectiva y el accionar docente. La actividad del docente cobra sentido en el vínculo con el alumno y construye su enseñanza a partir de él.

Por medio de trabajos de investigación crece el terreno teórico disciplinar. La investigación en el terreno de la educación y las nuevas tecnologías, no obstante, va detrás del rápido avance que llevan las innovaciones tecnológicas. A pesar de ello, somos conscientes de que el trabajo de análisis debe hacerse, porque da posibilidades al surgimiento de nuevas interrogantes y porque estimula la reflexión sobre el quehacer educativo.

En lo que respecta al marco teórico, tuvimos la oportunidad de observar desempeños que refieren a diferentes aspectos tratados por los investigadores. Muchos de los docentes hacen uso de las nuevas tecnologías porque éstas "están ahí y vinieron para quedarse". Forman parte del mundo cultural que nos toca vivir. Hay una visión ecológica de los materiales a los

cuales recurrir. Estas TIC, muchas veces están en la institución, y por esta razón los docentes sienten que hay que adoptarlas y, en otros casos, adaptarlas, a las diferentes realidades de aula de las clases de español como lengua materna.

La mayor parte de los docentes reconoció el poder de motivación que estas tecnologías ejercen sobre los discentes. De las siete instituciones visitadas, dos son las que presentaron exigencias al docente en cuanto al uso efectivo de las TIC en el espacio pedagógico. Las otras cinco instituciones no se pronunciaron al respecto; no obstante, se observó una preocupación genuina por parte de los profesores por incorporar actividades de aula que requirieron el empleo de nuevas tecnologías. Dichos docentes son conscientes de la importancia que tiene en la vida de sus estudiantes el saber operar con estas nuevas herramientas.

Más allá de lo utilitario, demostraron ocuparse por despertar en sus alumnos una actitud de alerta a la hora de ver un producto cinematográfico, un videoclip, o una página de Internet. Fue reiterado el esfuerzo por inducir la reflexión y el análisis de cualquiera de estas realidades semióticas. Teniendo en cuenta las palabras de Cassany diremos que en todas las clases se vio un importante caudal de energía aplicado a lograr que el estudiante pudiera decodificar la línea, comprender entre líneas y llegar tras las líneas. La hiperlectura se reveló como uno de los objetivos reiterados. El uso de las TIC dependió, entre otros motivos, de lo disciplinar y del propósito de aula. La decisión del docente de emplear nuevas tecnologías porque consideró que la disciplina las requería hace presente la categoría de empleo genuino de las TIC (Maggio y Lion, en Litwin, 2005). Si bien hubo casos de docentes a quienes se les solicitaba un determinado porcentaje de clases en donde se emplearan nuevas tecnologías, fueron ellos quienes determinaron cuándo y cómo emplearlas, por lo que reconocimos la categoría genuina también en esos casos.

El uso de la lengua y la reflexión acerca de ella estuvieron presentes en todas las clases observadas. Podemos concluir diciendo que una buena planificación de clase donde se requiere un uso genuino de las nuevas tecnologías favorece la práctica lingüística y la metalingüística.

Otro de los aspectos que pudimos observar fue el trabajo colaborativo que permitió el empleo de las nuevas tecnologías. No obstante, tenemos presentes las palabras de Lion cuando expresa: *"Las tecnologías pueden fortalecer el trabajo en colaboración, pero no crearlo"* (Litwin, 2005, 201). Esta situación fue la que se reconoció cuando los alumnos tuvieron que utilizar la computadora. Aun en las aulas en que no tenían necesidad de compartir el ordenador, la colaboración fue una constante. Debemos señalar que el docente la propició a través de la palabra y de las actividades solicitadas. Hubo momentos de reflexión crítica acerca de las propias tareas y se apreciaron instancias de negociación para llegar a respuestas compartidas. Asimismo, todas estas experiencias se vivieron en un clima de absoluto respeto hacia el otro, lo que dio cuenta de un perfil de compromiso moral en los procesos de enseñanza, y también en los procesos de aprendizajes.

Después de realizar el trabajo, sentimos la necesidad de un abordaje de la temática desde lo institucional. Lo exige la etapa histórica que vive nuestro país, en la que se están implementando políticas educativas que fomentan la incorporación en las aulas de computadoras para todos los estudiantes y docentes. Será muy valioso disponer de aportes con investigaciones cuantitativas y cualitativas, donde las percepciones de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo sean tenidas en cuenta y sus miradas sirvan para construir conocimiento en el campo de la didáctica y, particularmente, de la didáctica de la lengua española como lengua materna.

Administración Nacional de Educación Pública Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística							
Porcentaje de estudiantes de Educación Media por niveles de desempeño en Lectura (2003) (a) (b).							
Niveles de desempeño	OCDE	Brasil	México	Uruguay	Argentina	Chile	Perú
0	6.7	27.0	24.9	20.2	22.6	20.0	54.2
1	12.4	23.1	27.1	19.6	21.3	28.2	25.4
2	22.8	25.2	27.5	23.9	25.5	30.0	14.5
3	28.7	16.5	15.6	19.8	20.3	16.6	4.9
4	21.3	6.3	4.3	11.2	8.6	4.8	1.0
5	8.3	1.9	0.5	5.3	1.7	0.5	0.1
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración en base a datos de OECD/PISA 2003.
 Nota (a): Los datos de la OCDE, Brasil, México y Uruguay son del año 2003. Los de Argentina, Chile y Perú, del 2001.
 Nota (b): Los estudiantes que se encuentran en el nivel 1 o por debajo son aquellos que poseen una muy rudimentaria capacidad para leer, comprender y encontrar información en textos escritos de diverso tipo. Los estudiantes en los niveles 4 y 5 poseen capacidad para leer y comprender textos complejos, así como interpretar y reflexionar críticamente sobre el contenido de diversos tipos de textos.

Administración Nacional de Educación Pública Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística				
Porcentaje de suficiencia en Matemática e Idioma Español por forma de administración según contexto sociocultural (a) en el Ciclo Básico de				
	Liceo público	Liceo privado	Escuela Técnica	Total
Matemática				56.3
Muy desfavorable	39.1	--	29.9	35.5
Desfavorable	47.8	63.7	35.2	46.7
Medio	54.8	64.1	--	55.3
Favorable	60.2	81	33.3	68.8
Idioma Español				57.1
Muy desfavorable	43.5	--	31.2	38.5
Desfavorable	49.6	64.2	31.8	48.1
Medio	55.7	71.8	--	56.6
Favorable	58.3	82.3	--	68.3

Fuente: Elaboración en base a datos del Primer Censo Nacional de Aprendizajes de variable "promedio de años de educación materna" en cada centro. Para construir las categorías de contexto se quintilizó esta variable y se elaboró un cruce por región. A partir de esta estructura se imputaron los centros privados tomando los cortes de años de educación materna elegidos.

Bibliografía

- ANEP. 2006. **Programas de Idioma Español - Ciclo Básico - Reformulación 2006**. [Online]. [Citado 20 febrero 2008]. Disponible en Internet: <http://www.ces.edu.uy/menu_2006.htm>
- Bruner, J. 2000. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Buckingham, D. 2008. **Más allá de la tecnología**. Buenos Aires. Manantial.
- Burbules, N.; Callister, Th. 2001. **Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información**. Buenos Aires. Granica.
- Cantor, G. 2005. **Fundamentos para una teoría general de conjuntos: escritos y correspondencia selecta**. Madrid. Crítica.
- Cassany, D. 2006. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Montevideo. Anagrama.

- Colomer, T.; Camps, A. 1991. **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre**. Barcelona. Rosa Sensat. Ed. 62.
- Cuban, L. 2002. **Oversold and underused**. Massachusetts. Harvard University Press.
- Eisner, E. 1998. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona. Paidós.
- Gasalla, F. 2001. **Psicología y cultura del sujeto que aprende**. Buenos Aires. Aique.
- Glaser, B.; Strauss, A. 1967. **The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research**. New York. Aldine Publishing Company.
- Irwin, J.; Doyle, M. (comp.). 1992. **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**. Buenos Aires. Aique.
- Kuhn, T. S. 1991. **La estructura de las revoluciones científicas**. México. Fondo de Cultura Económica.
- Liston D.; Zeichner, K. 1997. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid. Morata.
- Litwin, E. 2008. **El oficio de educar**. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (comp.). 2005. **Tecnologías educativas en tiempos de Internet**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E. **El campo de la didáctica**. En: Camilloni, A., et al. 2001. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Martín-Barbero, J. 1998. **De los medios a las mediaciones**. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Meirieu, Ph. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** Madrid. Octaedro.
- Olson, D.; Torrance, N. 1996. **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona. Gedisa.
- Ong, O. 1997. **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D. 2001. **La escuela inteligente**. Barcelona. Gedisa.
- Pozo, J. I. 2001. **Humana mente - El mundo, la conciencia y la carne**. Buenos Aires. Morata.
- Real Academia Española. 2001. **Diccionario de la lengua española**. Madrid. Espasa.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2005. **Diccionario panhispánico de dudas**. Bogotá. Santillana.
- Salomon, G. 1993. **Cogniciones distribuidas**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Sarlo, B. 1996. **Instantáneas. Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo**. Buenos Aires. Ariel.
- Tedesco, J. 2000. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Valles, M. 1999. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid. Síntesis.
- Vattimo, G. 1998. **La sociedad transparente**. Barcelona. Paidós.
- Vygotski, L. 2006. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona. Crítica.
- Vygotski, L. 1973. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires. La Pléyade.
- Wittrock, M. (comp.) 1989. **La investigación de la enseñanza I, II, III**. Barcelona. Paidós.

Nota

¹ Cantor, (1845- 1915), denomina conjunto vacío al que no posee elementos, pero que, a pesar de ello, continúa representando algo; representa la ausencia de elementos que pertenezcan a determinado contexto, el que está representado en el "continuum".

** El artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Lila Pinto. Año 2009.*

*** Máster en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media – Especialidad Idioma Español, Instituto de Profesores Artigas. Profesora de Educación Media – Especialidad Inglés, Instituto de Profesores Artigas.*

Prácticas de enseñanza que promueven la formación de niños lectores. Un desafío de la era digital*

Milena Charbonier**

Resumen

Este artículo analiza las respuestas que está dando nuestra Escuela a la crisis de la lectura que afecta no sólo a nuestro país sino al llamado mundo Occidental, y que es considerada producto de una crisis mucho más profunda: la de la cultura.

La investigación, llevada a cabo entre 2008 y 2009 en una localidad del interior, revela la fragilidad del cimiento en que se instala el maestro, con Planes y Programas que le son impuestos sin verdaderas instancias previas de preparación y discusión, inermes ante los desafíos de una sociedad siempre demandante y poco dispuesta a reconocer los esfuerzos que significa enseñar a sus alumnos a “aprender a aprender” o “aprender para la vida”. También rescata las buenas prácticas que promueven la formación de niños lectores en una sociedad marcada por la fuerte presencia de las TIC en la Educación.

Abstract

The present article analyses the answers our School System is giving to the crisis in reading; a crisis that not only affects our country, but the so called Western World, considering such crisis as the result of a much deeper one; that of culture.

The research, carried out between 2008 and 2009 in a location in mid-country reveals how weak are the foundations on which teachers stand: imposed Plans and Programs with no proper previous study or discussion, a reality that renders school teachers helpless face to the challenges of a society that is over-demanding though unwilling to acknowledge their efforts in teaching their students how to “learn to learn”, or to “learn for life”.

It also rescues some good practices that promote “readers”-children with reading habits-, in a society marked by the strong presence of ICT in Education.

Introducción

En las últimas décadas nuestras sociedades ven con preocupación el avance de una situación de crisis de la lectura, que no puede dissociarse de una mayor: la crisis de la cultura, fenómeno de carácter internacional. Jean Hébrard (2000) señala que surge a principios de la década de los 50, cuando los sistemas educativos, heredados de los estados del siglo anterior, empiezan a ser considerados incapaces de formar al lector moderno. En esa época se denunciaba también otro fenómeno: la desaparición de la cultura humanística.

La lectura es una actividad personal, familiar, social y cultural. La formación de lectores tiene mucho que ver con el contexto familiar y la socialización a lo largo de la infancia y la adolescencia. Sin embargo, la familia no siempre ha aceptado esta responsabilidad. La escuela primaria se convirtió en el espacio institucional en el que los niños se forman en la lectura, aunque durante mucho tiempo sólo se preocupó por enseñar el mecanismo, devolviendo a la familia la tarea de crear el hábito lector. El problema se hizo irremediamente visible cuando esos niños no lectores, devenidos en padres no lectores, debieron afrontar tal compromiso.

Como profesoras de literatura con veinte años de experiencia en la Enseñanza Media, hemos constatado la pérdida, no sólo del hábito lector, sino del caudal de vocabulario de los adolescentes, que es su consecuencia inmediata. Esta doble carencia se convierte en desventaja a la hora de decodificar correctamente los textos de estudio, así como de disfrutar del placer de la lectura de textos literarios. En la actualidad, cada nivel educativo imputa al que le precede la incompetencia lectora de los estudiantes. Sin embargo, algunos chicos se destacan por esa competencia. Por este motivo consideramos importante rescatar aquellas buenas prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela primaria.

A continuación se intentará hallar las razones de la crisis de la lectura en los niños de nuestro país. En particular, el cambio que se produce entre la etapa preescolar y la escolar. En la primera, seducidos por el poder de la lectura y ansiosos por apropiarse de él y luego, al aprender sus mecanismos, desinteresados y hasta apáticos.

En el prólogo de "Aprender sí, pero ¿cómo?" (1992), Ph. Meirieu se refiere a las funciones específicas de la escuela y reconoce que, si bien no es el único lugar donde se aprende, sí es el lugar donde se realizan los aprendizajes básicos que condicionan todo lo demás y que nos proporciona las referencias culturales imprescindibles para adquirir nuestra identidad cultural.

En el Diccionario de la Real Academia Española se consignan seis acepciones del término "enseñar". La más generalizada es la primera: "Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos" (2001, 626). Si bien en los últimos años se ha escrito mucho acerca de nuevas concepciones en torno de la enseñanza, en la práctica, muchas veces, los docentes adoptan sólo el lenguaje y alguna innovación que, a fuerza de repetirse, se vuelve tan rutinizante como en las viejas prácticas. Según Bruner, muchos de los fracasos escolares hallan su explicación en el aburrimiento que generan las prácticas rutinarias y la resolución de problemas que carecen de significación fuera del aula, y que no generan el deseo de aprender. Pero se parece bastante al concepto de "amaestrar con reglas o preceptos".

El Diccionario de la Real Academia Española establece otra acepción: "mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado". Implica un sujeto que muestra y otro que aprecia. No sólo ve, aprecia, es decir que "reconoce y aprecia el mérito de algo". Se parte de una situación asimétrica con respecto al conocimiento y una relación tendiente a modificarla dando al que aprende las herramientas necesarias para lograrlo. Se trata de provocar el interés del alumno, pero también de demostrar la suma de la experiencia y la capacitación previa del docente en cada situación nueva para lograr una buena enseñanza.

Dentro del campo de la didáctica, las buenas prácticas o buena enseñanza han adquirido un significado propio. Fenstermacher (1986, en Wittrock) considera que el uso del adjetivo "buena" en el concepto no significa simplemente "con éxito" sino que tiene fuerza moral y epistemológica. Desde el punto de vista moral, la buena enseñanza refiere a aquellas acciones docentes que pueden justificarse basándose en principios morales, y que son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Desde el punto de vista epistemológico, es buena si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el alumno lo conozca, lo crea o lo entienda.

