

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET de Argentina).

Serie Indagaciones

Nº 24 ~ Junio 2014

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

Nº 24, Junio 2014
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

CATÁLOGOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CAPTEL, Educación a Distancia, Argentina. Catálogo virtual: www.captel.com.ar
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberoameri-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
SciELO, Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx

DISEÑO DE INTERIOR Y DE TAPA: Natalia Cuchan, Jorgelina Méndez y Juan Suasnábar.

SUSCRIPCIÓN:

revistaespaciosenblanco@gmail.com
Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

“Espacios en Blanco” desea establecer el canje de su revista con revistas similares.
“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar
Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.revistaespaciosenblanco.webs.com

Facebook: www.facebook.com/espaciosenb



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

Rector
Cr. Roberto Tassara
Vicerrector
Ing. Agr. Omar Losardo

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decana
Prof. Alicia Spinello
Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES

Directora
Dra. Lucía Beatriz García
Vice-directora
Dra. María Ana Manzione

Espacios en Blanco

CO-DIRECTORA (a/c)
Dra. Renata Giovine

SECRETARIA DE REDACCION

Prof. Mercedes Baldoni

**NEES/FCH/UNCBPA
COMITE EDITORIAL**

Gabriel Huarte
Hugo Russo
Juan Carlos Pugliese
Lucía Beatriz García
Lydia Albarello
Tomás Landivar

EQUIPO EDITORIAL

Ana Montenegro
Ivana Fernández
Jorgelina Méndez
Juan Suasnábar
María Laura Bianchini
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Rosana Corrado
Natalia Vuksinic

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (UBA Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (UNICAMP Brasil)
Alberto Martinez Boom (UPN Colombia)
Ana María Corti (UNSL Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)
Emilio Tenti (UBA Argentina)
Estela Miranda (UNCórdoba Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen
Bordeaux 2 Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)
Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)
Gerardo Bianchetti (UNSA Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey Gran Bretaña)
Inés Dussel (FLACSO Argentina)
José Antonio Castorina (UBA Argentina)
María Alejandra Corbalán (UNCPBA)
Mariano Narodowski (UTDT Argentina)
Mario Carretero (FLACSO Argentina)
Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Revisión y traducción al portugués

Margarita Sgró

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Summary

Editorial	7
 Dossier N°24	
<i>Game, toys and historicity. Field of research and intervention</i>	
<i>Presentation by Ángela Ridao y Ana M. Montenegro</i>	11
<i>Game concept and practice ordering elusive</i>	
Noelia Enriz	17
<i>The puppet as learning object: proposed definitions and typologies</i>	
Miquel A. Oltra Albiach.....	35
<i>To play(art) better. An approach from the aesthetics and ethics</i>	
Marta Inés Tirado Gallego.....	59
<i>Play, tenderness and encounter. Fundaments in early childhood</i>	
María Regina Öfele.....	71
<i>Games, toys and brincadeiras in Brasil</i>	
Tizuko Morchida Kishimoto.....	81
<i>Play, toys and education in the spanish contemporary pedagogy</i>	
Andrés Payà Rico.....	107
<i>Childhood toys: intervention and intergenerational dialogue</i>	
Ana M. Montenegro y Ángela Ridao.....	127
 Articles	
<i>Who get access to private education in Argentina?</i>	
Ricardo Donaire.....	151
<i>Postgraduate training in educational research: an analysis from subjects' voice</i>	
Liliana Pascual.....	173
<i>Students' questions and knowledge construction in classroom</i>	
Gabriela Alejandra Fairstein.....	195
<i>Re-meaning young wealth. Analysis of school experience in the city of Olavarria</i>	
María Vanesa Giacomasso, Mercedes Mariano y María Eugenia Conforti.....	225
<i>Future teachers from rural zones seen by their trainers</i>	
Juan Cornejo Espejo.....	247
 Young researchers	
<i>Identidades institucionales y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso</i>	
María Laura Bianchini.....	279
 Reviews	307
NEES	311

Índice

Editorial	7
------------------------	---

Dossier N°24

<i>Juego, juguetes e historicidad. Campo de investigación y de intervención</i> <i>Presentación por Ángela Ridao y Ana M. Montenegro</i>	11
<i>Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza</i> Noelia Enriz.....	17
<i>El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías</i> Miquel A. Oltra Albiach.....	35
<i>Para jug-arte mejor. Una mirada desde la estética y la ética</i> Marta Inés Tirado Gallego.....	59
<i>Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia</i> María Regina Öfele.....	71
<i>Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil</i> Tizuko Morchida Kishimoto.....	81
<i>Juego, juguete y educación en la pedagogía española contemporánea</i> Andrés Payà Rico.....	107
<i>Los juguetes de la infancia: intervención y diálogo intergeneracional</i> Ana M. Montenegro y Ángela Ridao.....	127

Artículos

<i>¿Quiénes acceden a la educación privada en Argentina?</i> Ricardo Donaire.....	151
<i>La formación de posgrado en investigación educativa: Un análisis a partir de las voces de los sujetos</i> Liliana Pascual.....	173
<i>Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase</i> Gabriela Alejandra Fairstein.....	195
<i>Jóvenes re-significando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría</i> María Vanesa Giacomasso, Mercedes Mariano y María Eugenia Conforti.....	225
<i>Futuros profesores de zonas rurales vistos por sus formadores</i> Juan Cornejo Espejo.....	247

Jóvenes investigadores

<i>Identidades institucionales y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso</i>	
--	--

María Laura Bianchini.....	279
----------------------------	-----

Reseña de jornadas

La investigación sobre enseñanza educación secundaria en últimos 30 años en Argentina (RIES)

por Sebastián Fuentes.....	307
----------------------------	-----

NEES: Fichas Técnicas.....	311
-----------------------------------	------------

Publicaciones anteriores.....	313
--------------------------------------	------------

Normas para la presentación de trabajos.....	315
---	------------

EDITORIAL

VEINTE AÑOS EN EL CINCUENTENARIO DE LA FACULTAD

La conmemoración del cincuentenario de la Facultad de Ciencias Humanas nos invita a repasar la historia de una institución anclada en un lugar de privilegio a nivel local, nacional e internacional, en lo que se refiere a la formación de grado y posgrado, a los centros de investigación consolidados, a la producción editorial y las actividades de extensión. Esta identidad institucional, su reconocimiento como un espacio de excelencia al interior de la UNCPBA es fruto de un proceso donde tiempo y lugar se fueron dando de la mano para conformarla y definirla.