Concepto de lectura

Son variados los conceptos que se manejan al hablar de la lectura. Kenneth Goodman (1990) enfatiza en que sin significado no hay lectura. Este especialista precisa que el sentido que va a dar el lector al texto leído va a depender de factores tales como el propósito del lector, su cultura social, sus conocimientos previos. Sintetizando su pensamiento, Goodman dice que toda lectura es interpretación, y lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de la lectura depende de lo que conoce y cree antes de ella. Es por ello que diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, de acuerdo a sus contribuciones personales al significado, ya que sólo pueden interpretar basándose en lo que conocen.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*IEA, International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*), por su parte, define como lector eficiente a "todo individuo que sea capaz de comprender y emplear aquellas formas de la lengua escrita que sean válidas para la sociedad donde ese individuo se desempeñe" (Fracá, 1993). Mientras que para Ralph Steiger el lector es mero decodificador del sentido dado por el autor al texto, Isabel Solé (1994) agrega los objetivos de la acción de leer, se trata de "leer para...".

Michèle Petit insiste en el rol que le cabe al entorno familiar del niño en su proceso de aprendizaje. Ella ha destacado la lectura como creadora de sentidos, reforzadora de identidades y reparadora de las cicatrices que algunos hechos personales, familiares o colectivos dejan en los seres humanos. Ha dirigido sus investigaciones intentando descubrir de qué manera, apropiándose de textos, las personas "elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados" (Petit, 2001, 31). Según Patricia Ratto (2003, 25) "leer es construir sentido". La novedad de esta definición es la actitud del lector, que abandona su pasividad para construir. El sentido no está en el texto ni en la lejana intención del autor.

Todas estas definiciones parten de la "teoría transaccional" desarrollada por Louise Rosenblatt en su libro de 1978 *"The reader, the text, the poem"*. Para ella la lectura es un suceso particular en el tiempo que reúne a un lector y a un texto particulares en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción, lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura. El foco de atención del lector durante la transacción de la lectura es sumamente importante para Rosenblatt, porque va a determinar dos posturas diferentes frente al texto: la estética y la eferente. Cuando el lector adopta la primera, permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y durante el acto de lectura. En la segunda postura (el término "eferente" significa etimológicamente "llevar, sacar algo"), la atención del lector está centrada en lo que retiene después de leer un texto. El lector así dirige selectivamente su atención hacia unos elementos e ignora otros. En la lectura estética el sentido que construye el lector está fundido con el sonido, el ritmo, las asociaciones; se diría que es un sentido experimentado, vivido por el lector en el acto de leer. Esta lectura que le permite desarrollarse, es la que hará al niño un usuario competente de la lengua, un lector eficiente y un ciudadano crítico y comprometido con su tiempo. En el modelo transaccional, la lectura estética y la eferente son dos modos coordinados o paralelos. Según esta teoría, a medida que el lector transactúa con el texto se produce la adopción, consciente o inconscientemente, de una postura predominante que afectará el proceso de lectura de dicho texto. Éste es el aporte más importante realizado por Rosenblatt, en particular por las repercusiones que el mismo tiene para la práctica pedagógica en el campo de la lectura.

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha generado nuevas concepciones sobre la lectura. Ya no se duda de que las mismas seguirán siendo uno de los instrumentos más importantes de acceso al conocimiento. Retomando las palabras de Millán, son "la llave del conocimiento en la sociedad de la información" (2000), pero exigen el dominio de nuevos saberes, conocimientos y habilidades. Asimismo, se las reconoce "fundamental para comunicarnos, relacionarnos, gozar, pensar, aprender, construir representaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas" (Coll, 2005). Pero los investigadores señalan también que estamos ante la redefinición de las prácticas de lectura y de la cultura escrita. Los lectores de hoy deben interactuar con el libro tradicional, el libro electrónico, la escritura manual y la producción de textos electrónicos, por ello Chartier (1994, citado por Coll) destaca la importancia de comprender que el acto de lectura es contextual y que puede seguir diversas prácticas.

Las nuevas concepciones de lectura conllevan su propia terminología. Así se retoma el concepto de hipertexto, acuñado por Nelson en los años sesenta, resignificado por Landow como "un tipo de escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y se lea mejor en una pantalla interactiva" (1995). También Burbules y Callister definen el hipertexto como "un conjunto de recursos informáticos (que en la actualidad comprende millones de páginas) conectados por enlaces, que mediante clics nos llevan de un sitio a otro, a menudo de manera no lineal y sin seguir una jerarquía..." (2001). Para estos autores, el hipertexto se presenta como una herramienta central que supone cambios en las formas de conocimiento, pero exige un nuevo actor, el hiperlector, que debe ser capaz de realizar sus propias lecturas, sus propias elecciones de lo que encuentra en la red.

En una entrevista para la revista Monitor, Emilia Ferreiro deja claro que se sigue leyendo pero que el verbo leer tiene nuevas connotaciones. Recuerda que la lectura en pantalla difiere de la lectura de un texto impreso por su falta de "materialidad", la presentación vertical de la página, la ausencia de página en el sentido estricto y hasta por la forma de "hojear" cuando se exploran hipertextos.

La enseñanza de la lectura

Isabel Solé (1994, en Quintana, 2004) señala que el proceso de la lectura es interno, inconsciente, y del que no tenemos pruebas hasta que nuestras predicciones no se cumplen. Ese proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él lo que le interesa. La forma de hacerlo es a través de una lectura individual, precisa, que avance y retroceda, que le permita detenerse, pensar, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee, decidir qué es lo importante y qué lo secundario.

Si se usa la palabra "enseñar" en el sentido de "mostrar algo", la característica de cosa impuesta desde afuera desaparece. Desde el punto de vista de las nuevas concepciones, esta forma de enseñar a leer implica mostrar al niño la manera en que los adultos utilizan la lectura.

Silvia Castrillón (1989) destaca la importancia de que el niño viva y aprenda la lectura como parte de su vida cotidiana, y no sólo como instrumento de aprendizaje escolar, pues el niño contemporáneo se encuentra sometido a los estímulos de un mundo de imágenes, de informaciones, de datos, que se le presentan de forma caótica, sin discriminación ni orden. "Es preciso ofrecerle herramientas de análisis que le permitan organizar la yuxtaposición anárquica de la información que se ofrece y puntos de partida desde los cuales el niño pueda construir el conocimiento que controle, analice y critique" (Castillo Burgos, 2002, 2). El libro, el texto escrito, encontrará allí su primer papel, como instrumento de organización, de comprensión

y de síntesis que "permite al niño tomar posesión de la información, que reafirma su libertad y su autonomía y que le permite cambiar su papel de receptor pasivo de la información a interlocutor activo" (Castrillón, citada por Castillo Burgos, 2002, 2). Pero no debe olvidarse la afirmación de Solé (1994 citada por Quintana, 2004): "leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta".

Al niño, por lo general ansioso por aprender, se le enfrenta a un sistema de aprendizaje que ignora por completo su experiencia de vida, y que presenta el lenguaje escrito en forma de letras, sílabas y frases sin sentido y organizado en una secuencia impuesta por el adulto por niveles de dificultad que no le dicen nada. La escuela da un carácter artificial a lo escrito, que aparece allí sólo como una materia para la enseñanza, separado de todo contexto de significación, divorciado de la vida.

Los niños deben ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer. Todos los objetos (materiales o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué lo son) van a tratar de apropiarse de ellas. Las encuestas coinciden en un hecho: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

Formación de lectores

Educar ciudadanos autónomos, con criterios para tomar decisiones sobre sus destinos, con avidez por aprender y con comportamientos sociales solidarios, es el objetivo primordial de los adultos encargados de guiar a los niños. Para lograr esto es necesario remontarse a lo básico: a la formación de lectores.

Si la intención es lograr que los niños lean y lean con placer, es necesario empezar con actividades conscientes para promover la lectura mediante "la realización de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos" (Sergio Andricáin, citado por Martínez Barrientos, 2003, 4).

Por una parte Michèle Petit (2006) propone algunas actividades para que el niño se convierta más adelante en lector: la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquen temor. También son importantes los intercambios en torno a esos libros y las lecturas en voz alta, en donde los gestos de ternura y los colores de la voz se mezclan con las palabras de la lengua en la narración, aunque especifica que no hay recetas para asegurar la conversión de las personas a la lectura, sólo factores propicios para el desarrollo de la misma. Por otra parte, la relación con la lectura tiene que ver con la estructura psíquica y con cierta manera de actuar respecto a la carencia y a la pérdida. La lectura, y en particular la literaria, tiene que ver con la experiencia de la carencia y de la pérdida. Cuando uno pretende negar la pérdida, evita la lectura. O trata de dominarla.

La crisis de la lectura

Emilia Ferreiro (2005) advierte que todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación, y que leer era una marca de ciudadanía y no de sabiduría. Leer y escribir son, de acuerdo a esta autora, construcciones sociales. La democratización de la lectura y la escritura vino acompañada de una radical incapacidad para hacerla efectiva. Se creó una escuela pública obligatoria para permitir el acceso a los saberes, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero sigue tratando de enseñar técnicas: del trazado de las letras, de la correcta oralización del texto.

Según Lerner, la escuela se enfrenta a una paradoja, es decir, asume la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir, pero al transformar el objeto de enseñanza (en aras de la selección de lo que se tiene que aprender) cambia el sentido de las prácticas sociales, que se convierten en una actividad muy diferente a lo que realmente es fuera de la escuela, cultivando con ello una especie de disociación con la realidad o esquizofrenia educativa, es decir: lo que el estudiante aprende en la escuela no tiene que ver con lo que hace cotidianamente en su vida.

Enseñanza de lectura en Uruguay

En 2009 entró en vigencia el nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria que había comenzado a discutirse en setiembre de 2008 a nivel de las escuelas del país. El mismo "se formula desde el marco de las Ciencias de la Educación". La fundamentación general retoma el concepto de educación como terreno de tensiones y la escuela pública como el "lugar de vigencia de lo público", al decir de Carlos Cullen.

En el apartado destinado a la lectura, ésta se define como un "proceso de construcción de sentido, producto de la transacción entre el lector y el texto, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo". Incluye el concepto de "*literacidad*", traducción aceptada desde comienzos del siglo XXI del inglés "*literacy*", y que implica una "lectura crítica del contexto socio-histórico en que el texto considerado tuvo origen y ha circulado o circula, en relación con la ideología que reposa en los significados, partiendo de la base de que no es palabra neutra".

Ser lector, en la nueva propuesta educativa, es saber obtener información general sobre un tema, encontrar información específica, entender un manual de instrucciones, disfrutar con un libro, reconocer y apreciar distintos tipos de texto, tener la oportunidad de elegir lo que le gusta leer, saber explicar a otro las ideas principales de un texto, realizar inferencias, saber estudiar y disfrutarlo. "La Escuela debe enseñar al niño a realizar las inferencias que le permitan identificar la intención del discurso y las voces que aparecen en el mismo, la ideología del autor, el mensaje global... los subtemas, la información explícita e implícita, así como lo no dicho".

Con respecto a la enseñanza de la lectura, en primer lugar se vincula con la enseñanza de la escritura, dado que, citando a Frank Smith, "[...] hace falta leer de una manera determinada para aprender a escribir; tenemos que leer como un escritor". Entendida como interpretación de la realidad, se aconseja extender la enseñanza de la lectura "a todo el currículo escolar y en el tránsito de toda la educación formal".

A continuación se sugiere la utilización de estrategias "para que el alumno pueda planificar su tarea de lectura de acuerdo con su interés o necesidad, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y tomar decisiones adecuadas en función de los objetivos que persigue".

Enseñar con TIC

Según Nicholas Negroponte, la Era Digital es comparable a una fuerza de la naturaleza que “no se puede negar ni detener” y que, gracias a sus cuatro poderosas cualidades -descentralizante, globalizante, armonizante y liberalizante- está destinada al triunfo (citado por Cabello, 2006, 42). Es innegable la importancia de Negroponte en el mundo de la investigación científica, la producción tecnológica y la circulación masiva de nociones relacionadas con la revolución digital a principio de los años noventa.

Cuando se pide a la escuela que se apropie de las TIC, pocas veces se tiene en cuenta la revolución que ello implica: reorganizar los espacios y tiempos, repensar los perfiles de los docentes, conocer las tecnologías digitales y reconocer los miedos de los adultos en general y los maestros en particular. Asimismo, deben repensarse las formas de transmisión de los saberes que se ponen en juego en las aulas. Recordemos que Cullen (2005) habla de la necesidad de resignificar socialmente a la escuela en un mundo en que los conocimientos “circulan socialmente desnormalizados”. Para que la integración pedagógica de las TIC se convierta en una oportunidad de inclusión, debe ser pertinente y significativa para quienes participan de ella.

La clave está en enseñar a enseñar. Linda Harasim, representando la propuesta del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) dice que deben concebirse y ensayarse nuevas pedagogías, entornos en línea y modelos didácticos. Como señala Marcela Czarny, los docentes han dejado de ser “fuente de todo saber” para asumir un desafío mayor: “ayudar a que los alumnos transiten activamente el camino de aprender. En un mundo hiperinformado como el nuestro, es necesario que los niños vayan construyendo las herramientas necesarias para poder relacionar la información obtenida con datos y esquemas cognitivos previos, para poder producir saltos cualitativos en el hecho de conocer y para poder comprender el mundo a partir de la integración de los viejos y nuevos conceptos” (2000, 126).

La nueva metodología se inspira en las teorías constructivistas, según las cuales el alumno es agente activo de su propio aprendizaje. En la pedagogía tradicional el docente tenía la respuesta y el alumno se limitaba a reproducirla. Ahora se trata de que el alumno investigue en busca de respuestas, así podrá producir nuevos aprendizajes de forma autónoma en el futuro, en el marco de una formación continua; “aprenderá a aprender”.

Desde 2001 existe en Uruguay un Programa de Conectividad Educativa que abarca todos los subsistemas de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). Por él se suministró a los Centros Educativos el equipamiento informático necesario. El Proyecto Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se realiza dentro del marco del Plan de Inclusión y Acceso a la Sociedad de la Información y el Conocimiento que integra la Agenda Digital del Gobierno para ser aplicado en el ámbito de la ANEP. El mismo procura facilitar a la mayor parte de los uruguayos, a través de los alumnos de las escuelas públicas, el acceso a la información computarizada y al trabajo en red entre los domicilios, así como entre éstos, los maestros y las escuelas (Portal Educativo Ceibal, 4).

Dentro de los objetivos del Programa se encuentra la inclusión digital a fin de disminuir la brecha digital existente respecto de otros países y de los ciudadanos del país entre sí. Se trata de incorporar tecnología y accesibilidad a los centros así como garantizar su uso, la formación docente, la elaboración de contenidos adecuados y la promoción de la participación familiar y social.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en una ciudad del interior del país con dieciséis mil habitantes y nueve escuelas primarias. La metodología empleada fue de corte cualitativo, lo que permite comprender la realidad, sus significaciones e intenciones humanas. Dentro de esta perspectiva, se eligió una aproximación interpretativa por valorar la visión que los sujetos tienen de ellos mismos y los significados de sus comportamientos.

Se intentó un estudio profundo de los datos obtenidos a través de las encuestas y entrevistas de formato semi-estructurado no secuencializado, las que fueron transcritas en su totalidad para luego ser analizadas en grupos de acuerdo a un criterio de exhaustividad, evaluándose en cada caso elementos de la población que se consideran importantes, de acuerdo a Goetz y Le Compte (1988). Para lograrlo se entrevistó y encuestó a distintos representantes de las instituciones educativas, a fin de obtener representatividad y de saturar teóricamente la muestra con los datos que confirmaran empíricamente las categorías estudiadas, como explican Glaser y Strauss (1967). Se consideraron los siguientes:

- . Alumnos egresados recientemente de Educación Primaria
- . Docentes de las escuelas de la ciudad
- . Docentes participantes de la Investigación
- . Maestros Directores

El trabajo de campo consistió en la realización de encuestas a los estudiantes de primer año de enseñanza media de los liceos y escuela técnica de la ciudad, entrevista a una Maestra Directora y una docente experta, un cuestionario escrito a todos los maestros que trabajaban en la ciudad en 2008 suministrados a través de los directores de cada escuela, la observación de clases y entrevistas posteriores con los docentes involucrados.

Culminado ese proceso se decidió trabajar con dos escuelas, una de nivel medio-alto y otra de contexto social crítico. Se logró una entrevista con una Maestra Directora y la participación de seis maestros comunes que abarcaron todos los niveles de la educación escolar: uno de primer año, uno de tercero, dos de cuarto y dos de quinto año.

El cuestionario a los estudiantes permitió conocer la mirada de los adolescentes sobre la lectura y sus dificultades. La primera sorpresa surgió de la lectura de los resultados de la encuesta. Se obtuvieron datos de 248 estudiantes de los cuales el 73% se manifiesta interesado en la lectura. Con respecto a las dificultades para leer, sólo el 18% admite poseerlas frente al 60% que no las reconoce. En cuanto a los docentes que influyeron en su hábito lector no fue posible considerarlo como indicador para la selección de los maestros participantes debido a la multiplicidad, así como a la movilidad de los mismos.

La entrevista a la Maestra Directora permitió reconstruir la historia de la enseñanza de la lectura en nuestro país en los últimos treinta años, echando luz sobre algunos aspectos que no habían sido tenidos en cuenta en el marco teórico de la investigación.

Los maestros tienen la palabra

¿Cómo se traducen estas respuestas en la dedicación real de los maestros a la enseñanza de la lectura o a la formación de lectores? De las cincuenta y seis respuestas recibidas sólo nueve tienen en cuenta la formación de lectores competentes en tanto motivo de recreación, quienes son más puntillosos afirman dedicarle media hora semanal, con la excepción de una maestra de primer año que consagra de una a dos horas a la lectura placentera. El resto manifiesta trabajar entre dos y cinco horas semanales con lectura relacionada con la comprensión o incorporada a otras áreas como Matemática, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, técnicas de estudio, lectura de consignas o situaciones problemáticas.

La mayoría de los maestros, entonces, sigue considerando la lectura como un conjunto de habilidades, un proceso que puede ser dividido en sus partes componentes para ser enseñado y cuyo resultado final debe ser un alumno lector. Mientras tanto, éste permanece ajeno al texto, que es el que da sentido a lectura. Sólo una minoría realiza prácticas más acordes con las nuevas concepciones de lectura, que la considera un proceso interactivo y transaccional. Recordamos que para Lorenzo (1997), ambas concepciones se complementan, ya que para ambas la lectura es un proceso indivisible y global, y el lector es constructor del sentido del texto a través de su interacción con él. Mientras lector y texto transactúan, el primero adopta una postura -eferente o estética- que afectará el proceso de lectura de ese texto.

¿Qué se enseña cuando se enseña lectura?

Como lo señalaba el antiguo Programa, la lectura era considerada un instrumento que los niños debían adquirir en forma plena. Para ello la escuela debía dedicarse a enseñar "mecánica lectora, comprensión lectora y fundamentalmente, despertar el gusto por la misma". Pero esta concepción fue variando, como lo demuestra la Circular N° 8 de 2006 en la que, retomando las palabras de Isabel Solé, la lectura es conocimiento e instrumento de conocimiento, así como medio para el placer y la distracción. Si bien esta Circular es mencionada constantemente por los docentes porque explicita "las variadas estrategias para la enseñanza sistematizada de la lectura", las prácticas siguen demostrando una mayor dedicación a su enseñanza como instrumento, como técnica. Como señala Lerner (1996, 7), la lectura es, en la escuela, más un objeto de enseñanza que un objeto de aprendizaje. No se toma en cuenta al alumno, para quien el propósito de ese aprendizaje no tiene valor, por lo que no generará el "enigma" que valora Meirieu (1992); el deseo de seguir aprendiendo más allá del maestro. Lo que hace, entonces, es "seguirle el juego a la escuela" logrando un "conocimiento ritual, que sólo sirve para la escuela" (Perkins, 2001, 31-32).

Maestra, ¿verdad que vos sabés todo?

Carlos Cullen (2005) nos recuerda que hace tiempo que la escuela dejó de ser el "templo del saber" y que "saberes y conocimientos [...] circulan socialmente desnormalizados" (2005, 46). Sin embargo, Davini (2005) nos advierte sobre las tradiciones, "configuraciones de pensamiento y de acción que [...] están institucionalizadas, es decir incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (2005, 20). Consideramos que una de ellas es la del "maestro-superhéroe", con todas las respuestas para todas las demandas de sus alumnos. En las observaciones realizadas sólo en dos ocasiones pudimos asistir a la búsqueda del experto. En el caso de la Maestra D (5° año), el trabajo con un texto ("Los castillos de arena", tomado de la revista "Muy interesante") derivó en la posibilidad de invitar a un profesor de física y otro de química para que les explicara los conceptos de "electrostática", "polos", "carga positiva y negativa", tras una ampliación de conocimientos buscando en Internet. Pero también se consideró la posibilidad de preguntar a un albañil por qué se sostienen los castillos de arena.

En la entrevista posterior a la maestra, esta explicó que "no lo había planificado así (...). Surgieron preguntas de ellos y había que contestarlas. Eran los saberes previos de ellos, sus saberes cotidianos de ver cómo se prepara la mezcla porque la mayoría de los papás trabajan en changas. ¿Qué chiquilín de éstos no ha acarreado un balde con mezcla, por ejemplo? ¿O ha llevado arena en un carro con el padre o el abuelo?".

La Maestra C (4º año) es una gran lectora, lee textos recreativos a sus alumnos y a los de otras clases y logra la atención de todos ellos. Sin embargo, dos veces al año invita a una profesora de declamación y a su alumna más adelantada, quienes leen textos que los niños conocen y otros nuevos.

M: Ayer estuve hablando con N., ¿quién era?

A: La señora que vino a decir poemas.

M: Y que es alumna de la Sra. S. Van a volver. Tenemos que elegir qué texto queremos: de los textos que hemos trabajado, cuál les gustaría a ustedes.

Por un lado, a juzgar por la actitud con la que los niños sugieren posibles textos, narrativos y poéticos, puede notarse que se trata de una actividad placentera. Incluso cuando alguien menciona "Cartas a Nicolás" otro alumno aclara "Cuando dice 'Ah, Nicolás, quién tuviera el corazón...'" . Esto demuestra, además, que la maestra ha logrado que los niños elaboren su propio proyecto de lectura, centrándose en "aquellas frases que lo impactan por su belleza, su precisión o su ironía", en palabras de Delia Lerner (1996). Pero por lo común puede notarse la reticencia a reconocer las propias limitaciones. Por otro lado están las maestras de Educación Inicial, quienes parecen más dispuestas a recibir a sus colegas en el aula, en particular en tareas relacionadas con las computadoras. En la encuesta realizada a los docentes, al preguntárseles si habían incorporado las TIC a sus prácticas, una de ellas contestó: "Los niños de mi grupo usan y manejan los recursos tecnológicos (las computadoras del Plan Ceibal) en grupos de pares con niños de segundo año. En el último encuentro se conectaron a Internet en la página Garabato y seleccionaron Pictograma para elegir y leer cuentos".

También en la entrevista a la docente experta se mencionó esa labor conjunta: "Ahora ya le dije a la maestra de jardinera, que no tienen computadoras, que la semana que viene vamos a ir con los niños y las XO. Vamos a empezar a enseñarles las partes como hice con los míos, y vamos a empezar a ver los diferentes programas, hacer alguna descripción de algún animalito, de algún tema emergente que surja en el momento que ellos estén entusiasmados. El año pasado trabajé así porque considero que es una ayuda para ellos mismos. Fue muy diferente recibirlas este año que el año pasado. El año pasado los chiquilines no sabían nada, este año los alumnos las vieron el año pasado".

Puede decirse que, de alguna manera, la escuela se va transformando en la "comunidad de aprendices" que implicaba Simonds (citado por Santos Guerra, 2000), aunque se trata de un proceso lento y doloroso, en el que cada actor debe reconocer sus limitaciones y aceptar la ayuda de sus pares.

En busca del tiempo perdido

En su afán de enciclopedismo, la escuela olvidó que para que el niño aprenda, primero tiene que tener el deseo de hacerlo, poniendo el acento en la técnica y resignando el entusiasmo generador. En esa pedagogización de la lectura, se perdió el sentido estético, convirtiéndose en lo que Perkins denominó "conocimiento inerte" que, en "La escuela inteligente" (2001, 33), define como el conocimiento adquirido que el alumno es incapaz de aplicar en las situaciones en que realmente lo necesita. El resultado fue esta crisis de la lectura que en los últimos años se empezó a combatir. La lectura placentera se ha convertido, en nuestro país, en una cuestión de políticas educativas.

La "buena enseñanza" es la que genera deseo de saber y produce satisfacción. Provoca una relación enriquecedora en dos sentidos ya que expande la mente del docente y del alumno. Cuando se trata de la enseñanza de la lectura, ésta tiene que llegar de manera interesante y placentera, puesto que el niño pertenece a la cultura de la imagen, más fácil de aprehender.

A pesar del tiempo que los maestros afirman dedicar a la lectura, en la observación sólo dos profesionales utilizaron expresiones relacionadas con el placer: "invitar", "disfrutar", "compartir". Aun así, fue posible ver la realización de esa lectura placentera por parte de los alumnos en otros dos grupos.

Observemos el caso de la Maestra B (1º año). Su planificación de la primera clase que visitamos establecía como uno de los objetivos "construir paulatinamente el hábito lector". Cuando regresan del recreo, la maestra se sienta en una sillita al frente de la clase y los niños lo hacen en torno a ella en el suelo. La docente, luego de mostrarles un libro y ayudarlos a recordar otros textos leídos del mismo autor, dice: "Como hace tanto calor yo voy a leerles un cuento para disfrutar [...]: "Por el camino de la playa". ¿Por qué habré elegido este cuento?"

Luego de la lectura y de un breve comentario sobre el tema, pasa a la tarea siguiente, ordenar otro cuento de ese libro que está dividido en párrafos en distintas cartulinas de color. Organiza grupos de cinco niños que van leyendo los párrafos que les tocaron y los van ordenando. Al final oralizan la estrategia empleada para reconstruir el texto.

En la tercera observación de clase la maestra propone ver la caja de los recomendados donde encuentran una breve nota de otro grupo de 1º año que les sugiere la lectura de un cuento y argumenta los motivos de la elección. Mientras los niños lo buscan en la caja de cuentos, la maestra toma una sillita y todos se ubican como en la clase anterior. Se produce el siguiente diálogo:

M: Juan, ¿quieres leer tú?

Juan: Sí.

M: Bueno, empiece, fuerte.

La maestra y Juan intercambian lugares y Juan comienza a leer, mostrando las láminas que trae el libro, mientras sus compañeros lo escuchan con atención.

Recordamos que Tonucci (1989) señalaba como error frecuente la práctica prematura de la lectura en voz alta. En la Circular Nº 8 se retoma esa idea indicándose que "el niño sólo debería oír leer en voz alta buenos modelos" y que no es conveniente exponerlo "a leer en voz alta cuando tiene dificultades para oralizar un texto". La Maestra B va traspasando el control de la lectura a sus alumnos de manera natural, invitando a uno de ellos a leer conociendo el nivel que el mismo ha alcanzado, pero dándole la oportunidad de negarse también. En otra circunstancia invita a leer breves narraciones a otros grupos. Esta actividad de aula expandida es justificada por la docente como una estrategia para la práctica de lectura sin que los niños se aburran: "Todo lo lúdico los atrapa y se hace mucho más ameno". Carlos Cullen (2005) señala la importancia de lo lúdico en el aprendizaje porque a través de él se generan las reglas sociales de producción y de comunicación. Por lo tanto el tiempo de aprendizaje debe ser de creación y de gozo.

La maestra está provocando un aprendizaje significativo, ya que los alumnos están motivados por el objeto de estudio. De acuerdo a la perspectiva constructivista la docente está colaborando en la formación de la imagen de cada uno de los niños dándoles la libertad de leer o no, de acuerdo a las posibilidades de fracaso que creen tener. No hay exposición sino invitación, una forma humanista de concebir el aprendizaje escolar.

La maestra D (5º año), por su parte, también se guía por la Circular mencionada que dice, en la página 2 "La lectura placentera se asocia generalmente al nivel estético-recreativo, no considerándose el placer que otorga el aprender en todas las disciplinas, el descubrir a través de la lectura una nueva posibilidad que ofrece determinado programa informático o un artefacto doméstico".

En la primera clase observada reparte unas fotocopias con un texto diciendo "Por ahora los voy a invitar solamente a leer el título y nada más. [...] "Los castillos de arena". ¿Quién ha hecho castillos de arena?". A continuación los niños, siempre dirigidos por su maestra van mencionando las variadas sensaciones que les provoca la arena, las imágenes mentales. Le sigue el retorno a la lectura en busca de sus saberes previos, relacionándola con el uso de la arena por parte de los albañiles para hacer "la mezcla", la importancia de la humedad, el sol, el piso, las manos para afirmarla, la posibilidad de emplear moldes, lo que lleva a asociarlos con la cocina y las ladrilleras. Al fin, tras sugerir que "no nos vayamos del tema" la clase continúa. "Cualquier chico...' así comienza la lectura que les trajo la maestra para compartir. Ahora vamos a leerla y a disfrutar cada uno de la lectura en silencio".

La maestra moviliza los conocimientos previos de sus alumnos ya que para que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe poner en juego los conceptos, ideas y percepciones que, según Ausubel (1973), posee en su estructura cognitiva. A partir de esta concepción el alumno pasa a ser quien procese la información. Asimismo, cuando llegó la propuesta de lectura, los niños ya estaban motivados para hacerlo y descubrir qué relación podían tener con todas esas ideas y asociaciones que habían ido surgiendo.

En la entrevista posterior explica: "Es que yo trabajo la oralidad desde ahí, y más con esos chiquilines que tienen esa pobreza de vocabulario. Además, muchas veces, si no es en la escuela, no tienen otro ámbito donde hablar ni a quién contarles las cosas. Muchas veces, dándoles un lugar en la escuela, hay que ver lo que los chiquilines te cuentan. La oralidad trabajada desde ahí en todo momento". Lo que ha hecho es generar el placer de aprender. Casi sin darse cuenta los alumnos fueron analizando el tipo de texto que tenían en sus manos, las propiedades físicas de la arena, la electrostática, utilizaron el diccionario cuando se enfrentaban a palabras desconocidas, trabajaron en equipo releendo y opinando sobre el tema, nombraron un secretario o secretaria para que comunicara sus descubrimientos al resto del grupo, buscaron información sobre los castillos de arena en Internet, guiados por la maestra, quien les hacía volver al tema cuando la búsqueda se desordenaba. "¿Sirve esto que estás copiando? ¿Te aclara la pregunta?", siempre alentando la tarea y valorando los logros de cada uno. Al terminar el trabajo se resumió lo realizado. Podría decirse, siguiendo a Ausubel (1976), que los aprendizajes realizados fueron significativos, en tanto los alumnos estuvieron en todo momento motivados para aprender, el tema despertó su interés, la maestra les transmitía confianza y el clima de trabajo era muy distendido, lo que contrasta con la descripción que la misma hizo del grupo al momento de hacerse cargo de él, cuya característica principal eran los problemas de conducta. Asimismo, con el cierre que hizo del tema, actuó como mediadora entre los niños y sus aprendizajes trabajando en lo que Vigotsky (1978, 133-134) denominó "Zona de Desarrollo Próximo".

Cuando la invitamos a reflexionar sobre su forma de encarar la lectura en clase respondió: "Sí, yo en todas mis clases los invito a leer. Que veo que algunos me dan bolilla y otros no, quiere decir que están más habituados que otros, pero eso es algo que con el tiempo yo me tengo que ir ganando. Porque no viene a leer por placer el chiquilín cuando vos lo recibís el primer día de clase. Salvo que hayan estado habituados los años anteriores".

En todas las clases observadas de la Maestra F, la misma trabajó con textos narrativos: "Sucedidos/1" de "El libro de los abrazos" de Eduardo Galeano, "Hombre quieto" de "Cuentos para oír, 5" de Ezequiel Mattos e "Historia de dos que soñaron" de autor anónimo. En todos los casos los niños demostraban su interés con comentarios como "Maestra, yo se lo leí a mi madre" en el primer caso; la relación con Don Quijote de la Mancha en las predicciones sobre el segundo texto y con las enseñanzas familiares al hablar del protagonista:

A: Verdaderamente no me gustaría [ser como él], porque si no, no vas a ser nadie.