Cuando el 5 de junio de 1964 la Facultad -en ese momento denominada Ciencias del Hombre- comenzó el dictado de clases en una casa alquilada, le otorgó una impronta al Instituto Universitario de Tandil enmarcado en un perfil profesional que diera respuesta a las demandas de la región, la cual se potenció en el tiempo. Las primeras inquietudes permitieron conformar un Centro de formación docente, el Profesorado en Ciencias de la Educación y Filosofía y Letras como carreras inaugurales a las que se sumaron las de Maestra jardinera y Asistente educacional en 1967. La formación de profesores y la capacitación estuvieron en el centro del escenario a medida que se recalificaba la institución privada que la albergaba: compra de edificios, su reconocimiento provisorio como Universidad de Tandil (1968) y el desarrollo de un perfil profesional más amplio que habilitó la creación de las facultades de Ciencias Económicas, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Veterinarias.

El 9 de octubre de 1974 se crea la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Facultad, que al año siguiente pasa a denominarse Humanidades y en 1988 Ciencias Humanas, no sólo se proyecta a la región con su cuarta colación de grados y con nuevas ofertas como Asistente en Psicopedagogía y los profesorados de Educación Inicial e Historia, sino que lo hace desde el paradigma de universidad pública regional. Este complejo proceso suma innumerables actores internos (estudiantes, docentes, no docentes, graduados) y externos (municipalidad, asociaciones de amigos, entidades

vecinales y políticas de diferentes ámbitos, entre otros) que, con mayor o menor visibilidad, bregaron por el pasaje de la Facultad del ámbito privado al público, por apostar a los esfuerzos colectivos en momentos de vaivenes políticos y financieros, con el fin de conformar un emprendimiento con fuerte perfil local y regional.

En el marco de celebración de este cincuentenario, la *Revista Espacios en Blanco* cumple veinte años. Este aniversario nos invita a recordar y conmemorar los comienzos y a todos aquellos que han participado para que hoy se haya constituido en un referente nacional e internacional. Si nos retrotraemos a sus inicios, el primer y segundo número de la Revista actuaron como carta de presentación de la producción de un grupo de docentes e investigadores de la Facultad. Los posteriores números se fueron abriendo a un público más amplio de autores y lectores, anexando nuevas secciones hasta llegar al formato que hoy conocemos.

Ya se ha escrito en la editorial del N° 19 la historia de *Espacios en Blanco*, el porqué de su nombre y todos aquellos que contribuyeron y siguen contribuyendo a su vigencia y crecimiento; al que ahora se ha sumado un grupo de jóvenes investigadores del NEES quienes, como Equipo Editorial, con renovadas ideas y energías nos interpelan a nuevos desafíos. En ésta queremos hacer referencia a la importancia de la publicación en nuestra área de conocimiento y la lucha por buscar un espacio propio, definido bajo los parámetros que caracterizan y singularizan a las Humanidades y Ciencias Sociales, que no siempre tienen el lugar y el reconocimiento que consideramos les corresponde en los organismos científicos, sean estos gubernamentales, no gubernamentales y aún en nuestros propios claustros universitarios. Así como adherir a la apelación que actualmente están realizando diferentes grupos de investigadores al establecimiento de criterios diferenciales de evaluación que respeten sus presupuestos epistemológicos y metodológicos; y su modo de transferir conocimientos asumiendo un fuerte compromiso social.

Como homenaje a estos dos procesos fundacionales, entre otras actividades queremos recuperar el *Taller de Memoria Institucional* de la Carrera de Ciencias de la Educación que, junto con la Secretaría de Extensión de la

Facultad, desde junio de 2014 realizarán una intervención permanente de diálogo entre pasado y presente. En un aula se instalarán imágenes de esos lugares, actores e hitos que, al tiempo que testimonian un pasado, pretenden generar un diálogo intergeneracional entre los que abrieron camino y los que hoy asumen nuevos desafíos. Como actividad específica del vigésimo aniversario de la *Revista Espacios en Blanco*, la Dirección, el Comité y Equipo Editorial, junto con los directores de los proyectos radicados en el NEES organizarán un evento académico de carácter internacional que reunirá a todos aquellos docentes, graduados, alumnos e investigadores que han sostenido su permanencia y calidad en el tiempo desde la lectura, producción, divulgación e intercambio. Dicho evento se propone generar y consolidar un ámbito para compartir experiencias, problematizar e indagar sobre los intersticios de la cuestión educativa en forma conjunta con una mirada integradora en cuatro ejes temáticos: Educación superior; Fundamentos filosófico-pedagógicos de la educación; Cambio social, sujetos y prácticas educativas; Políticas, prácticas y experiencias educativas; e Historia de la educación.

Este *I Encuentro Internacional*, que tendrá lugar los días 29, 30 y 31 de octubre del presente año, lo hemos titulado *Espacios de investigación y divulgación* recuperando esos objetivos fundacionales de la Revista: invitar a "*incluirse en el espacio del pensar..., en el espacio del compartir experiencias,... [brindando] este lugar desde el cual se puedan anudar subjetividades, en ese ir en camino hacia el conocimiento*" y su difusión. Con la convicción que el espacio que llenemos, abrirá a múltiples espacios en blanco a ser pensados, compartidos en esa búsqueda permanente del conocer.

DOSSIER N° 24

Juego, Juguetes e Historicidad.

Campo de investigación y de intervención

PRESENTACIÓN

*Angela Rídao**

*Ana Montenegro***

El Dossier que se presenta a continuación aborda la cuestión de *Juego, juguetes e historicidad* articulando trabajos de investigación provenientes de diferentes campos disciplinares con la intención de aportar a la reflexión teórica y a la puesta en valor de estos constructos socio-culturales. A su vez conjuga miradas provenientes de bagajes culturales diversos, lo cual entreteje puntos comunes y llamados de atención respecto de estos objetos de investigación. En este sentido, los convocados nos aglutinamos en derredor de algunas cuestiones básicas, al reconocer al juego como la ocupación primordial de la infancia, pero también un componente fundamental de la propia evolución humana. Al jugar surge una fuerza poderosa propia de nuestra naturaleza, por medio de la cual se generan múltiples y variadas percepciones que ingresan en un proceso de permanente creación.

Jugar es esencial para nuestra existencia porque es un camino hacia el bienestar, la adaptación y la cohesión social. Los juegos se amplían hacia la sociedad y fomentan el espíritu de comunidad, crean cultura y, viceversa, se retroalimentan desde ella. El juego y el juguete -como objeto- cimientan un

* Master en Creatividad Aplicada Total, Universidad de Santiago de Compostela. Profesora en FCH - UNCPBA. y en el Instituto Superior San José. Investigadora del NEES- UNCPBA. Directora en Jardín de Infantes San José. E-mail: angierid@gmail.com

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED. Profesora e Investigadora del NEES- UNCPBA. E-mail: anamont2011@gmail.com

mundo de representaciones del cual el hombre es parte. Desde allí se reflejan las problemáticas propias del ambiente, afloran actitudes hacia los demás y en este inter-juego se puede observar el entramado que hace identificable a cada cultura.