M: Sobresaliente.

A: Eso me dice mi madre siempre.

M: Excelente tu madre.

A: A lo primero está bien porque no hacés nada, pero después no te sirve.

Cuando los alumnos iban terminando una tarea propuesta por la maestra en una hoja suelta que debían entregar, y mientras esperaban a sus compañeros, fueron sacando libros de sus mochilas y se dedicaban a leer con naturalidad a partir de los señaladores ubicados en su interior. Sobresalían los escritores para niños y adolescentes más reconocidos en la actualidad: Berocay, Velando, Martínez, Helguera, Ivaniev.

Por su parte, la Maestra C (4° año) ha ubicado, en el fondo del estrecho salón, una mesita con diarios, revistas y libros. A su vez los niños pueden pedir otros textos que están en una biblioteca bajo llave (se trata de un salón compartido con otro grupo) para leer allí o llevar a sus casas.

En las predicciones a partir del título, que anteceden al trabajo con el texto "El dueño del higueral", surgieron las asociaciones con "El vendedor de naranjas", leído con anterioridad, y las "Cartas a Nicolás" que en realidad "hablaba de un pájaro". Tras la lectura silenciosa se escuchaban demostraciones de interés por ese texto "buenazo" y "divertido". La maestra repartió un cuestionario para sondear la comprensión de los alumnos, dio las indicaciones correspondientes y luego se sentó en su lugar leyendo un libro. Si bien parecía muy concentrada en su lectura, mostrándose como modelo a seguir, estaba atenta a las dudas de los chicos aunque intentando provocar su independencia. Cuando los alumnos terminaron, leyó el cuento en voz alta mientras algunos alumnos la seguían y otros sólo escuchaban y disfrutaban de esa lectura. En el comentario general, algunos preguntaron el significado de alguna palabra, intentaron ubicar dónde se desarrollaba la historia y no faltó quien recordara, al hablar de fantasmas, los zombis de la novela de Berocay que la maestra les estaba leyendo en esa época. Además opinaron sobre las actitudes de los personajes.

En la tercera visita los niños trabajaron con un fragmento de "Harry Potter y la cámara secreta". La maestra sólo explicó la consigna hasta asegurarse de que todos habían entendido y los dejó trabajar solos. Luego pasó a comentarnos la evolución de los alumnos: "Ya tienen esa habilidad de saber si necesitan conocer lo que significan todas las palabras o no [...] Ellos tienen que tratar de entender desde el texto. Que me parece que es un esfuerzo que ellos tienen que hacer y me parece que está mejor. [...] Y que ellos estén trabajando en silencio un viernes, a las cinco de la tarde, me da la pauta de que les gusta trabajar así y lo entienden". Creemos que estas actividades se inscriben en la definición de Isabel Solé (citada por Quintana, 2004) en cuanto a que la lectura va más allá de la posesión de un caudal de estrategias. "Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñarlo debe tener esto en cuenta".

Como los alumnos de la Maestra F, los niños de este grupo tienen libros de recreación en sus mochilas o sobre sus pupitres, que leen al recreo y al término de cada tarea. Rafael Orellana (s/f), al definir la lectura independiente lo hace como una actividad que necesita cierto nivel de autonomía, ya que se realiza de modo silencioso y "con el mínimo apoyo del docente".

Leer, ¿una cuestión de espacio?

Partiendo de la idea de Lerner (1995) de que propiciar espacios de lectura es "abrir para todos las puertas de los mundos posibles", analizamos qué espacios se generaban en las aulas visitadas. A través de ellos es posible el acercamiento a las diversas concepciones de lectura que poseen los maestros y su valoración de la lectura placentera.

Los salones de clase de las Maestras A y B eran muy espaciosos. Poseían tres bibliotecas cerradas, dos de las cuales servían como muebles sobre los que se dejaban los cascos de los alumnos, el globo terráqueo y el papelógrafo. Una de ellas, a su vez separaba la zona de trabajo de la de los gabinetes higiénicos. Las mesas auxiliares del primer salón se destinaban a las Ciencias Naturales, mientras que la cartelería mostraba temas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias Naturales. La Maestra B había dispuesto al frente sobre la derecha, el rincón de lectura, un lugar acogedor y lleno de colorido, con tres sectores bien diferenciados: la pared, el banco de plaza de pequeñas dimensiones y el lugar de los libros. En la pared podían verse tres amplios sobres de color con las leyendas "Grandes oportunidades", "Recomendamos", "Nos recomendaron", en carteles escritos por los niños. El material de lectura estaba ordenado en grandes cajas forradas con papeles de colores y etiquetadas: "Libros", "Diarios", "Revistas".

A su vez funcionaban como bibliotecas circulantes de donde los alumnos seleccionaban lecturas para llevarse a sus casas.

Paralelamente, la docente llevaba una carpeta de producciones externas que se iba acrecentando con los textos producidos por los propios niños y mecanografiados por ella, que era enviada a las familias para que pudieran reconocer los avances de los pequeños.

La Maestra C trabajaba en un salón muy angosto. En la única pared disponible había mensajes relacionados con la lectura además de la cartelería de Historia, Geografía, Matemática y Lenguaje. Aunque las dos bibliotecas estaban cerradas con llave, la correspondiente al grupo estaba a disposición de los niños, que solicitaban libros para leer en la clase o para llevar a sus casas. Entre los dos muebles, una mesa cumplía la función de biblioteca abierta, con libros, diarios y revistas a los que se podía acceder sin pedir autorización. Los alumnos tenían sus propios libros-cuentos y novelas-en sus mochilas o sobre el pupitre, además de llevar otros para prestarse entre sí. A la hora de trabajar, la maestra optó por textos breves fotocopiados que los niños pegaban en sus cuadernos, pero para la lectura placentera tomó una novela. Sus propias lecturas modélicas en clase eran de novelas de autores reconocidos y artículos periodísticos.

Las dimensiones del salón de clase de la Maestra D eran enormes. Al fondo había dos bibliotecas cerradas con libros de estudio inutilizables. En el frente se ubicaba el rincón de lectura, verdadero corazón de la clase. En la entrevista contó su historia de la siguiente manera: "Se ha buscado implementar los rincones de lectura, las zonas de lectura. En un tiempo no se podía hablar de rincones, ahora se vuelve a usar la palabra, y se trata de leer todo lo que los chiquilines traigan de la casa, lo que ellos quieran leer, no lo que les impongamos... Pero lo que yo hice fue, en la parte de adelante, había un rincón como una biblioteca abierta, con estantes de madera y almohadones que fueron aportados por ellos. Todo esto a raíz del proyecto de lectura de la escuela, para incentivar la lectura en la clase. Y como había problemas de conducta cuando yo me hice cargo del grupo, cuando ellos terminaban sus tareas tenían en el lado de la lectura un espacio. Sin tener que decirme nada a mí agarraban un almohadón y se sentaban a leer. Incluso tenían el logo del proyecto que era como una señal de tránsito, que también la habían hecho ellos y que después, con el tiempo se fue rompiendo. Esa zona estaba para eso. El espacio lo fueron alimentando ellos con revistas que traían, incluso libros de cuentos que traían por el año y a fin de año se los llevaban para la casa. Estaban bajo el polvillo de la tiza, que era un trabajo limpiarlos. Había equipos encargados de limpiarlos cada día".

La descripción da cuenta de los escasos recursos con que cuentan algunas escuelas, pero también de la búsqueda de alternativas, del compromiso de la docente con su profesión y con sus alumnos, y el valor de estos espacios, -implementados con los mínimos requerimientos-, en la formación de lectores. Tal vez lo más importante sea que en ellos, el niño ya no deba leer para demostrar cuánto entendió, sino para sí mismo, fomentándose entonces la formación

de criterios personales de selección y respetándose también el derecho a no leer. Desde el instante en que ingresamos al salón de clase de la Maestra E pudimos notar las dificultades a las que se enfrentaba cada día. Se trataba de un salón más largo que ancho, con el escritorio ubicado sobre la pared del fondo, dividiendo el grupo en dos sectores a derecha e izquierda. Las dos bibliotecas, enfrentadas, una al frente y otra al fondo, provocaban una sensación de ahogo que se sumaba a un pizarrón móvil que, para ser utilizado, debía colocarse ocultando la puerta. Y no había forma de evitarlo ya que el pizarrón central es muy angosto. La maestra trabajó con dos breves textos fotocopiados y otro copiado en el pizarrón y dos esquemas realizados de manera algo errática que los alumnos definieron como "una guerra de palabras".

Por último, el aula donde trabajaba la Maestra F tenía un amplio espacio al frente, poco aprovechable ya que en un ángulo se ubicaba una biblioteca cerrada y el escritorio y en el otro estaba la puerta de entrada. En el fondo del salón se encontraba el segundo mueble, también cerrado. No pudimos apreciar movimientos en torno a ellos, aunque los chicos hacían uso de la biblioteca escolar, portaban uno o más libros-novelas o colecciones de cuentos- a los que recurrían cada vez que las tareas de clase se los permitían y comentaban, recomendaban y prestaban entre sí. La maestra recurrió a textos fotocopiados que eran pegados en los cuadernos para trabajar en la clase, aunque la lectura placentera se realizaba de una novela, un capítulo por semana. También sus lecturas modélicas, mientras los alumnos realizaban sus labores, eran de novelistas contemporáneos.

Al hablar de los espacios de lectura, resumimos, estamos refiriéndonos a lugar físico que se instala en el aula y al uso que del mismo se hace. Pero también se refiere a los tiempos que los Docentes conceden a sus alumnos en el horario de clase para que puedan desarrollar ese hábito, los que les permiten convertirse en los viajeros de Michel de Certeau (citado por Bavosi, 2008) que, "circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito". Y para ello es necesario aislarse de lo que los rodea, para fundirse en uno con el libro.

Al otro lado del río

Una maestra encuestada se cuestionaba cuánto de la lectura transaccional sabían los docentes, no en la teoría sino en las prácticas.

En nuestras observaciones pudimos detenernos en esta concepción contrastando las prácticas de dos maestras, ambas apasionadas por la lectura, comprometidas con la formación de lectores y llevando adelante un proyecto de lectura internivel, secuenciado a lo largo de dos años, con la ayuda de expertos. En ambas clases se propiciaban los tiempos de lectura placentera individual y se asumían posturas similares frente a ellos. Un día a la semana, pactado con anterioridad con sus alumnos, leían un capítulo de una novela elegida entre todos o un texto completo cuando se trataba de una colección de cuentos.

La primera visita a la Maestra C coincidió con día de lectura placentera. Los niños se mostraban muy ansiosos por realizar las actividades que se iban proponiendo. Al final se produjo el siguiente diálogo:

M: Bueno. Ahora la pegan en el cuaderno. Tengan cuidado con la cascola, que esté bien puesto el taponcito, que ya hubo un accidente acá.

A: Maestra, ¿vas a leer?

M: No sé si me va a dar el tiempo para leer todo el capítulo.

La transcripción continúa. La maestra comienza a leer un capítulo de "Juanita Julepe y el río de los zombis" de Roy Berocay. La clase sigue en desorden pero de a poco van haciendo silencio. Algunos niños conversan, otros recortan, dos están con sus calculadoras, una niña busca en su propio libro la página que la maestra está leyendo. Cuando termina la lectura los niños hacen aportes sobre la misma, el título, etc. Hasta quienes no parecían atentos comentaron el texto. Luego, antes de terminar la clase, la maestra anotó en el pizarrón la tarea domiciliaria, los alumnos copiaron y consultaron sus dudas.

La Maestra F también estaba leyendo un libro de Berocay, "El abuelo más loco del mundo". En la tercera observación de clase sucedió lo siguiente:

M: Vamos a poner la fecha. Hoy es miércoles 19. ¿Vamos a terminar este libro si les parece mientras esperamos al resto de los niños? ¿Se acuerdan de lo que pasaba? (Los alumnos reconstruyeron la historia).

La maestra comienza la lectura del segundo capítulo, mientras algunos niños están muy atentos, otros arreglan sus útiles. Van llegando los rezagados y se ubican en sus lugares.

M: Hasta aquí leemos hoy.

A: ¡Qué cortitos son los capítulos!

M: Bueno, tenemos que poner la fecha, "Tomamos la palabra", "Leímos 'El abuelo más loco del mundo'". Ya leí, ya los desperté, ahora les toca leer a ustedes.

La clase continuó su rumbo. Algo similar había sucedido en la observación anterior al pasar del comentario de "Hombre quieto" abruptamente a un tema de geometría:

M: Bueno, pegan la hojita. (Les da tiempo para que lo hagan). ¿Se acuerdan de que hemos hecho programas de construcción?

Al repasar las concepciones sobre la lectura nos deteníamos en la postura de Rosenblatt. Ésta, al centrar su atención en el lector determinaba dos tipos de actitud frente al texto. En los casos que acabamos de transcribir, las docentes se instalan en la estética, ya que se trata de lectura placentera. El lector (hablamos de lector "pasivo", por cuanto el otro -la maestra- le está prestando la voz y su competencia lectora) no se preocupa por lo que debe retener para después; sabe que no tiene que contestar preguntas o demostrar que estaba atento. Puede, entonces, construir el sentido desde el sonido, el ritmo, las asociaciones y las vivencias de los personajes. También es pertinente la idea de Mijail Bajtin de que "todo texto remite a otro texto", dependiendo de la experiencia lectora de cada uno. Muchas de las clases observadas dejaban entrever esa experiencia de los alumnos.

La Maestra C permitió el proceso transaccional dando tiempo a sus niños para que comentaran el capítulo leído, su relación con el título, las emociones que les había provocado, las risas, para luego pasar a anotar y explicar la consigna de la tarea externa. Ese tiempo y ese espacio generados por ella son germinales, ya que pueden convertirse en motivadores profundos de la lectura o la relectura. Es el tiempo de reflexión que permite al lector reencontrarse tras el impacto del texto, la música al final de la película que devuelve al espectador a su realidad luego de haber sido transportado a otros mundos, la canción principal de "Diarios de motocicleta", que emerge recién y suavemente cuando aparecen los créditos, resumiendo la historia y resignificando una escena que define el cambio decisivo del personaje. De ahí el título de este apartado.

En la Maestra F irrumpió el curriculum oculto, expresión acuñada por Jackson (1992) para crear una categoría que describe los procesos de socialización no intencionados, los hábitos que generan prácticas individuales y sociales que están más allá de la conciencia de alumnos y profesores; en este caso, concepciones sobre la lectura que no son reconocidos y contradicen su propio proyecto de lectura. Al decir "Bueno, pegan la hojita", en la segunda clase, inconscientemente cerró un segmento de la clase, dando la sensación de que lo verdaderamente importante venía recién a partir de ese momento.

En cuanto a la primera transcripción (perteneciente a la tercera observación), la práctica vuelve a oponerse a los objetivos declarados en el proyecto de lectura, entre ellos al que se refiere a "buscar la adquisición y la consolidación del hábito lector". En primer lugar, el comentario de uno de los niños tras la lectura ("¡Qué cortitos son los capítulos!") pudo dar lugar a la lectura de otro capítulo, pues apenas sobrepasaban una carilla cada uno. Como las palabras dicen más que las intenciones, el sentido del placer desaparece cuando la maestra continúa "Bueno, tenemos que...". Claramente se percibe la rutinización que pone en riesgo el placer buscado. La actividad se ha estereotipado, convirtiéndose en un sistema de premios a los que llegaron en hora: "¿Vamos a terminar este libro si les parece mientras esperamos al resto de los niños?", y castigo a los rezagados. El uso de las expresiones "destacadas" denota la rutinización de la tarea, lo que se confirma con el cierre que realizó del segmento: "Ya leí, ya los desperté, ahora les toca leer a ustedes". En la entrevista informal que tuvimos después y que no fue debidamente registrada, la docente escuchó la grabación y notó inmediatamente que había hecho "justo todo lo que no quiero hacer".