Por ello, el juguete es un objeto vital que nos permite comprender la historia de la infancia, tanto por su calidad de mediador, como así también de portador de múltiples significados. Desde esta idea, la actividad lúdica y sus soportes materiales remiten a prácticas sociales y culturales que testimonian cómo la infancia transita su historia. Esto supone considerar al juguete u objeto de juego como un dispositivo que preserva la herencia y el acervo cultural, y un mediador entre la cultura de los antepasados y las nuevas generaciones.

En este marco este objeto/juguete deja huellas, representa un sistema de símbolos y signos que ha llevado a múltiples intervenciones para su guarda y preservación, entre las cuales el Museo de Juguetes adquiere un valor sustancial. A través de ellos emerge la puesta en valor de objetos y documentos pertenecientes a la infancia en su temporalidad y una vasta producción sobre temas relacionados con la historia de la infancia, la industria juguetera y la literatura infantil. Desde ellos podemos dilucidar a la infancia como ese territorio delicado e inquietante que los adultos hemos construido con nuestros recuerdos fragmentados, incompletos e idealizados; tejiendo una trama de experiencias y saberes que compartimos y transmitimos entre generaciones.

En base a estos supuestos este Dossier se organiza en dos apartados *Aproximaciones a lo lúdico e Historicidad y patrimonio de lo lúdico*.

Aproximaciones a lo lúdico pretende aportar, desde una mirada interdisciplinar (antropología, filosofía, historia de la cultura, psicología y arte), a los debates actuales del campo de la epistemología de lo lúdico. Los trabajos

que lo integran reflexionan sobre ese corpus teórico que ha definido e instalado tipologías y usos del juego que hoy demandan de una nueva puesta en común frente a la cultura globalizada y las nuevas tecnologías.

Desde el campo de la Antropología Social y Cultural provienen los aportes de **Miquel A. Oltra Albiach** y **Noelia Enriz**. El primero aborda un objeto paradigmático como es el títere, no sólo para redimensionarlo como objeto socio-educativo profundizando en su validación artística sino, y lo que es más interesante, reformularlo dentro de los nuevos soportes tecnológicos. Al listado de las tipologías tradicionales, el autor suma debates provenientes de autores europeos y latinoamericanos que lentamente desplazan su cariz de objeto u artefacto ligado a su apariencia e introducen el tema de la función. Esto reacomoda la mirada de estos *performer-object* y los instala dentro de otros soportes como los dibujos animados, los productos por ordenador y, en general, la animación virtual propia de las nuevas tecnologías. La **Dra. Enriz** parte del bagaje de la epistemología de lo lúdico para alertar sobre las dificultades que conllevan algunas generalizaciones taxonómicas para abordar entramados socio-culturales específicos como la comunidad Mbyá guaraní en Misiones (Argentina). Partiendo de la polisemia de la noción de juego, expone las dificultades que en un trabajo etnográfico *in situ* denotan algunas taxonomías y propone el uso de otras categorías como "práctica lúdica" donde el juego se muestra como revelador de ordenamientos socio-culturales más amplios. El artículo, además de debatir, explora experiencias socio-culturales que redimensionan las nociones de juego y juguete, que sin caer en el relativismo, ubican a estos dentro de idiosincrasias propias.

Desde la conjunción de la Filosofía y el Arte, el trabajo de **Marta I. Tirado Gallego** aborda el juego y el juguete como un escenario de la experiencia. Así como nos aproximamos a ser y estar con otros, también

podemos representarnos en el complejo campo de la subjetividad humana y del entramado socio-cultural. Allí se expresa desde la niñez a la madurez una concepción que supera al objeto y se configura en “el juego de la vida”, donde estética y ética son expresiones esenciales. Las reflexiones de la autora no abonan sólo el campo teórico de la epistemología de lo lúdico, sino que aportan también a la educación, proponiendo una figura de maestro por fuera de las prescripciones pedagógicas y dialogando desde la mundanidad, la fragilidad del ser; en síntesis, desde una humanidad que se constituye a través del juego y los juguetes. **Regina Ofele** transitando este camino de la subjetividad, valora desde el campo de la psicología, el papel del juego y los juguetes en las primeras experiencias de vida y lo intrafamiliar. Aunque no desconoce la importancia de lo sociocultural su enfoque se dirige a deconstruir el vínculo lúdico. Plantea un desafío para la epistemología al considerar que éste no comienza cuando el niño se encuentra con el objeto, sino que se constituye desde el encuentro y la ternura. El ser humano se comunica a partir de diversos códigos que implican la mirada de otro, se abren canales de comunicación, se construyen lenguajes, se generan emociones. En este vínculo prima la escucha atenta, la empatía, la mirada comprensiva, el tacto y el abrazo. La riqueza de esta mirada es la de acercarse al juego no desde un juguete que lo habilita, sino desde el encuentro y la ternura que lo contextúan.

El segundo apartado, *Historicidad y patrimonio de lo lúdico* bucea sobre cuestiones de historicidad y puesta en valor de estos objetos socio-culturales. En este sentido las transformaciones en el campo de las Ciencias Sociales, la pedagogía, la explosión de la industria juguetera replantean, entre mediados del siglo XIX y fines del XX, debates en torno a la producción y uso -recreativo y/o educativo- de juegos y juguetes. Al mismo tiempo, qué hacer con aquellos descartados en el tiempo y sobre los que se debate, la forma de preservación.

Aquí cobran valor no sólo los soportes materiales para dicho fin, sino la concientización y el dialogo intergeneracional para la guarda de patrimonio lúdico.

Sin descuidar el sustrato de la Antropología Cultural, **Tizuko Morchida Kishimoto** promueve dar voz a diferentes generaciones de “juerguistas” en Brasil para que hablen sobre juegos y juguetes y explorarlos en sus semejanzas y diferencias regionales. En otras palabras entelar a niños, jóvenes y adultos en la trama histórica. Para abordarlo, analiza las características específicas del jugar, la diferencia entre el juego tradicional y el popular, el jugar de los niños en un país con dimensiones continentales, la multiculturalidad, las similitudes y diferencias en la práctica lúdica. La hibridez de la cultura del juego de las épocas analizadas muestra la aproximación de juegos en la tradición de los jóvenes de diferentes países, lo que refleja tanto la conservación como el cambio, el papel de los juerguistas, con el colorido del lugar y la identidad de los sujetos, permaneciendo sin cambiar la estructura del juego.

En un campo específico como es la Historia de la Educación **Andrés Payà Rico** reconstruye el rol que la actividad lúdica ha cumplido para la renovación pedagógica de la escuela española, haciendo hincapié en los debates entre juguetes educativos y recreativos. Considera importante esta reconstrucción porque en los nuevos formatos tecnológicos la dicotomía ha vuelto a reaparecer. El autor muestra cómo entre el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX confluyeron corrientes de pensamiento, campos disciplinares diversos, para la promoción de las cualidades pedagógicas y didácticas del juguete educativo. Esto dio lugar a la expansión de una industria juguetera que además de tener impacto en Argentina y otros países de América Latina, elaboró parámetros de distinción que si bien ya no mantienen la prescripción original, la reactualiza frente a los nuevos formatos tecnológicos.

Ana M. Montenegro y Angela Ridao entrelazando el campo de la Historia de la Educación y la Epistemología de lo lúdico, reflexionan sobre la historicidad del juego y el juguete desde una experiencia de intervención específica: el Proyecto “Los juguetes de la infancia: historia y mediación 1900-1970”. El mismo, a partir de actividades de investigación, currículum y extensión, se propuso resignificar el juego y el juguete no sólo en su cariz de mediadores socio-culturales, sino también en su valoración de soportes ineludibles de memoria colectiva y biográfica. La tarea en conjunto con el Museo del Juguete de Tandil permitió, además de la puesta en valor de más de trescientos juguetes de propiedad de esta ONG (los cuales fueron clasificados e inventariados), la organización de una muestra colectiva con la intención de promover el dialogo intergeneracional. Este fue posible desde la emoción, el recuerdo, la voz de diferentes actores como los estudiantes que cursaron el Taller, los jugueteros de la ciudad, los vecinos que acercaron o donaron juguetes al Museo, los niños de escuelas y adultos que asistieron a la muestra. Al unísono y aun con lógicas diferentes dialogar con autos de hojalata, muñecas de porcelana, canicas de vidrio, canchas de futbol, triciclos, juegos de damas, de Ludo, de Oca o Mis ladrillos, entre otros.

Diciembre, 2013.

Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza

Game concept and practice ordering elusive

*Noelia Enriz **

Resumen

En este trabajo nos proponemos abordar teóricamente la conformación de propuestas taxonómicas del juego como una modalidad que encuentra grandes limitaciones. Para ello daremos cuenta del modelo más ampliamente abordado, el de Roger Caillois. Desarrollaremos sus vínculos con el desarrollo de las investigaciones de ciencias sociales referidas al juego. Para ampliar la reflexión sobre las taxonomías, las interpretaremos a la luz de experiencias etnográficas con población indígena de la provincia de Misiones. Tomaremos experiencias de juego con pelota y de juegos de adivinación, como modelos de análisis. El argumento central será que las propuestas de ordenamiento centradas en los fines de las prácticas lúdicas no permiten dar cuenta de la diversidad de situaciones que se plantean.

Palabras clave: práctica lúdica; taxonomía; mbyá guaraní.

Abstract

In this paper we try to address theoretically the formation of taxonomic proposals of the game as a mode that show great limitations. The model that will be more widely discussed is the one of Roger Caillois. In this paper we will develop its links with the development of social science research regarding gaming. For further reflection on taxonomies, we're going to interpret them in the light of ethnographic experiences with indigenous people in the province of Misiones. We will point to the games with balls and guessing games as models of analysis. The central argument is that the proposed that focused on the purpose of playful practices do not allow to account for the diversity of situations that arise.

Key words: playful practice; taxonomy; mbyá Guaraní.

*Doctora Ciencias Antropológicas UBA Investigadora Asistente CONICET, docente en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
E-mail: nenriz@yahoo.com.ar

Introducción

¿A qué estás jugando? ¿A qué juegan esos chicos? ¿A qué jugaron?, preguntas que pueden haber sido formuladas a la salida de un cumpleaños, en el patio de una casa, en la plaza, en la cocina, en el aula. Preguntas muy reiteradas y cuyo objetivo suele ser poder asir la práctica a través de un concepto y en el mismo acto organizarla a través de las categorías de quien pregunta. Esto puede dar lugar tanto a reflexiones del tipo *"pero eso no es un juego"* como a *"entonces no tienen juego simbólico"*. El objetivo en cualquier caso es ordenar la práctica y entonces, unirla a una larga serie de referencias respecto de qué cosas significa tal tipo de juegos para quien escucha.

Los intentos taxonómicos pueden rastrearse de una punta a otra de la historia del pensamiento, pero en el juego encuentran un escollo particular. Allí donde la definición del concepto se vuelve tan esquivia, poder establecer disecciones a su interior parece luego imposible.

No obstante, muchos de los investigadores más relevantes de la investigación sobre el juego proponen una serie diversa de modos de ordenamiento de las acciones. Muchas de ellas son revisadas en la actualidad, complementadas, descartadas.

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de las potencialidades y limitaciones de ciertas taxonomías sobre el juego tomando como elemento de análisis algunas prácticas etnográficas con niños mbyá guaraní de la provincia de Misiones¹ (Argentina).

El juego y las reflexiones teóricas

No diríamos nada nuevo si destacamos la polisemia de la noción de juego y por tanto la dificultad de utilizarla en enunciados académicos. Por tanto, en este trabajo abonaremos a la noción de "práctica lúdica"² como aquella que nos permite abordar el juego desde las prácticas que son definidas de tal modo por los sujetos que las desarrollan. Práctica en tanto tiene como interlocutores centrales a los sujetos que la constituyen y son constituidos por ésta. Porque el juego, como toda experiencia, produce transformaciones, es transformadora de

los sujetos y del grupo en que éstos están inmersos. En nuestro análisis, esta perspectiva es beneficiada por la existencia de categorías nativas que permiten comprender qué elementos son considerados como juego por los sujetos, hablantes de una lengua particular.

Pero, un paso antes de llegar a tensionar a partir de experiencias propias las propuestas teóricas, vamos a dedicarle un tiempo a revisar las taxonomías más relevantes. Sin duda, la propuesta taxonómica más revisada, citada y pensada de la historia de la teoría del juego es la de Roger Caillois.

Para dar cuenta de la taxonomía, será necesario expresar algunos de los fundamentos del autor. Son pocas las obras destinadas al juego, más aún antes de los escritos de Caillois. Por tanto, uno de los autores en que abrevó necesariamente Caillois ha sido Huizinga (1972), quién destaca tres aspectos definitorios del juego: es libre, no es la vida “corriente” y reconoce límites de tiempo y espacio. Tres aspectos revisados y revisitados innumerable cantidad de veces por los teóricos de la temática.

Para Huizinga, el juego es libre a punto tal de sostener que los individuos que juegan por mandato no están jugando, y que quienes juegan lo hacen porque encuentran gusto en la práctica y en eso consiste la libertad. Frente al concepto de tiempo de ocio y tiempo de trabajo el autor refuerza estas expresiones. El juego se diferencia de la vida corriente porque es una forma de escaparse de ella generando tiempos y espacios propios. En este punto, el autor compara la abstracción lúdica con la de los cultos religiosos.