Esa brecha entre el discurso y las prácticas es la que debe ser analizada. Santos Guerra (2000) señala que la función de la escuela es enseñar, pero para ello tiene que aprender, porque la enseñanza es una función compleja y problemática. Este aprendizaje se logra con docentes capaces de generar teoría partiendo de la observación y del análisis de las propias prácticas. Primero deben aprender a hacerlo; luego invertir más tiempo en la enseñanza: tiempo para preparación de la clase, tiempo en la clase, tiempo para la autoevaluación. Los dos primeros están institucionalizados; el tercero está aún entre las deudas que tiene la escuela consigo misma.

Pero las contradicciones entre el discurso y la práctica aparecieron también en otros docentes. La Maestra E señaló en su encuesta que dedicaba de cuarenta y cinco a sesenta minutos diarios a la enseñanza o fomento de la lectura. Sin embargo, en ninguna de las visitas realizadas a su clase pudimos ver de qué manera lo hacía. La mayoría de los encuestados cree que sus prácticas de enseñanza favorecen la formación de lectores. Pero mientras algunos le dedican diez horas semanales (casi siempre en 1º año), otros lo hacen "dos o tres veces por semana".

Al ser entrevistada, la Maestra D señaló: "Leo poco, muy poco. No leo por placer. Eso que yo trato de inculcarle a mis gurises, yo no lo hago.[...] No leo muy seguido, lo hago más con mis hijos. Soy más del color y de la imagen. [...] No me interesan los libros para adultos, pero los de los niños me atrapan".

Las "campanas de alerta" que menciona Perkins (2001) aludiendo al poema de Poe están siendo escuchadas. La escuela tiene que repensarse para empezar a acortar distancias.

Domesticar al monstruo: las TIC

A mediados de 2009 llegó a la ciudad el Plan Ceibal. El paisaje cambió. Los edificios escolares se convirtieron en centro de reunión de enjambres de niños quienes, sentados en las veredas, afirmados en las paredes de las escuelas o de casas cercanas, manipulaban con satisfacción esas pequeñas laptops blancas y verdes apoyadas en sus rodillas o en el suelo. Lo

que creímos que sería una moda pasajera, producto de la novedad de la computadora portátil propia, parece haberse fusionado con la identidad local. Casi dos años después la situación se mantiene incambiada.

Sin embargo, no todo ha sido satisfacción desde que OLPC desembarcó en nuestro país. El Plan Ceibal tiene sus defensores y sus detractores. No es novedad que las TIC no han encontrado hasta el momento cabida masiva en la escuela. Una gran cantidad de docentes no ha podido hacer suyo el desafío de integrar estas tecnologías con el objetivo de enriquecer los ambientes de aprendizaje que puede generar en sus aulas. Para algunos provoca aprensión el "descontrol" de que los alumnos "hagan cualquier cosa" o simplemente jueguen con las computadoras. Otros se animan a manifestar su incompetencia o su temor a verse en desventaja ante los niños. Citando a Burbules "ya no tienen el rol de dueños monopólicos o custodios del conocimiento". Y si bien todos están de acuerdo en que es necesario que los chicos se preparen para el mundo hiperinformado en que están inmersos, y que la escuela es el lugar natural para aprender a relacionar la información nueva con sus esquemas cognitivos previos, no todos se sienten preparados para ayudarlos en esa aventura de aprender a aprender.

Quisimos conocer la postura de los docentes frente a las TIC como instrumentos para la enseñanza de la lectura y saber si las habían incorporado al trabajo de clase. De la encuesta realizada se desprende que la mayoría utiliza la computadora para la búsqueda de información en Internet. Algunos maestros realizan otro tipo de actividades relacionadas con lenguaje (búsqueda de palabras con dificultades ortográficas, trabajo con tipologías textuales, producción de textos, lectura de cuentos) así como la creación de un "blog". Los programas más utilizados son el de escritura y el de "la carita que les habla". Una minoría, en cambio, manifiesta que no la ha incorporado a sus prácticas, con motivos tales como "porque los alumnos se ven motivados por otros aspectos como los juegos", "por desconocimiento y desinterés. El libro u otro texto impreso es más cálido", "no sabemos usar la XO en forma correcta" o "incorporé la XO pero sigo defendiendo los libros".

Con respecto a su uso para la enseñanza específica de la lectura, una maestra responde "las computadoras no son instrumentos adecuados ni imprescindibles para la enseñanza de la lectura, no son condición necesaria para la enseñanza de la lectura ni para la formación de lectores. Preferiría buenos textos para todos los niños". Detrás de esas palabras está el temor a reconocer que los adultos, y en particular los docentes, también tenemos que aprender a aprender. Otra maestra, comprometida con la enseñanza de la lectura placentera, pudo expresar sus miedos de manera más explícita: "... yo le cerré la puerta porque a mí esa cosa me supera y porque venía a mil tratando de ganarle, tratando de llegar antes con la lectura, antes de que llegara la máquina. Ahora lo que tengo que ver es cómo puedo hacer para meter la máquina y meter la lectura. Ésa era la idea que tenía, llega la máquina y se nos va a terminar todo. El tema es que nosotros venimos haciendo un trabajo para hacer que el niño se prenda de la lectura, y la máquina nos viene a hacer la competencia. Y me parece que nosotros no estamos preparados como para meter la máquina en la lectura, como para juntar las dos cosas. Ése va a ser mi desafío del año próximo. Porque ahora la máquina está, todo el mundo la tiene, y hay que buscar la forma de que todo el mundo la use". Toda la cita es riquísima. Los textos destacados sólo señalan algunos elementos fácilmente reconocibles: en principio el miedo a lo desconocido cuando se refiere a la laptop como "esa cosa", y la reiteración del sustantivo "máquina" (seis veces). Lo desconocido es, además, apocalíptico: "se nos va a terminar todo". Aparece también la idea de competencia, una vez de manera explícita y otra implícita "tratando de ganarle". Y, perdida la lucha, la resignación, que se traduce en el cambio de tiempo verbal de pasado a presente y la reiteración del adverbio temporal "ahora", que se asocia al acatamiento: "tengo que ver", "hay que buscar la forma". A continuación relata en

qué situaciones la emplea: trabajar con canciones, búsqueda de información, pero sin tener claro cómo, sin las orientaciones mínimas. Nadie le dijo que la primera búsqueda tenía que hacerla ella en su casa, o en qué consistía su nuevo rol: "... el otro día trabajamos con Páez Vilaró y lo que conseguimos no me convenció mucho y ya lo dejamos".

La implantación del Programa Ceibal ha distado mucho de ser buena. Los tiempos en la política no son los de la educación, y la urgencia porque cada niño tuviera su computadora provocó situaciones algo incómodas. Muchos maestros se vieron desbordados. Algunos aún no habían incursionado en el uso de esta tecnología y de pronto se vieron teniendo que enseñar a usarla a un grupo entero de niños que, en muchos casos, ya la manejaban. Faltó preparación y conocimiento de la herramienta, que no se logra con dos charlas multitudinarias y un manual casi inaccesible sino con práctica, ensayo y error, y la presencia de especialistas junto a los maestros para evacuar todas las dudas que surjan.

Ahora está comenzando a transitarse el lento y doloroso proceso en el que cada actor debe reconocer sus limitaciones y aceptar la ayuda de sus pares para transformarse en la "comunidad de aprendices" que establecía Simonds. Y tendrá que ser así, porque desde 2008 se realizan, en cada ciudad del país, muestras de prácticas exitosas de enseñanza mediadas por tecnologías, pero los planes de Formación Docente no contemplan aún el uso de las "Ceibalitas". Los estudiantes tienen en su plan de estudios dos horas de Informática en el tercer año de los cuatro que dura la carrera, pero el curso no está dirigido a su aplicación en la enseñanza, por lo que son los docentes quienes deciden la inclusión del manejo de los laptops, sus programas (que son muchos e interesantes) y su posibilidad de actualización constante desde el Portal Ceibal, así como el tiempo que dedicarán a esta parte esencial para las nuevas generaciones de maestros.

En 2010 se creó el cargo de Maestro Dinamizador del Plan Ceibal, uno en cada turno en todas las escuelas, que son los encargados de asistir a inspectores, directores, maestros de aula y de Informática en el uso educativo de las XO. Además organizan y desarrollan reuniones y espacios de intercambio de experiencias, producción de materiales de difusión y otras actividades relacionadas con el Plan. Asimismo, los estudiantes del último año de Magisterio empezaron a recibir sus propias XO, y con ellas, el desafío y la responsabilidad de adquirir las habilidades necesarias para convertirse en "Maestros del Nuevo Siglo".

La hidra desmitificada

La Maestra B tenía, al momento de la investigación, treinta y dos años de trabajo y estaba a cargo de un grupo de Primer año. En 2003, mucho antes de la llegada de las XO, ella ya llevaba su propia laptop al aula y la dejaba abierta sobre el escritorio conviviendo con las otras herramientas de uso cotidiano. Para llegar a este momento debió prepararse, tomó algunas clases aunque se considera autodidacta. También había logrado tener una computadora en el salón y enseñaba a sus alumnos sus partes: el monitor, el teclado, la torre, el mouse, desde el primer día de clase. Allí iban reconociendo las letras, para lo que se sentaban todos en el piso en torno a la máquina. La maestra seleccionaba la aplicación Microsoft Word y un tamaño de letra grande. El entusiasmo de los niños era tal que se esmeraban en las tareas del cuaderno para utilizar los minutos libres en la computadora. Primero producían listas de palabras, luego enunciados y, poco después, breves producciones de texto. Cuando comenzaron a escribir pequeños cuentos, ella los llevaba a su casa, los imprimía y formaba una "carpeta viajera" para que los padres pudieran ver lo que los niños hacían. Esto fomentó la producción externa, que ya venía impresa de la casa.

"Cuando dijeron que venía una computadora para cada uno de ellos, era lo ideal. Yo pedí muchas veces una sala de informática en la escuela, un salón con una sala de informática. Porque con una sola computadora yo podía hacer algo, pero no lo que ellos requerían y lo que yo consideraba que quería hacer", relata.

La incorporación de las XO fue natural para esta maestra. Sus alumnos aprenden primero sus partes, cómo tratarla y todos sus programas de manera muy espontánea. Luego van eligiendo sus programas favoritos. Uno de ellos es el "de hablar" (sintetizador de voz): escriben una palabra, la computadora la "dice" y los niños comprueban si la escribieron correctamente o no. Y del error van aprendiendo. También el programa de escribir Write® es valioso ya que saben que la marca en rojo les indica un error ortográfico y la verde el gramatical. Pero, a diferencia de "Word", no tiene corrector ortográfico. Ahí empieza la lucha por reparar el error, y se esfuerzan al máximo por hacerlo sin intervención de la maestra.

En poco tiempo logran producciones de cierta complejidad. Por ejemplo, llevan una mascota a clase, la fotografían, la describen oralmente entre todos alentados por la maestra para que empleen adjetivos, comparaciones y enunciados completos y no palabras sueltas. Luego encienden sus computadoras, ingresan al programa adecuado, seleccionan el tipo y tamaño de letra que más les gusta, producen un texto descriptivo y por último insertan las fotos.

Con respecto a la lectura, la maestra refiere un avance notorio en quince días desde la entrega de las computadoras -lo que sucede a mediados de mayo aproximadamente-. "La agilidad en el teclado les hace esmerarse muchísimo más en saber las letras", dice. El incentivo es la posibilidad de entrar a Internet donde buscan poemas y canciones que memorizan, y para ello deben practicar lectura. También descubren un mundo de información que amplía o modifica los temas tratados en la clase. A esto se suma la solidaridad que se obtiene trabajando en equipo buscando en la red. Si uno no puede llegar a la información o a la página sugerida porque escribió mal la palabra en el buscador, otro se la corrige, la borra y la escribe bien, y es una ayuda que usando otro tipo de herramientas no se ve.

Pero no sólo ha incorporado el uso de las computadoras a sus prácticas. También utiliza el teléfono celular. La primera tarea de cada día consiste en escribir dos o tres enunciados, uno de ellos lo producen como mensaje de texto que se envían los niños entre sí. De esa forma, mientras ejercitan escritura y lectura, la maestra los va preparando para una adecuada inserción en el mundo.

Señalamos antes los errores de implementación del Plan Ceibal. Debemos agregar ahora que exige a los maestros compromiso para revertir sus debilidades. Cerramos el apartado con las reflexiones de la maestra experta:

"Pienso que no tenemos que cerrarnos, creo que ellos están en la edad en que tienen el mayor poder de aprendizaje. [...]... es una apertura al mundo impresionante, que el niño con un libro no lo alcanzaba. Para mí el libro es importante, y que el niño tenga esa familiaridad con el libro nunca se va a dejar escapar, pero con la computadora les abrimos la puerta al mundo a los chicos".

La historia sin fin

En un mundo cambiante, la enseñanza no puede quedar afuera de los avances. Quienes hemos elegido la carrera docente sabemos que se trata de una profesión que da pequeñas grandes satisfacciones personales, pero también que exige actualización constante. Mientras se desarrollaba esta investigación se produjeron dos hechos decisivos en Educación Primaria: la incorporación de la XO, y la discusión y posterior aplicación del nuevo Plan de Enseñanza que modificaba la visión del que estaba vigente hasta el momento, y que ordenaba las sugerencias esparcidas en diversas circulares.

En la encuesta los maestros mencionaron la hasta ese entonces Propuesta Educativa. Dos de ellos expresaron estar “a la espera de los cambios” ya que “el nuevo programa da relevancia a la lectura”. Otro decía: “El nuevo programa presta mayor atención a la lectura y esto puede llevar a un cambio de actitud de parte de los docentes al contar con más tiempo para dedicar a esta actividad”.

La Maestra D opinó en la entrevista: “¡Y qué te parece, no hay preparación previa! Para mí es un desafío porque antes nos quedábamos en lectura, escritura, oralidad y chau. Nunca la literatura. Lo veo elevado pero a la vez está buena la propuesta. Que el chiquilín de las clases grandes pueda acercarse a una novela, a mí me parece fascinante. [...] Y la literatura desde la parte de lo artístico y de la sensibilización, la lectura por placer. Lo que veo es que no tenemos material para trabajar estas cosas. La maestra que no tiene alguien para consultar no sabe mucho cómo trabajarlo”.

Tampoco hubo instancias de preparación. Cada maestro, además de planificar su trabajo, debió volver a estudiar para poder enseñar, lo que revela las concepciones subyacentes en la mayoría de ellos. Desde el discurso, los docentes deben enseñar a aprender. En la práctica siguen enseñando contenidos. Para poder llevar a cabo lo que dicen, resulta fundamental que reflexionen críticamente acerca de sus prácticas de enseñanza.

Conclusiones

Iniciamos nuestro trabajo mencionando la postura generalizada de cuestionar la tarea de la escuela en la formación de niños lectores. Creíamos ver una brecha entre la Educación Preescolar e Inicial y la Educación Común y así lo consignamos. Pero a medida que íbamos conociendo el "Estado del Arte" fuimos descubriendo que se trataba de una situación mucho más compleja que coexistía con nuestra idea inicial. La reforma del Plan de Educación Inicial y Primaria tendiente a acortar esa grieta nos daba la razón, y la convivencia de diversas concepciones de la educación y la enseñanza de la lectura habilitaban nuevos cuestionamientos.

Este trabajo nos permitió conocer de cerca las contradicciones, las concepciones divergentes, las debilidades, los miedos e inseguridades que rodean a los maestros. Pero no era esto lo que nos convocaba sino sus buenas prácticas en torno a la formación de lectores. Y las encontramos, a pesar de los desafíos que enfrentan cada día y de la soledad en que deben trabajar. Seguramente no hay aquí grandes descubrimientos, al menos para quienes realizan estas prácticas cada día. Para nosotros significó una gran apertura, un cambio de mirada, una respuesta a la pregunta de la Introducción: “¿Qué es lo que les enseñan a los chiquilines en la escuela, que no saben nada?”. Y es que “No tenemos idea de cuánto”.