Quizá la relación entre juego y libertad haya sido la más ampliamente explorada por los teóricos, la que mayor interés ha suscitado en diversas investigaciones y la que mayores aportes generales ha posibilitado, si bien el concepto mismo de libertad presenta una tensión muy compleja.

Fundado en estos elementos, Caillois (1967) logra diseñar una clasificación de los juegos, a los que considera impulsados por una libertad primera y una necesidad de relajación que pueden conjugarse según él, incluso en las formas lúdicas más complejas. Según su clasificación, los juegos pueden ordenarse a partir de los fines que los jugadores debieran perseguir en la tarea. En este

marco el juego puede ser ordenado según sea de competición, azar, ficción y/o vértigo.

Ambos autores, padres de la indagación social sobre el juego, dejan por completo al margen de la discusión al deporte. Éste, en ningún caso, podría ser incluido ya que el nivel de formalización de sus prácticas, la industria que lo sostiene y hasta la profesionalización a la que los sujetos son inducidos deja de lado la posibilidad de hablar de libertad, incluso para quienes pueden dar cuenta de un concepto actualizado y condicionado del término. Libertad y deporte parecen ser dos ámbitos sin contacto.

Pero, a su vez, éstos se enmarcan en dos formas de manifestación del impulso lúdico: *la paidía* –juego puro, expresión feliz y desordenada– y *el ludus*, que implica la necesidad de someter y encauzar el juego mediante reglas y límites. Según el mismo autor, el segundo corresponde a sociedades civilizadas, donde el cálculo, la combinatoria, la legalidad y el orden son la base de la organización. En esta dimensión, la del *ludus*, se suceden épocas convulsionadas y caóticas durante las cuales las reglas del juego de la vida se mezclan y la vida tiende a convertirse en hipertrofia o atrofia del juego. Es decir, en jugar desmesuradamente o no jugar a nada.

Caillois (1967) define el juego a partir de seis características esenciales: es libre (el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda su sentido de divertimento); es separado (está marcado por límites específicos de tiempo y espacio previstos anticipadamente); es incierto (no se pueden prever el resultado ni las condiciones específicas de su desarrollo); es improductivo (no crea bienes comerciales, ni ganancias, ni rédito); es reglado (se encuentra bajo reglas generales y a su vez establece nuevas reglas que sólo se aplican a su práctica); es ficticio (confronta la vida corriente frente a una irrealdad diferente de lo cotidiano).

A su vez, para Caillois (2000) las prácticas se encuadran en cuatro tendencias, que son las que le permiten diferenciar ciertas prácticas de otras: *Agon* (competencia), *Alea* (azar), *Mimicryx* (simulación) e *Ilinx* (vértigo). Recordemos que son dos polos opuestos los que definen al fenómeno lúdico

paidía y *ludus*, y que mientras el primero refiere a un principio de turbulencia, improvisación y energía vital, el segundo da cuenta del disciplinamiento, las convenciones y los resultados. Consideramos con Graciela Scheines (1985) que en esta tensión se enmarca la relación entre juego y deporte, este último como profesionalización de ciertos aspectos presentes en el juego.

De esta misma línea de intereses asociados con la relación entre el juego y la libertad de los sujetos son subsidiarios también aquellos desarrollos que consideran al juego como una conducta instintiva, donde se coloca a los hombres en un mismo plano con los animales, concepción que claramente desconoce los aspectos culturales que más fuertemente destacamos en este trabajo. El juego es concebido allí como parte del desarrollo instintivo de los seres, y en tal medida está dotado de absoluta libertad. Desde esta perspectiva, en estrecha relación con el medio ambiente, los seres desarrollan sus habilidades instintivas y construyen sus conductas características, que no son más que rasgos únicos. Mediante estos actos se liberan los instintos y por lo tanto el juego no es más que la expresión de esta libertad, una libertad entendida en términos de la naturaleza.

"Ser libre significa hacerse libre; la libertad se comprende como el vencimiento de aquello que se le opone. Ya desde su origen, la libertad se ve encerrada en el límite representado por el orden, y solamente dentro de este límite puede existir" (Bally, 1973: 99).

Aquí no sólo está en juego la discusión filosófica sobre la libertad, sino el sesgo de considerar la animalidad humana.

La antropología, disciplina donde el juego ha sido un tema completamente marginal (Enriz, 2011), también aportó elementos para pensar una taxonomía mucho más general, que defina qué es juego y lo ubique en relación con otras prácticas, en lugar de la taxonomía al interior de la práctica. Tales son los aportes de Lévi-Strauss, tan pocas veces considerados en las investigaciones referidas al juego y que tienen como aportación central poner al juego en diálogo con otras ceremonias. Interesado por los sistemas clasificatorios, el autor considera que los juegos cumplen una función similar a los rituales: sirven para integrar sucesos en estructuras (Lévi-Strauss, 1964). Dado que el mundo mítico se encuadra en el

bricolaje—es decir, en la forma en que opera la lógica de lo concreto—, los rituales aparecen como opuestos a los juegos. En efecto, los primeros tienen como fin recuperar la afinidad entre dos grupos, mientras que los otros son disyuntivos, ya que diferencian ganadores y perdedores. Unos aparecen asociados a la magia y otros a la ciencia. En estas reflexiones, la referencia clara es al juego agonístico, en el que hay vencedores y perdedores. Como él mismo expresa, esta relación entre juego y rito presenta grandes diferenciaciones:

“Todo juego se define por el conjunto de sus reglas que hacen posible un número prácticamente ilimitado de partidas, pero el rito, que también se juega, se asemeja más a una partida privilegiada, escogida y conservada de entre todas las posibles, porque sólo ella se obtiene en un determinado tipo de equilibrio entre los dos campos” (P. 56).

Es decir que uno y otro aparecen como fenómenos análogos, producidos en contextos diferentes.

En este trabajo nos proponemos ver cómo, a partir del juego, pueden relevarse algunos aspectos de ordenamiento social, pero especialmente como un esquema taxonómico a priori puede habilitar o sesgar la mirada³.

Prácticas lúdicas en la niñez mbyá

Los registros etnográficos que componen este texto han sido producidos en el marco de mi tesis de doctorado denominada “Jeroky Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones”, financiada por CONICET⁴ sumado al apoyo de la Universidad de Buenos Aires⁵. La etnografía fue realizada en distintos núcleos de la comunidad mbyá guaraní, en período de convivencia con las familias, intentando participar de las actividades de los niños en la medida en que éstos me lo permitieran⁶. Respecto de lo metodológico nos gustaría agregar unas líneas resto del registro de las actividades en sí. Un elemento relevante de la producción de registro etnográfico tiene que ver con la descripción exhaustiva (Geertz, 2001). Las prácticas lúdicas presentan una gran complejidad a la hora de ser registradas. Su característica principal, podríamos decir, es la simultaneidad. Hay una serie de actividades que suceden al mismo tiempo cuando los niños se disponen a jugar. En varias ocasiones, realizar un

registro se convierte en algo frustrante por la incapacidad de registrar varias actividades a la vez. Valga esto de salvedad a la hora de utilizar registros que serán siempre fragmentarios.

Nuestro interés por el juego está centrado en las prácticas de los sujetos como ámbito de producción de saber, de organización social y de construcción de experiencias superadoras de lo cotidiano. Como expresamos al comienzo de este texto, hablaremos de práctica lúdica porque el juego produce transformaciones en los otros a la vez que sobre sí misma, una experiencia transformadora tanto de los sujetos como del grupo. Además, la categoría prácticas lúdicas permiten desdibujar un poco los límites de lo que es y lo que no es juego, considerando en cambio la forma de aproximarse a diferentes situaciones y las definiciones de los sujetos sobre la práctica.

En aquellas comunidades en las que hay escuela, el patio de la escuela es un lugar de presencia de los niños en los horarios de funcionamiento y en los horarios de inactividad de esta. El siguiente registro plasma algunas actividades que suceden en el patio mientras la escuela está cerrada.

Una niña (4 años) se acerca y abraza a otros dos (un niño y una niña, ambos de 5 años) que están corriéndose. Los tres abrazados se caen al piso y ruedan un rato. Mientras están abrazados, tirados en el piso, aparece otro niño. Se acerca y les tira todo lo que tiene en sus manos: hojas, ramitas, piedritas, chapitas, etc. Una de las nenas lo corre y le pega; otra le cuenta al hermano. El niño se va corriendo y al rato vuelve y repite lo mismo. Para salir de la situación, la nena toma todo y se cambia de lugar hacia el mástil. Los otros la siguen. Juegan a poner todo lo que tienen en línea y así pasan un rato.

Cerca de ellos, Cristian (6 años) se pone a practicar kapichu'a y ellas quieren imitarlo, pero no lo logran porque tienen materiales inapropiados. La que está con las chapitas no puede hacerlo porque no le entran en la mano y se pincha con el filo. La otra, porque sostiene los pastos, que no pesan y no se levantan. Y el de las piedritas, porque son muy grandes (Kuña Pirú, 13/05/2003).

El fragmento precedente da cuenta de la multiplicidad de eventos que se suscitan a la hora de tomar registro de las prácticas lúdicas. Se trata de eventos que emergen sin que exista un ritual específico, un aviso previo, una preparación. Puede darse en ciertas circunstancias que los niños generen cierto ámbito especial, pero no en todos los casos. En las escenas registradas aquí, los eventos

lúdicos se suceden, cambian, coexisten sin diálogo a pocos metros de distancia, en síntesis, los jugadores se expresan mostrando un diálogo muy particular con el entorno. No podríamos decir que se hubieran abstraído, pero sí que la propia dinámica de sus prácticas capta la atención de tal modo que puede estar sucediendo algo muy cerca sin que sea incorporado.

Pero a su vez, la experiencia lúdica puede establecer gran cantidad de conexiones con otras actividades y con el contexto, el afecto, la tensión, los bienes disponibles, los sentidos atribuidos a los objetos, etc.

Por otro lado, es relevante considerar que en la simultaneidad de las prácticas existe una segregación de sujetos, que sucede a la vez que la construcción de grupalidad, esta vinculación no necesariamente se da de modo estable, sino que varía entre prácticas.

La consolidación de grupos de juego será uno de los ejes a la luz de los cuales revisaremos los registros siguientes. Lo grupal incorpora sujetos muy diversos, con actividades que suceden sin tener vinculaciones concretas. Pero además, lo grupal supone que la ausencia de algunos o el cambio de personajes pueden variar la práctica sin que esto detenga la práctica en sí misma:

Los chicos juegan descalzos y uno de ellos sin remera. Van del juego de pelota a la lucha reiteradamente. Un jugador se va y vuelve al rato con su hermanito de unos 3 años. Queda el chiquito ahí parado en el campo de juego. Ni lo sacan ni le pasan la pelota. Hay tres que se preparan para irse: "Opa, opa, opa porã". Ahora quedan cuatro. Cuando uno va a patear de frente al arco y tres están en la barrera, el que patea mete la pelota en el arco y los cuatro gritan "¡Gole!". Llamen a uno que pasa caminando para que se sume: "¡Tereo joni!". (Centro Oeste, 09/06/2008)

Los juegos con pelota tienen la convocatoria conocida en cualquier grupo. Tienen además, esa ductibilidad de permitir a los sujetos modificar su uso, los roles, la ubicación, la forma, etc. Pero el relato anterior permite ver la ductibilidad de estos sujetos para considerar o no el uso de la pelota en el juego. Esta particularidad la asociamos a la distante relación que mantienen estos niños con los objetos de juego (Enriz, 2011). En nuestra investigación pudimos dar cuenta del valor marginal que tiene el objeto de juego en sí y de su función absolutamente prescindente. Sostenemos que en nuestras observaciones el jugar

de valor ha estado ubicado en la posibilidad de construir objetos de juego, cuando estos fueran requeridos. En el caso de la pelota, conseguir una o más bolsas y hojas secas para rellenar y dar forma.

En esta misma línea nos animamos a sostener que el juego descrito, está más próximo a centrarse en las habilidades físicas que en la existencia de la pelota. Esto queda claro allí dónde puede verse el camino de ida y vuelta de la lucha al "fútbol".

Quizá aquí sea la felicidad el objetivo último, queda demostrado que no ha sido conseguir los goles, sumarlos, calcularlos, etc. Tampoco es objetivo ganarle a otro, ni que otro pierda. El festejo es superador. Las taxonomías se confunden aquí: ni *agon* ni *alea*; ni *paidía* ni *ludus*.

Además de lo dicho, este juego de pelota tiene ciertas características que se repetirán luego, las adelantamos solamente: los jugadores pueden cambiar sus roles dentro del juego sin conflicto, más aún, los sujetos pueden entrar y salir del campo de juego sin más. En el próximo registro esto también se verá.

Se ve que los chicos abren las ventanas del salón comedor y me voy para ahí. Están empezando un partido de fútbol. Juegan en un salón de madera que no se utiliza. Son ocho chicos y dos arcos marcados con ladrillos. Corren detrás de la pelota muy juntos. No hay arquero establecido: cuando la pelota se acerca al arco, alguno corre para sacarla. En general no la tocan con la mano. Corren y gritan cuando ocurre algo especial, como por ejemplo que la pelota se acerque a la ventana, que pegue en la pared, o que dos chicos se choquen. En medio del partido hacen piruetas: medialunas, roles, verticales. En cierto momento uno entra por la ventana y se suma al partido; al instante otro sale sin que medie ninguna conversación. Uno se va del salón y una nena entra al partido. Algo sucede y uno de los chicos sale llorando. Paran el partido y salen todos detrás de éste; se acercan e intentan convencerlo de que no lo han golpeado a propósito. No se convence, así que se vuelven todos a jugar y éste se queda afuera, solo por un rato, hasta que decide regresar. Las entradas y salidas de los chicos se van dando espontáneamente, sin ser conversadas en el momento. Lo mismo sucede respecto del lugar del arquero. En cierto momento el cacique aparece, se asoma por la ventana. Me mira. Mira un rato el partido y le da un poco de risa (Kuña Pirú, 09/05/2003).