La escuela tiene maestros que actualizan sus conocimientos, que con sentido crítico analizan sus prácticas y que reconocen que muchas veces están alejadas de las teorías, leídas pero no aprehendidas.

Con respecto a la lectura pudimos observar la coexistencia de concepciones modernas con otras que, en la teoría, y a veces en el discurso, hace ya tiempo fueron superadas. Desde las nuevas concepciones, el alumno se vuelve el centro de la enseñanza y también de la lectura, concepciones que lo convierten en constructor del sentido del texto, porque en primer lugar, se les explica el objetivo que se busca con cada actividad.

Se atiende la lectura como objetivo en sí mismo, en particular en el primer nivel, y como instrumento de conocimiento en todos los niveles, de la misma manera en que tiene su espacio la lectura recreativa, provocadora del gozo estético. Los maestros realizan actividades, siempre variadas, que permiten al alumno reconocer y verbalizar las estrategias empleadas para comprender los textos y las posturas que se pueden tomar ante ellos de acuerdo a su tipología. Así el niño construye su propio aprendizaje desde sus conocimientos previos, los cuestionamientos que provocan las lecturas y el trabajo en equipo; un aprendizaje reflexivo logrado gracias a la socialización del conocimiento. Actividades de ese tipo le permiten preguntar cuando no ha comprendido algo, capacitarse para establecer analogías entre los temas propuestos y sus propios saberes y lecturas, ejemplificar, aplicar y explicar. La preocupación por formar lectores competentes lleva a los maestros a abrir las puertas de las aulas para que ingrese el mundo de los alumnos, procurando dar fin así al desmenbramiento de la escuela. De tal modo, se vuelven importantes las noticias locales y mundiales, todo es tema de discusión, todo sirve para aprender relacionando saberes.

Las aulas se han convertido en espacios más y mejor adecuados a quienes pasan varias horas en ellas. Los niños salen de sus asientos para discutir la resolución de un problema con compañeros más alejados, se acercan a las carteleras en busca de alguna información que necesitan, revisan los mapas para sacarse alguna duda, leen en sus ratos libres diversos textos que llevan consigo o que encuentran en la clase, comparten opiniones sobre alguno de ellos, los intercambian, siempre ante la mirada atenta de los maestros que los dejan actuar libremente bajo reglas de convivencia pactadas con anticipación.

La lectura recreativa tiene su lugar en la planificación, siempre cuidadosa, de la clase; aunque también se da lugar a los emergentes, a las dudas de los alumnos, a sus propuestas, compartiendo con ellos la organización de los tiempos de recreación. Esos espacios de lectura son muy significativos ya que los alumnos deciden qué, cuándo y dónde hacerlo, se fomenta la creación de bibliotecas de aula o circulantes con los aportes de cada uno, y también se respeta el derecho a no leer. La creación de rincones de lectura propone un espacio acogedor, lleno de colores, rodeado de libros, asientos o almohadones y lugares para escribir sus comentarios sobre los textos leídos, compartiendo emociones y descubrimientos con otros compañeros.

En los casos más osados, los maestros se muestran a sí mismos como modelos lectores, utilizando los "ratitos libres" para realizar sus propias lecturas placenteras, promoviendo así la independencia de sus alumnos. Éstos, viéndolos concentrados en sus lecturas, buscan entre sus saberes la manera de resolver sus dudas, y sólo como último recurso consultan a los docentes. Por su parte, los docentes están atentos a lo que pasa en la clase y dispuestos a aclarar todas las dificultades que surjan, pero insisten en la voluntad que los niños ponen para aplicar los conocimientos ya adquiridos.

Cuando se trata de la enseñanza de la lectura como objeto en sí mismo se incorpora el juego: la búsqueda y memorización de chistes, colmos, destrabalenguas, poemas y canciones permiten la ejercitación de la lectura de manera más amena. De igual modo sucede con la presentación de cuentos como rompecabezas que deben armar buscando el sentido de las historias. El aula expandida -leer cuentos a niños de otras clases- les ofrece la satisfacción de compartir con el resto de la Escuela sus avances en lectura; la lectura en voz alta como opción y no por imposición del docente.

También el maestro lee a sus alumnos textos recreativos de manera modélica, a la vez que presta su voz para el disfrute pleno de la riqueza de aquéllos, que sólo alcanza el lector competente.

En el trabajo con las computadoras, los maestros van cambiando su rol sin temor a la obsolescencia. Se asumen como guías en la construcción del conocimiento puesto que, particularmente en el uso de Internet, los alumnos manejan la tecnología, pero deben aprender a ser críticos para seleccionar la información más valiosa. Los hipertextos, que son recomendables para aprender a leer, también deben saber leerse. Para hacerlo eficazmente necesitan quien les enseñe. Quienes ingresan al ámbito escolar pueden tener experiencia con la computadora a través de los juegos, pero el deseo de escribir, de buscar chistes o letras de canciones los impulsa a reconocer las letras más rápidamente, también como un juego.

Todo esto sin perder de vista la afectividad. Los maestros se sientan en el suelo junto a ellos, ríen y cantan con ellos, se preocupan por ellos, acarician sus cabezas o prestan sus piernas para que los niños afirmen allí sus cuadernos cuando están desbordados por propuestas que no pueden resolver, les dan confianza en sí mismos y los alientan, trabajando siempre sobre la imagen que tienen de sí mismos para que realicen aprendizajes significativos. Tales son las prácticas docentes que favorecen la formación de niños lectores. Hay mucho que corregir pero creemos que se está transitando por el camino correcto.

Bibliografía

ANEP. 1986. **Programa de escuelas urbanas**. Montevideo: ANEP.

ANEP. 2008. B. Montevideo: ANEP.

Ausubel, D. 1976. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas.

Bavosi, A. M. 2008. **Leer o no leer: ¿A quién le importa**. [online], [citado 15 febrero 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/201-300/285/A1.htm>>

Braslavsky, B. 2008. **Enseñar a entender lo que se lee**. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: F.C.E.

Bravo Valdivieso, L. 2003. **Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura, presentado en Foro Educativo 2003**. PU Católica. Facultad de Educación, Santiago de Chile. Accedido el 23 de febrero, 2008, desde <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>

Bruner, J. 1984. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata.

Bruner, J. 1997. **La educación: puerta de la cultura**. Madrid: Visor.

Burbules, N.; Callister, T. 2001. **Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información**. España: Granica.

- Cabello, R. **"Yo con la computadora no tengo nada que ver"**. Sobre usos posibles, usos mentados y no usos. En: Cabello, R. (com.) 2006. "Yo con la computadora no tengo nada que ver". Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castillo Burgos, A. 2002. **¿Quién abrirá los libros?** La escasez de lectores genera la responsabilidad de formar lectores. En: Quehacer editorial, año 1, (1).
- Castrillón, S. 1989. **¿Estamos formando lectores?** En: Libros de México, (16), p. 40.
- Coïçaud, S. 2008. **La investigación cualitativa en las Ciencias Sociales**. Material preparado para la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Universidad Nacional de Córdoba.
- Coll, C. 2005. **Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información**. En: UOC Papers [online] N° 1 UOC. Accedido el 24 de marzo, 2011, desde <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN, 2007. CEIBAL. **Proyecto Pedagógico**. Montevideo, ANEP.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. 1995. **Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa**. 2° ed. Madrid: Morata.
- Cullen, C. 2005. **Crítica de las razones de educar**. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Czarny, M. 2000. **La escuela en Internet. Internet en la escuela**. Propuestas didácticas para docentes no informatizados. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M. C. 2005. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós.
- Dubois, M. E. 1995. **El proceso de lectura**. De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En: Wittrock, M. 1989. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I. México: Paidós, pp. 149-179.
- Ferreiro, E. 2005. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: F.C.E.
- Ferreiro, E. 2008. Entrevista de Myriam Southwell. En Revista de la Coordinación General de Extensión Universitaria, N° 2. [online] Universidad de Colima. Accedido: 2 de febrero 2011. Disponible en: <http://www.ucol.mx/extension/revista/presentacion/portadas/marzo/REVISTA%20MARZO.pdf>
- Fraca, L. 1993. **Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura**. En: Revista Lectura y vida, 14 (1), pp. 5-12.
- Géliga Vargas, J. **Acceder, cruzar, nivelar: Disyuntivas escolares ante la brecha digital**. En: Cabello, R. (comp.). 2006. "Yo con la computadora no tengo nada que ver". Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 41-87.
- Glaser, B.; Strauss, A. 1967. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. y Le Compte, M.D. 1998. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.
- Goodman, K. **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo**. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. 1982. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 13-28.

Hébrard, J. 2000. El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. [online]. [citado 22 de diciembre 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>>

INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN COMÚN, 2006. Circular N° 8. Montevideo, ANEP.

Jackson, P. 1992. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata.

Landow, G. 1995. **Hipertexto**. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.

Lerner, D. 1996. **Es posible leer en la escuela**. En: Lectura y Vida [online] 17 (1) pp. 2-20, marzo 1996. [citado 23 de noviembre 2008]. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf>

Litwin, E. 2005. **Las configuraciones didácticas**. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. 2008. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós.

Martínez Barrientos, C. 2003. Formación de hábitos lectores y plan lector. [online] [citado 15 de enero 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.educared.pe/modulo/upload/134830318.doc>>

Meirieu, P. 1992. **Aprender sí, pero ¿cómo?** Barcelona: Octaedro.

Millán, J.A. 2000. **La lectura en la sociedad del conocimiento** [online] Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Versión Web 15 de marzo de 2004. [citado 2 de febrero 2011] Disponible en Internet: <http://jamillan.com/lecsoco.htm>

Minzi, V. 2008-2009. **TIC en la escuela como políticas de inclusión de niños y jóvenes**. En: Revista Novedades Educativas (216/217), pp. 54-58.

Nemirosky, M. s.f. **¿Problemas o procesos de aprendizaje?** Artículo presentado en Enseñar a escribir y leer. II Jornadas. Aragón, España. 2005. Accedido el 30 de diciembre, 2007, desde <http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/cap1_1/htm>

Orellana, R. s.f. **Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura** [online] [citado 30 de diciembre 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.monografias.com/trabajos45/estrategias-lecto-escritura/estrategias-lecto-escritura.shtml>>

Perkins, D. 2001. **La escuela inteligente**. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

Petit, M. 2006. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. 2° ed. México: F.C.E.

Prats I., Fernández, M. A. **El uso de las TIC en la educación obliga a cambiar las metodologías didácticas y la organización de los centros**. En: Educaweb [online]. Monográfico N° 179 – TIC y Educación. [Citado 01 de diciembre 2008]. Disponible en Internet: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/ticieducacion_2008/

Ratto, P. **Algunas claves para la formación de lectores críticos en la escuela**. En: Ratto, P., et al. 2003. El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 9-27.

REALACADEMIA ESPAÑOLA. 2001. Diccionario de la lengua española. 22° ed. Madrid: Espasa.

Santos Guerra, M. Á. 2000. **La escuela que aprende**. Madrid: Morata.

Sarto, M. 1985. **La animación a la lectura**. Madrid: SM.

Schlemenson, S. 2005. **Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas**. 3° ed. Buenos Aires: Paidós.

Solé, I. 1992. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó.

Tonucci, F. 1989. **El nacimiento del lector**. [online]. [citado 5 de enero 2008]. Disponible en Internet: <http://www.centros5.pntic.mec.es/cap.getafe/Infantil/F.Tonucci.Nacimiento_del_lector>

Vigotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós.

Wittrock, M. 1989. **La investigación en la enseñanza I, II**. Barcelona: Paidós.

** Este artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Silvia Coiçaud. Año 2009*

*** Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media, especialidad Literatura, ANEP. Subdirectora, Escuela Técnica de Dolores.*

Las prácticas docentes a través de las buenas producciones escritas*

María del Pilar Barreiro**

Resumen

Esta investigación tuvo por objeto reconocer la influencia de las prácticas docentes en el desempeño de la competencia escrita, a efectos de comprender los aspectos que facilitan su adquisición.

Nuestro propósito ha sido identificar e interpretar las prácticas que, desde la propia apreciación de los estudiantes, constituyen un espacio de interés y significación del discurso escrito.

Las concepciones sobre el aprendizaje, los alcances y las implicancias de una buena enseñanza en el grupo de alumnos seleccionado, y su relación con lo que los docentes a través de sus clases facilitan, constituyen el escenario principal de nuestro análisis. Este encuentro está mediado por un capital cultural dado y por la condición reflexiva de estos estudiantes, en un contexto donde distinguen a sus docentes en la dimensión profesional y moral, y como articuladores de la construcción de conocimientos.

Abstract

The aim of the present research has been to focus on the recognition and acknowledgment of the way teaching practices influence on the student's writing skills and competence in order to understand the dimensions that facilitate the acquisition of said skills.

Our purpose has been to identify and interpret the practices, as well as which areas are appealing and significant in the written discourse from the students' viewpoint.

The main areas of our analysis are the learning concepts, outcomes and implications of good teaching practices in a group of selected students and their relationships with the teacher's practices. Such relationship is conditioned by the cultural environment and the thinking abilities of the students there involved in a context where they can appreciate their teachers' professional and moral dimensions, as mentors for the acquisition of knowledge.

Introducción

Los ámbitos de reflexión y decisión educativa de nuestro país registran las dificultades halladas en la producción y comprensión de textos escritos, así como la necesidad de insertar de manera más o menos estable en los planes de estudio espacios que "refuercen" los aprendizajes referidos a la práctica de la escritura; desafíos que a su vez se entrelazan con heterogéneas situaciones de contexto social marcadas por una creciente complejidad.

En este trabajo se han observado prácticas de enseñanza, tanto en su relación con el saber acerca del conocimiento disciplinar, como con la concepción moral de la educación a través de sus actores principales: alumnos y docentes.

La escritura recorre todas las áreas del currículo escolar, y se considera satisfactoria en cuanto cumple con reglas prescritas por la gramática y la sintaxis. No obstante, los mejores resultados parecen no provenir desde esta enseñanza regulada. La escritura es también reflexión, recurrencia para volver a aprender lo ya aprendido, organización, expresión del

pensamiento y, como hemos observado en los estudiantes entrevistados, también es expresión que proviene de las emociones.

Las buenas prácticas de enseñanza de la escritura, reconocidas como tales por buenos productores de textos escritos, nos han llevado por caminos donde se entrelazan el saber disciplinar y los elementos "motivacionales" que, a su vez, nos remiten a la dimensión moral de la educación.

Realizamos el estudio a partir de la selección de un grupo de estudiantes considerados por referentes calificados de una institución educativa privada, como buenos productores de textos escritos. Elaboramos la entrevista con preguntas semiestructuradas y una entrevista a distancia, y llegamos a los docentes que ellos vincularon a sus buenas producciones escritas. Procedimos entonces a la entrevista con éstos, observamos y registramos tres clases. Ante imprevistos surgidos en la institución donde planificamos la investigación, los recortes a que nos vimos obligados abrieron nuevos espacios de análisis.

Aportes teóricos sobre lenguaje, discurso escrito, contexto e instituciones

La adquisición del lenguaje

Las etapas de adquisición del lenguaje representan un proceso complejo, en el cual el niño deberá alcanzar e integrar el entramado de un sistema simbólico que lo identifica, y le da pertenencia dentro de su matriz cultural. La construcción de significados en el diálogo con otros y la identificación del individuo como miembro de comunidades sociales y culturales constituyen aspectos relevantes a la luz de las teorías.

El valor del aprendizaje colaborativo está presente en el desarrollo del niño, quien atraviesa etapas diferenciadas por el gesto, el dibujo y posteriormente el juego, como aquellas que anteceden a la escritura. Ésta representa un proceso complejo donde inciden los aspectos sociales y culturales. Su dominio no depende exclusivamente de la enseñanza escolar, sino que es el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del pensamiento. El habla escrita y la oral se relacionan, pero también se diferencian; ésta última es espontánea, involuntaria y no consciente, en tanto el habla escrita no tiene interlocutor, posee la forma de un monólogo y obliga a representar una situación, lo cual supone un distanciamiento de la situación real.