La complejidad del registro puede ser captada muy débilmente. No obstante permite advertir lo que ya adelantáramos: los jugadores pueden cambiar sus roles dentro del juego sin conflicto. El juego, que posiblemente haya sido

incorporado a través de la tarea de algún docente o de algún animador adulto externo a la comunidad supone una oposición de grupos, razón por la cual se establecen dos arcos. Pero esta oposición no se plasma luego en el juego, ya que la existencia de equipos no se corresponde con la dinámica. En otro caso, registramos cómo durante la clase de educación física el juego se desarrolla al modo del fútbol convencional (con dos equipos opuestos con la misma cantidad de integrantes) y al finalizar la clase continúa sin ese formato.

En este registro vemos que no hay jugadores asignados a tareas específicas como la de “arquero”, sino que eventualmente quien está cerca se encarga de ello.

Además, se expresa cómo la cantidad de sujetos involucrados varía y más aún, que en esa variación no hay asignación de pertenencia a equipos. Tampoco sería cierto decir que entran y salen todo el tiempo, seguramente ese sea el límite de la tarea, que el propio grupo controle de algún modo las acciones. No obstante visto desde fuera maneja niveles de libertad pocas veces registrados para este tipo de prácticas, de las que podemos asegurar altos niveles de estandarización, profesionalidad y regulación.

Existen otras particularidades, asociadas a la ausencia de conteo de goles y, por tanto, a la ausencia de valor positivo en la victoria de unos sobre otros. Algo que hace lógica con la dinámica que da lugar a que los equipos se reagrupen espontáneamente y con aquella referencia a la celebración de los goles sin importar de donde vinieran. A su vez esto habilita que pueda ser un valor en medio de la tarea la destreza física, mas allá de cuál sea su asociación con la práctica en cuestión. Este tipo de práctica, con sutiles diferencias, puede narrarse mil veces en el campo. Los niños construyen pelotas con miles de elementos (bolsas, hojas, papeles, ropa, etcétera) y llevan adelante el juego cuando quieren.

Comienza un partido de fútbol entre cuatro chicos. Con una particularidad: el arco es de cerca de 10 centímetros, lo que obliga a tener gran precisión para anotar goles. Juegan tres varones y una nena; el resto mira. Hay algunos chicos comiendo en el piso del lugar, que se plantea como comedor comunitario. Esta vez en el partido se cuentan los goles, pero no todos.

Parece que se establece un alto de un ladrillo para el arco. A la media hora, los que jugaban y algunos de los que conversaban al sol se van al arroyo. Llegan tranquilos, se sacan la ropa, se mojan, pero ninguno se sumerge. Dos chicos dejan su remera en el borde, como en remojo, con otra ropa que hay ahí. Un chico se pone a cepillar una remera en una tabla, la lava y la lleva a su casa (Kuña Pirú, 12/05/2003).

Así como en este recorte el juego es con un solo arco y se confunde con la visita al arroyo, en el siguiente el juego tiene muy pocos jugadores y termina en el mismo lugar:

Dos chicos juegan un partido de arco a arco, dentro del edificio de la otra casita. Hay cinco chicos que miran. El partido se desarrolla a través de pelotazos desde una pared a otra. Si la pelota entra en el arco, cuentan. Cuando llegan a diez cada uno, comienzan de nuevo a contar; esta segunda cuenta llega sólo hasta cinco y salen del salón. Van corriendo hasta el arroyo (Kuña Pirú, 13/05/2003).

La ausencia de este tipo de prácticas también se constituye en dato etnográfico. La ausencia de prácticas con pelotas parecía una rareza. Aunque habíamos registrado acciones similares al juego de la bolita, pero con semillas, no teníamos registro en este lugar de juegos de pelota con los pies. Esto no era casual, implicaba una situación particular:

Por primera vez veo fútbol aquí, y de pares opuestos, parece. Son cuatro y comenzaron divididos en pares; juegan con una especie de globo duro, que no sé de dónde salió. Han armado dos arcos. Se festeja el movimiento y la habilidad, pero también se hacen goles en un arco o en otro (Yabotí, 10/06/2005).

A la mañana siguiente, vuelve a darse un juego con pelotas y finalmente el fútbol:

Es una mañana muy lluviosa, lo cual no impidió a los chicos la búsqueda de mandarinas y naranjas, como tampoco el fútbol. Parece que la bolita (de alguna índole de vidrio o ambay) quedó completamente olvidada, por lo menos por hoy. Mientras la mañana corre y la lluvia persiste, comienzan los partidos con la misma pelota que ayer y unos arcos improvisados (palitos). Hay mucho barro y risas. Juega también César, que tiene gran diferencia de edad con los demás. En cierto momento aparece en la misma cancha un partido alternativo, con otros dos jugadores y otra pelota en el mismo espacio, y yo no entiendo qué arcos usan. El juego es de bastante destreza: hay piruetas, saltitos... Cuando consulto sobre la novedad del fútbol como

práctica, los chicos se sorprenden. Me cuentan que al anciano –ausente por unos días del lugar- no le gusta que jueguen a esto y por eso cuando él está lo evitan (Yabotí, 11/06/2005).

Por lo que pude reponer luego, para el anciano el fútbol está asociado a las peleas y la banalización del ejercicio del cuerpo, además de ser considerado una actividad de “otros”. Los conocimientos de los chicos sobre el deporte están vinculados a las observaciones de partidos que hicieron en algunas salidas de sus padres a trabajar como campesinos en Brasil.

Pero, en cambio, este espacio de la comunidad mbyá guaraní despliega una serie de prácticas de vinculación de adultos y niños a través del juego, muy particulares. Motivados por mi interés por el juego y en el marco de un momento de reflexión cercano a la ceremonia religiosa comienzan a hablar sobre los juegos y recordar sus propias experiencias:

Armando cuenta que cuando él era chico el juego era con los adultos, para que los niños aprendieran a sembrar mandioca, cosechar mandioca, cazar con trampas y esas cosas. Dice que ahora, en cambio, los adultos tienen poco tiempo para estar con los chicos y los chicos juegan solos. Natalio dice que para que yo conozca eso, van a tener que mostrarme ellos (Yabotí, 18/05/2003).

El recuerdo permanece como disparador que genera intercambios entre adultos, una evocación de lo que pasaba y qué sentido tenía tal práctica. Esa conversación juntó a los niños y niñas, que así conocen este tipo de prácticas, reflexiones y relatos:

En cierto momento comienzan a contar sobre un juego al que llamaban “maravilla, maravilla”

–Maravilla, maravilla, qué es el ombligo de la tierra.

–El tacurú.

–Maravilla, maravilla, qué es yo después vos, yo después vos.

–Las piernas.

–Maravilla, maravilla, quién es el que tiene debajo de la tierra su negocio.

–La abeja (la que tiene el panal bajo tierra).

Después de decirlas, Armando aclara que esto no lo inventaron ellos, sino que lo aprendieron, que son historias que se contaron siempre porque fueron creadas en otro mundo donde no estaban los blancos pero sí los mbyá, que cuando se sentaron a descansar contaban las maravillas. Dice que de este mundo no hay maravillas nuevas, ni cuentos, ni historias, ni

casos. Antes la gente contaba más historias; a veces amanecían contando historias, pero ahora no. Y de este mundo actual no hay ni casos ni cuentos (Yabotí, 19/05/2003),

Así se manifiesta el valor conservador que pueden presentar los juegos ya que, en los casos relatados, no hay novedades ni transformaciones. En un caso, porque el juego se desarrollaba con la compañía adulta. En el otro, porque el juego fue revelado y no tiene lugar para ser creado nuevamente; incluso pertenece a la mirada de los dioses sobre esta tierra. Esto se asocia con la particular relación que los niños del lugar tienen con los juegos de pelota, por el sentido que se atribuye a estos desde la mirada adulta. La noción de cambio y permanencia parece ser un vector para entender las limitaciones que se ofrecen a las prácticas en este ámbito.

Sin dudas pensar la ausencia de cambio es casi una propuesta de ciencia ficción. Pero allí donde el cambio se manifiesta como algo evidente, es importante considerar las recurrencias y permanencias que nos permitan comprender no sólo por qué se le atribuye la noción de juego a esa práctica, sino de qué modo se vincula con elementos ya existentes. Un juego de dominó con personajes de películas actuales o un juego de persecución desarrollado a través de un videojuego se anclan en prácticas preexistentes y antiquísimas, aunque con un nuevo formato.

Nuestro aporte en relación a las taxonomías quiso ser poner en discusión los fines que persiguen las prácticas como elemento ordenador. Las prácticas lúdicas son mucho más que actividades asociadas a ciertos fines. En cambio, son muchas veces, actividades que no llegan a su fin, porque en medio cobran nuevo sentido.

A modo de cierre

Como plantea Ángela Nunes (1997), entendemos que las prácticas lúdicas infantiles son ámbitos cuya principal función es la vinculación con reglas y valores socialmente válidos.

Nos interesó indagar el juego como fenómeno, pero como tal, no es entendido de modo homogéneo por los sujetos. Desde la perspectiva de los adultos *mbyá* de las comunidades visitadas, el mundo infantil no supera el juego, sino que se restringe a él. Esto puede sostenerse tanto en las preguntas específicas sobre las actividades infantiles, cómo en las reflexiones sobre las cosas que los niños hacen. En el período liminar entre edad adulta y niñez, cuando los niños y niñas realizan tareas referidas a lo adulto, se considera a estas como actividades lúdicas, por carecer de la responsabilidad de lo adulto.

No obstante, desde el punto de vista infantil, ciertas actividades no se corresponden con el juego. Las diferenciaciones que los sujetos establecen parece asemejarse a las que Nunes (1997) establece entre juego y juego responsable. Este último es el que se realiza en medio de tareas domésticas y actividades productivas que los niños realizan “de verdad” (P. 163).

Consideramos que la categoría nativa relativa al juego es un interesante timón de abordaje, es decir, el elemento que indique que lo que se desarrolla es definido como juego, más allá de las propias percepciones del investigador. Por tanto, avanzaremos con estos puntos ahí donde *ñeovanga* –la categoría *mbyá* para definir el juego– sea indicado por niños o adultos (he aquí una diferencia de la que hablaremos más adelante).

En Argentina, los juegos indígenas han sido abordados de manera diversa pero con gran interés. Estos abordajes han sido en su mayoría de corte simbólico, dando lugar al establecimiento de relaciones entre las prácticas concretas y el mundo simbólico que las incluyera⁷.

Finalmente, es necesario destacar que las prácticas lúdicas son, en nuestra perspectiva, experiencias formativas de los sujetos (Rockwell, 1996), en tanto son constitutivas de un desarrollo activo y transformador, a la vez que están condicionadas por este mismo. Y lo son mas allá de los cortes taxonómicos que las atraviesen. Las experiencias de los sujetos son, a la vez, formadoras de saberes en interacción con el medio e instancias de circulación de este saber, en las que aparece lo identitario.

Si bien, como vimos, el juego y la niñez han estado presentes en las indagaciones desde el comienzo de la antropología, es a partir de los impulsos dados por antropólogos norteamericanos a mediados de los años 40 cuando estos temas toman vigor en el campo disciplinar. En este marco se destacan los trabajos de Jules y Zunia Henry (1974 [1944]), acompañados por otros de la misma época y corriente, pero cuyo eje no ha sido el juego (G. Mead, 1975; Whiting, 1979 [1975]). El trabajo del matrimonio Henry expresa, para nosotros, el antecedente más importante. Por un lado, porque trabaja con niñez indígena en Argentina; por otro porque, en cierta medida, pretende avanzar respecto del lugar social que al juego le es atribuido por un grupo particular en cierto contexto, lo cual representa un punto en común con nuestros objetivos. Esta orientación de trabajo se mantiene hasta entrados los años 70.

Recibido: 17/11/2013

Aceptado: 25 /11/2013

Notas

¹ La población guaraní ocupa un vasto territorio, atravesado por las nacionales de Argentina, Brasil, Bolivia y Paraguay. En la actualidad se evidencian cuatro parcialidades dentro del tronco guaraní. Los mbyá, que habitan el sur de Brasil, Paraguay y noreste de Argentina (Misiones); los avá chiripa o avá katú eté o ñandeva en el sur de Brasil, Paraguay, Bolivia, el noroeste y noreste argentino (Salta y Misiones), en ocasiones mixturados dentro de los núcleos mbyá; los pai-taviterá, también denominados kaiowa o kaiowa, que habitan en Brasil y Paraguay; y los aché sólo en Paraguay (Bartolomé, 2006; Mura, 2006; Wilde, 2007). Según destaca el mapa denominado Guaraní Reta (Grumberg, 2008) los guaraníes suman más de cien mil solo en Argentina, Brasil y Paraguay, con altas y sostenidas tasas