La expresión "psicología cultural" denomina aquella parte de la psicología que es aprendida junto con el lenguaje. Su principio de organización es narrativo y se construye a través de la experiencia. El niño da sentido al mundo que le rodea a través de la narrativa, y es el lenguaje el que le permitirá comprender los significados de ella. Desde edades tempranas, la narración, a través del lenguaje, integra tradiciones y se constituye en un camino hacia la inserción cultural. Las narraciones son con frecuencia depositarias del saber popular de una cultura oral y, por tanto, también lo son del conocimiento que les es propio.

El discurso escrito

La teoría lingüística trata de un sistema de reglas cuya característica es que son convencionales, compartidas y conocidas por los hablantes de una comunidad y, por tanto, usado por ellos.

El uso del lenguaje implica una reflexión consciente sobre su propia utilización, así como sobre los procesos cognitivos que compromete. La propia dimensión simbólico-cultural del lenguaje promueve la reflexión para descubrir la intencionalidad que subyace a todo mensaje.

Las producciones escritas están reguladas por los principios de la gramática, donde la sintaxis, la semántica y la adecuación de los contenidos al contexto a que se refiere dan un significado que trasciende la palabra.

Por su parte, la pragmática se ha constituido en una "perspectiva" del análisis lingüístico, muy próxima al análisis del discurso, en tanto la gramática del texto observa las relaciones internas del discurso y de la conversación. Describe el conjunto de reglas que debe utilizarse para la construcción de un texto, en relación con el contexto social en el que se realiza. La adquisición de la competencia escrita tiene como característica el hecho de que está sometida a un aprendizaje institucionalizado; aprendizaje que aparece, -sino también subyace- y transversaliza todos los ciclos de la enseñanza donde progresivamente aumenta la abstracción, la complejidad y la especialización.

Lenguaje y contexto

"El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él [...]. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente".

El aprendizaje es una actividad colectiva que, integra y da pertenencia a la cultura, asigna un lugar dentro de ella. Por su parte, el lenguaje de la educación debe invitar a la reflexión y a la creación de cultura; debe, necesariamente, expresar actitudes e invitar a la metacognición.

En este sentido, el conocimiento que circula dentro de la escuela se distribuye de manera diferente entre los diversos sectores sociales, en tanto a través de él no sólo se transmiten saberes, sino "un poder y un potencial desiguales". La escuela es el reflejo de lo que sucede fuera de ella; reciben más (dentro y fuera de la escuela) los sectores más acomodados, y reciben menos los más carenciados. Tanto la educación como la socialización, antes y después de que el niño ingresa a la escuela, no hacen sino reforzar las desigualdades propias del sistema de clases; las capas sociales menos favorecidas tienen un acceso más limitado al conocimiento, en tanto las clases más favorecidas tienen un acceso mayor.

El profesional reflexivo debe encontrar los caminos posibles para repensar su rol, para poder inducir a sus alumnos a pensar, para intervenir en la construcción de la propia conciencia. En tanto la escuela viene conformada por las estructuras de poder de la sociedad, la educación es un "proceso intrínsecamente político". La propia perspectiva institucional refleja una posición política. En este sentido, existe una vinculación con el concepto de "velamiento", en tanto fenómeno colectivo por el que los hechos y los significados a ellos ligados "permanecen ocultos para sus actores o para los que sufren sus consecuencias". El profesor reflexivo es similar a la figura del sujeto puesto en analista, quien re-mira lo conocido y a partir de esto retorna sobre sí.

Las instituciones

La autoridad, situada entre la relación de mando y la de obediencia, es concebida como fenómeno social. Se legitima a partir de la desigualdad entre quien la ejerce y sobre el que es ejercida; autoridad que se valida, se legitima a través de una minoría y se justifica detrás de alguna representación trascendente.

Ciertas circunstancias que emergieron en nuestro trabajo de campo nos remitieron al análisis de lo institucional. El "estilo" de las instituciones es una manifestación de su poder que se sustenta en su propia historia y en modelos o ideologías que legitiman estilo y poder, a la vez.

El estilo organizacional opera a nivel de asignación de significados, encuadres de socialización y anclajes de identificación de quienes transcurren en dicha institución. El poder de quienes administran y que, implícitamente, velan por cierto orden recompensando y castigando ha sido estudiado y magistralmente develado. Así, un castigo que deriva de un delito hace parecer que las reglas que se hacen respetar surgiesen de una necesidad natural. El poder obra oculto entonces bajo una fuerza benigna y "natural". El velar por las reglas no restablece un justo orden, sólo reafirma el poder. La autoridad no es más que una representación entre los "castigados" y aquellos que presencian el castigo.

El conflicto es parte de las instituciones, hace a su funcionamiento. Conflictos latentes encubiertos se conjugan con los aspectos manifiestos, referidos tanto a la pugna de las instituciones con el contexto social, como a las que provienen de sus propios integrantes.

Este breve abordaje al análisis institucional permite concluir que las instituciones son estructuras cerradas que refieren a dos dominios: el marco exterior y el objeto psíquico, contenidos latentes y manifiestos. Allí el individuo se preserva y da continuidad a la organización, la que constituye un espacio de poder en función de las limitaciones y concesiones que hace a sus miembros.

Este es un tema que reproduce la complejidad de la naturaleza humana, la relación con sus pares en espacios donde se instalan relaciones de autoridad y sujeción. El orden y el caos, *eros* y *thánatos* se deslizan en esta violencia sublimada que surge con el origen de las instituciones.

La construcción del conocimiento

La educación refiere a dos procesos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje. La primera, como objeto de estudio de la didáctica y el segundo referido al campo de la psicología.

El aprendizaje se analiza desde dos perspectivas históricas esencialmente distintas. Las teorías asociacionistas, conductistas, sostienen que el aprendizaje se produce por asociaciones mecánicas entre estímulos y respuestas entre conocimientos previos y nuevos. Para las teorías constructivistas, el aprendizaje es un completo y continuo proceso de construcción, donde se articulan y reestructuran nuevos y viejos conocimientos en otras nuevas estructuras que evolucionan junto con el desarrollo.

También hay teorías que se refieren al aprendizaje como a un tercer polo que surge a partir de la psicología evolutiva y de la psicología educativa, en tanto proceso que tiene lugar dentro de un sistema de comunicación didáctica. Su fin es alcanzar un adecuado desarrollo integral del que aprende, y es también una acción que realizamos constantemente a lo largo de toda la vida, por lo que no se lo debe asociar a situaciones de enseñanza formal exclusivamente. Este tipo de enseñanza tiene como objeto la puesta en práctica de un currículum preestablecido.

Es así que en el acto de educar, la comunicación -en cuanto proceso de negociación y construcción- y el aprendizaje -en tanto internalización progresiva de la cultura a través de los mediadores-, están en la base del vínculo entre dos o más personas que establecen relaciones intelectuales y afectivas, ya sean positivas o negativas.

Es así que todo acto educativo refiere a la adquisición de saberes contenidos dentro del currículum, pero también remite a valores, normas, intereses y actitudes. Los contenidos educativos son conocimientos que se concretan en el aula en función de las relaciones entre docentes y alumnos. Estos conocimientos son una visión de la realidad, como también lo son aquello que se calla, se niega o se desestima. El docente reelabora contenidos al hacer la

elección de lo que va a enseñar: sus gustos, ideologías, su historia, valores y creencias están presentes en esa manera particular de entender el mundo que se representa a través de esos contenidos. A su vez, los alumnos articulan los suyos, condicionados por sus propios modos de ver la realidad.

La distribución social del poder y la asimetría de las relaciones dentro de la estructura remiten a teorías que distinguen dos tipos de clases: unas centradas en la transmisión del conocimiento y otras en el trabajo y la producción. En las primeras, aparece la desigualdad y la autoridad, en cambio en las segundas las relaciones son de igualdad, y el docente se encuentra a disposición del alumno. Vale decir: las clases centradas en el saber son claramente de naturaleza asimétrica.

Las prácticas de enseñanza

Aunque el objeto de estudio de la didáctica seguirá refiriendo a contenidos, motivación, contextos políticos y educativos entre otros, su objetivo central remite a las buenas prácticas de enseñanza, ésas que relacionan la pertinencia de los contenidos con aquellas maneras propias del docente para lograr sus cometidos específicos.

Una vía para su estudio ha sido la didáctica reflexiva, en la cual el docente analiza la clase transcurrida, o también la documentación de las prácticas de enseñanza que ha aportado el registro de lo que pasa en la escuela. La categoría de recapitulación reconstructiva es la de reescribir la historia, una forma de repensar la clase, reconstruirla, explicitar contenidos, reelaborarlos.

Creemos que los aportes de la didáctica se construyen muy significativamente a partir de la narrativa. Hemos abordado este término desde tres perspectivas diferentes: las narraciones, relatos que el niño construye sobre su experiencia que le dan lugar y sentido dentro de la cultura a la que pertenece, la manera en que el docente presenta su asignatura a través del relato de los contenidos que le son propios, y, por último, las narraciones como forma de reconstruir mediante la observación y a través del relato lo que hacen aquellos docentes memorables.

El estilo del profesor parecería estar fundamentalmente constituido por virtudes morales e intelectuales tales como respeto, comprensión, honestidad, humildad, creatividad, aptitud reflexiva. Lo que circula en la enseñanza y que está explícitamente por fuera del currículum, igualmente compromete al docente en la construcción del conocimiento y el aporte -desde su lugar- en la construcción de la persona.

La enseñanza de la escritura

El "escribir bien" remite a la importancia de conocer la gramática, el léxico y la adecuación a las circunstancias y los interlocutores. A los aspectos prescriptivos del discurso escrito se suman cuánto conoce del tema, qué piensa, reflexiona y cómo adecua sus producciones según los posibles lectores.

Las investigaciones han dado cuenta de que tanto la lectura como la escritura son actividades propuestas, basadas en modelos memorísticos, de mera transmisión/repetición del conocimiento. Los trabajos encomendados, tanto en los niveles secundario como terciario, presentan un bajo nivel de complejidad, no demandan prácticamente composición escrita, no estimulan la elaboración ni la organización de conocimientos. Por lo tanto, el aprendizaje se vuelve reproductivo y superficial.

La reconstrucción acerca de las prácticas de la enseñanza de la escritura da cuenta de actividades tales como la composición, la redacción y el señalamiento de los errores, las que se consideran actividades automáticas donde no había reflexión ni explicación, las que se inscribían dentro de una concepción didáctica del tipo estímulo-respuesta.

En las producciones escritas la revisión es una etapa imprescindible, en la cual se reflexiona acerca de la pertinencia de los cambios a realizar. Los aportes de la psicología cognitiva, la han revalorizado con un carácter "comunicativo, intelectual, cognitivo y procesual". La enseñanza de la lengua escrita se ha visto influida por estos nuevos enfoques donde los propios procesos recursivos de la escritura son objeto del análisis.

Pensar antes de escribir, organizar la información de la que se dispone, definir el propósito de la escritura y, en función de éste, ajustar la estructura textual, releer, corregir, revisar de manera recursiva, son etapas que están implícitas en la realización del discurso escrito.

Las buenas prácticas

"La formación debe permitir al maestro comprender dónde y cómo tienen lugar los aprendizajes, sin abandonar las exigencias legítimas referentes al saber enseñar y al dominio de sus contenidos [...], y esto es algo insignificante en el fondo, para quien cuya profesión es la de hacer aprender".

Este pensamiento se hace presente también en las "enseñanzas implícitas", las que no están incluidas en la agenda, sino constituídas por maestros memorables cuyas actitudes permanecen en el recuerdo y, que a su vez, también tienen efecto en los propios docentes.

La distinción entre buena enseñanza y enseñanza comprensiva en el concepto de "configuración didáctica" ha sido tema puntual de interés en esta investigación en tanto constituye la manera en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento.

METODOLOGÍA: una selección para el análisis y la comprensión

La metodología utilizada ha sido de corte cualitativo-interpretativo. Seleccionamos una institución educativa del ámbito privado, a efectos de obtener el registro de la historia escolar sostenida de un grupo de estudiantes.

Solicitamos el ingreso a la institución y aguardamos a la realización de las gestiones para la selección de un grupo de estudiantes reconocidos como buenos productores de textos escritos. Estos estudiantes pertenecían al 2º año de Bachillerato, Orientación Humanística, quienes nos remitieron a docentes que se distinguían como influyentes en ese buen desempeño.

Se les propuso la reconstrucción de la o las figuras de docentes relevantes en el desarrollo de sus aptitudes, quienes desde la práctica motivaron sus intereses y buen desempeño en la realización del discurso escrito. Seleccionamos entonces docentes que se reiteraron significativamente y observamos sus clases. Los documentos generados en las entrevistas y observaciones de clase fueron registrados.

Previmos que el trabajo tendría etapas que no llegarían cumplirse. Es así que el material de la investigación está constituido por las entrevistas a un grupo de estudiantes, un encuentro con docentes referentes y observaciones de clases. Las clases observadas fueron de primer Año de Bachillerato, segundo del mismo nivel y tercer año de Ciclo Básico.

Las técnicas

La técnica empleada fue la entrevista con preguntas semiabiertas. Las preguntas y la entrevista, fueron esbozadas a lo largo del proyecto y redactadas a partir de la selección del grupo de estudiantes representativos. Se realizó una entrevista personal a varios alumnos y otra "a distancia". Al final de la entrevista personal se les entregó un texto con dos preguntas que contestaron días después. Se trataba de una reflexión individual, referida al entorno familiar y al escolar vinculada a sus producciones escritas. El análisis documental versó sobre los textos de las entrevistas y el registro de la observación de clases.

El recorrido de la investigación

Al comienzo del trabajo y para la elaboración de las entrevistas concebimos una finalidad que permitiera profundizar en las habilidades reconocidas de los estudiantes seleccionados. La "segunda" entrevista fue estructurada como un momento de reflexión, una instancia de privacidad donde consignan el nombre de docentes referentes en sus condiciones de buenos productores de textos escritos.

Todos los docentes evocados pertenecían al área de las humanidades; literatura, historia y filosofía. Con los seleccionados mantuvimos una entrevista previa. En un caso grabamos la entrevista y la clase observada.

Descripción de los resultados

Enumeramos, a continuación, algunos ítems que se desprenden del análisis y la forma en que los estudiantes han jerarquizado las influencias "externas" en sus reconocidas cualidades como buenos productores de textos escritos.

El aprendizaje colaborativo y el contexto familiar. Los entrevistados, con excepción de uno de ellos, reconoce en el aprendizaje colaborativo entre pares, o a través de los saberes de los adultos, recursos permanentes en la adquisición del conocimiento. Cuando nos referimos a esta cualidad, pensamos también que los espacios que se constituyen desde el discurso oral, ya sea proveniente de adultos, compañeros o medios informativos, adquieren significación en sus procesos de aprendizaje. Aun el escucharse a sí mismos reproduciendo un análisis o una interpretación de un texto de clase constituye una forma de organizar y revisar sus propios conocimientos.

El futuro profesional. Estos estudiantes quieren aprender tanto sobre los contenidos propios de la actividad escolar como sobre los que representan sus intereses y aun su futuro profesional, del cual tampoco dudan. Para aprender se valen tanto de la lectura como de la escritura. El soporte es generalmente el libro, aunque las herramientas informáticas también son utilizadas.

Las enseñanzas implícitas y el "conocimiento generador". Aquellos profesores divertidos, motivadores, son "los que te transmiten las cosas para prepararte para la vida y no para prepararte para el examen o escrito". El valor del "conocimiento generador" prevalece sobre el valor adjudicado a las evaluaciones.

Los medios de comunicación. Los alumnos tienen un marcado interés por el espacio de las noticias, en particular las deportivas. La radio es otro medio de comunicación escuchado por algunos de ellos, aún más que la televisión. Por otra parte, también destinan el uso de Internet a la búsqueda de noticias.

El patrimonio cultural. En el caso de aquellos padres que tienen el hábito de leer prensa escrita, sus hijos también adhieren a ese hábito. Las lecturas por Internet son frecuentes, pero el espacio de mayor atención es ocupado por las lecturas obligatorias de los textos que exigen sus estudios. Establecen una diferencia entre la exigencia de la lectura de estos textos y la lectura meramente placentera.

Todos los estudiantes relacionan una buena producción escrita al desarrollo del hábito por la lectura. La educación como vehículo cultural -la cultura "letrada"- se constituye a partir de un conocimiento previo a la escuela; "haber escuchado en voz alta, haber visto escribir, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta".

Las nuevas tecnologías. En todos los casos, el uso de las herramientas informáticas tiene un fin utilitario, pero es un uso selectivo; priorizan siempre las actividades académicas.

Las emociones. La escritura aparece también como una actividad solitaria, una oportunidad de poder expresar lo que delante de otro no podrían hacer; generalmente producciones asociadas a sus emociones.

Las lecturas disparadoras. La lectura es un hábito que todos los estudiantes reconocen haber sido fomentado desde sus familias. Hubo una fuerte coincidencia en cuanto a ciertas lecturas como las que dieron inicio a la lectura placentera.

La literatura como objeto de estas enseñanzas. Los docentes referidos han propiciado, desde su estilo para dictar las clases y a través de las lecturas propuestas, al disfrutar de la creación y de la "existencia de mundos simbólicos".

Pero no es la literatura por sí sola el estímulo, sino que viene acompañado de la manera en que estos docentes construyen el conocimiento de la materia. Los "mejores profesores" "tienen un sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas, [...] y esa comprensión parece que les ayuda a reflexionar de manera especialmente profunda sobre la naturaleza del pensamiento en sus campos[...]. Saben qué es lo que debe ir primero, y pueden distinguir entre conceptos fundamentales y desarrollos o ilustraciones a esas ideas".

El discurso es polifónico porque en sí contiene voces previas y a su vez intertextual, en tanto relaciona ideas de otros textos y autores. "Somos todos prisioneros de una lengua que heredamos cargada de voces, connotaciones y puntos de vista, que estamos obligados a repetir incesantemente. No hablamos a través de la lengua, sino que la lengua habla a través de nosotros". Estas voces que conviven en el discurso escrito -en particular, porque es nuestro interés-son las que estos docentes memorables reavivan y descubren a sus alumnos. La polifonía de los textos desde su significación histórica desde la intemporalidad de las pasiones humanas.

Conclusiones

Nuestro objetivo primero ha sido reconocer las prácticas docentes que han influido en las buenas producciones escritas. Creemos importante agregar que la literatura, asignatura que exige un buen desempeño escrito para desarrollar conceptos y analizar contenidos, agrega un valor a este tipo de discurso. No es su objeto la enseñanza prescriptiva de la lengua, aunque las reglas de su uso son importantes. Es la lengua en tanto instrumento de comunicación, expresión de sentimientos, valores, posiciones de diferente naturaleza ante la vida la que adquiere una significación sensible para estos estudiantes.

La relación entre las enseñanzas y la práctica escrita reside en el estilo observado en los docentes que esencialmente construyen conocimiento, generan lazos de confianza, poseen un sólido conocimiento de sus disciplinas, estimulan el razonamiento, muestran a sus alumnos en cada clase el beneficio de esa "cultura general" que ellos tanto aprecian. Son modelos con los que identifican sus intereses fomentando la escritura desde el lugar de la interpretación.

Son muchos los aspectos de la teoría que hemos visto reproducidos en las prácticas de los docentes y son muchos también los que los propios alumnos han convocado desde sus concepciones: la construcción del conocimiento, el conocimiento reflexivo, la dimensión moral de la enseñanza, el aprendizaje colaborativo, la zona de desarrollo próximo, los procesos recursivos de la escritura, entre otros.

En el transcurso de la investigación comprendimos que la transmisión del conocimiento se hace posible cuando se encuentran un proyecto de enseñanza y uno de aprendizaje, "cuando se forma un lazo, aunque frágil, entre un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar".

El lenguaje es expresión del pensamiento, organización de ideas, adquisición de reglas para su uso; aprendizaje que se inicia en etapas tempranas del niño junto con manifestaciones que conjugan sus propias aptitudes, el entorno familiar, la motivación, los intereses y las posibilidades de desarrollarlos. El lenguaje integra y es señal de integración, pero es también herramienta para todas las áreas del pensamiento. La incidencia de los padres en la adquisición de la lectura y la escritura y el nivel educativo de la institución a la que desde el comienzo de su escolarización han concurrido, se entrelazan con sus aptitudes, sus posibilidades y los intereses generados.

Nos hemos preguntado por qué ninguno de los estudiantes recordó un maestro de la escuela primaria -donde también registraron su escolaridad los alumnos de la institución originalmente convocada-, como referente de sus producciones escritas. Parece, en este caso, existir un "vacío" entre los estímulos familiares y sus experiencias en educación media. Podemos suponer que ellos no registran la adquisición de la lengua escrita sino hasta que reviste fines utilitarios, ya sea de carácter afectivo, académico o vinculado al futuro profesional. Consideramos que este carácter utilitario de la escritura nos remite a un escenario de análisis también importante, que no podemos desprender de la situación social de los estudiantes. Tampoco nos remitieron a un profesor de idioma español, sino que en todos los casos, una buena práctica de enseñanza fue la respuesta. Por lo tanto, no surgió en la investigación una consigna del tipo "una buena enseñanza de la escritura", sino "una buena enseñanza".

A este respecto, esa "buena enseñanza" está relacionada con la enseñanza de la literatura. La literatura, por su naturaleza, propicia las producciones escritas desde el lugar de los significados y, consignando reglas de ortografía y sintaxis reproduce, entre otros, aspectos de la historia, concepciones filosóficas, políticas o morales, temas inherentes a la condición humana. Creemos que el carácter prescriptivo de la enseñanza de la lengua tiene un significado muy diferente al de la enseñanza de la lengua a través de la literatura.

Son estudiantes privilegiados por su patrimonio cultural, sus aptitudes personales, sus caracteres reflexivos. Esta investigación nos conduce a otras incertidumbres, tal vez a otras necesidades. Las situaciones de contexto, los estudiantes de ciencias, los escolares, los grupos de los que aprenden en diferentes niveles de la educación, con diferentes características sociales, con vocaciones diversas, cuánto adquieren y cuánto se interesan por la práctica escrita? ¿Qué significación tiene ella en otros contextos, con otras orientaciones?

Sólo queda la certeza de la complejidad, no tanto de la destreza para la práctica escrita, sino del interés y de la jerarquía que ésta tiene en tanto forma de comunicación, organización de las ideas, expresión del pensamiento y de las emociones.

Bibliografía

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (a) Comisión de Políticas Lingüísticas. (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071003/infoeduca071000.htm

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (b). Comisión de Políticas Lingüísticas. (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006_libro_cap/cap7.pdf

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (c). Comisión de Políticas Lingüísticas. Disponible en Internet: <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (d). El Proyecto PISA de la OCDE. (online) (citado abril 2009). Disponible en: http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006_libro_cap/cap_1.pdf y <http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343>

Argyris, C. 1999. **Conocimiento para la acción**. Barcelona: Granica.

Aristóteles. **Poética**. (Ed.1999). México: Editores Mexicanos Unidos.

Arnoux, E. N. de; et al. 2002. **La lectura y la escritura en la Universidad**. Buenos Aires: Eudeba.

Bain, K. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Barcelona: Universitat de València.

Bajtín, M. 1994. **El método formal en los estudios literarios**. Madrid: Alianza.

Barco, S.; et al. 2005. **Producción y comprensión de textos en la Universidad**. Montevideo: Universidad de la República.

Barthes, R.; et al. 1998. **Análisis estructural del relato**. México: Diálogo.

Bernstein, B. 1998. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. 1985. **¿Qué significa hablar?** Akal: Madrid.

Bruner, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata.

Bruner, J. 1991. **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.

Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.

Bruner, J. 1998. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Butelman, I. (comp.); et al. 1998. **Pensando las instituciones**. Buenos Aires: Paidós.

Calsamiglia, H.; et al. 1999. **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel.

Camino, M. 2001. **Aportes para la expresión escrita**. Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Cano, R. (coord.) 2004. **Historia de la lengua española**. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. 2005. **Leer y escribir en la universidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (comp.); et al. 1998. **Procesos de enseñanza y aprendizaje**. Buenos Aires: Aique.

Carrió, M.; et al. 2004. **"Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación**

docente y sus implicaciones didácticas". Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la educación superior (Universidad e Institutos de Formación Docente)"S.

Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad, Univ. Nac. De la Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

Cassany, D. 1999. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. 1995. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. s.f. Disponible en Internet: http://www.ces.edu.uy/menu_2006.htm

Castelló, M. s/f. **Usos estratégicos de la lengua en la universidad: estrategias de regulación de la escritura académica de los estudiantes de doctorado**. SINTE-LE "Seminario interuniversitario en estrategias de aprendizaje - lectura y escritura". Disponible en: http://www.dewey.uab.es/didllengua/XIRE/xiresp/comunica/SINTE_esp.pdf

Cole, M. 1999. **El legado de Vigotsky**. En Educar, Revista de Educación Nueva Época, Número, Abril-Junio. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9entre.htm>

Comenius, J. (online) (abril 2009) http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm

De Nebrija, A. 1492. **Gramática de la lengua castellana**. Asociación Cultural Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.antoniodenebrija.org/prólogo.html>

Dysthe, O. **"Giving them the tools they need to succeed"**. *A high school teacher's use of writing-and-talking-to-learn in a literature class*. Trabajo presentado en la *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI -sig- University of Verona, Italy, 6-9 Sept. 2000*: Disponible en: http://www.uib.no/iuh/ansatte/dysthe/Verona_2000_Dysthe.pdf

Eisner, E. 1994. **Cognición y currículum**. Buenos Aires: Amorrortu.

Enríquez, E. 2000. Extractos de las notas tomadas durante el Seminario de E. Enriquez. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Feldman, D. 1999. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G. 1989. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En: Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Fernández, G.; et al. 2006. **"Leer y escribir en escuela media y en la Universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA"**. XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR "Paradigmas, Métodos y Técnicas". Memorias de las Jornadas (ISSN 1667-6750), 10-12 de agosto de 2006, Tomo I, pp. 227-229. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>.

Fernández, L. 2007. **El análisis de lo institucional: algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales**. Revista Espacios, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Número especializado en temas institucionales (en prensa).

Fernández, L. 1994. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E. Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAT. México. Disponible en Internet: <http://www.cerlale.org/Escuela/enlaces/leer-escribir-mundo-cambiante-ferreiro.pdf>

- Ferreiro, E. (comp.); et al. 1990. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. 2000. **Vigilar y castigar**. Madrid; Siglo Veintiuno Editores.
- Gasalla, F. 2001. **Psicología y cultura del sujeto que aprende**. Buenos Aires: Aique.
- Giroux, H. 2003. **Pedagogía y política de la esperanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. **La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos**. En: McEwan, H.; et al. 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halliday, M. 1994. **El lenguaje como semiótica social**. Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Irwin, J.; et al (comp.). 1992. **Conexiones entre lectura y escritura**. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. 1992. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. 1998. **Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza**. En: McEwan, H.; et al. 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Käes, R.; et al. 2002. **La institución y las instituciones**. Buenos Aires: Paidós.
- Kincheloe, J. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona: Octaedro.
- Laborde, M. **Las teorías y las prácticas de la enseñanza de la escritura**. Relaciones, solapamientos y desencuentros. (TESIS) Master en Educación. Montevideo. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación. 2006.
- Litwin, E. s.f. **El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda**. (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: <http://www.segciencias.com.ar/bus.htm>
- Litwin, E. 2008. **El oficio de enseñar**. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas**. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. et al. 2000. **Las propuestas de la didáctica y la psicología**. Buenos Aires: Aique.
- Lorenzo, E. 1999. **Enseñanza de la lectura y la escritura: construyendo la didáctica**. Montevideo: Santillana.
- Marín, M. 2006. **Lingüística y enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: Aique.
- Martí, E. 2005 **Desarrollo, cultura y educación**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mateo, S. M.; et al. **El uso de la lectura y de la escritura en la educación secundaria y en la Universidad**. ¿Herramientas para "decir el conocimiento" o para "transformar el conocimiento"? Trabajo presentado en la Reunión internacional "Mente y cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"- Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Febrero de 2004. Disponible en: <http://www.crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos>.
- Meirieu, P. 1997. **Aprender sí. Pero ¿cómo?**. Barcelona: Octaedro.
- Mendel, G. s/f. **La descolonización del niño**. Barcelona: Ariel.
- Mendel, G. 2004. **Sociopsicoanálisis y educación**. Formación de Formadores. Serie los Documentos. 2. Buenos Aires: UBA.
- Mercer, N. 1997. **La Construcción guiada del conocimiento**. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. 1999. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Nogueira, S.; et al. 2007. **La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores**. Buenos Aires: Biblos.
- ONG, W. 1987. **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardinas, F. 1996. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. México: Siglo XXI Editores.
- Pedretti, A. 2008. **Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna**. Montevideo: Byblos.
- Perkins, D. 2001. **La escuela inteligente**. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J. **La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional**. (online) (citado setiembre 2008) Disponible en Internet: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a5.htm
- Propp, V. 1981. **Morfología del cuento**. Madrid: Fundamentos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1999. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe.
- Resnick, L.; et al. 1989. **Currículum y cognición**. Buenos Aires: Aique.
- Ricci, P.; et al. 1990. **La comunicación como proceso social**. México: Grijalbo.
- Ricoeur, P. 1998. **Teoría de la interpretación**. México: Siglo XXI Editores.
- Sarle, P.; et al. 2009. (online) (citado: marzo 2009). Disponible en Internet: <http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/pdf/006.pdf>
- Stodolsky, S. 1991. **La importancia del contenido en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY. (a) (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: <http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Institucional/Planeamiento%20Educativo/Comision%20de%20Evaluacion%20Institucional/2007/1Informe%20final%202006.pdf>
- UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY. (b) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Areas%20de%20Cursos/Cursos%20y%20Programas/Ciclo%20Basico/Tipo%20de%20Cursos/CBT%202007/Asigna_2do_T_A_TOCs/Idioma_Espa%C3%B1ol_2do.pdf
- Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. 1993. **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. 1995. **Texto y contexto**. Londres: Cátedra.
- Van Dijk, T. 2003. **Ideología y Discurso**. Barcelona: Ariel.
- Vigotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. 2000. **Obras escogidas III**. (Incluye problemas del desarrollo de la psiquis). Madrid: Aprendizaje Visor.

* *Este artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. María Cristina Ravazzani. Año 2009*

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Letras, Universidad de la República.*

Instituto de Educación

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión universitaria. Creado en 1980 como una unidad de investigación, ha sido pionero en la investigación y asesoramiento en áreas tales como organización y gestión del sistema educativo, didáctica, tecnologías educativas, profesión docente y políticas educativas.

Ha alcanzado prestigio por sus investigaciones educativas, varias de ellas pioneras en América Latina. Obtuvo importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.

El Instituto de Educación cuenta con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia para sus cuatro postgrados: Máster en Educación, Máster en Gestión Educativa, Diploma en Educación y Diploma en Planificación y Gestión Educativa.

El Instituto de Educación proporciona un espacio de formación continua para profesionales interesados en la adquisición de conocimientos avanzados en el campo educacional. Desde el año 2007 funciona el Centro de Actualización en la Enseñanza Superior (CAES) donde se imparten cursos y seminarios para fortalecer las capacidades pedagógicas y didácticas de docentes en áreas específicas. Asimismo, se promueven habilidades de liderazgo en el campo educativo.

El Instituto prioriza la creación y difusión de conocimiento al más alto nivel, a través de una variedad de programas de educación continua, asesorías, asistencia a centros educativos y estudios de diagnóstico, entre otros. Todo ello constituye un amplio campo de experiencia en investigación y trabajo de campo para los estudiantes de postgrado. Éstos tienen así la posibilidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional y regional. Y es en esa línea que se inscriben los Cuadernos de Investigación Educativa como un medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas.



Educando para la vida

Cuareim 1451 Tel. 2908 93 24 Tel/Fax 2908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy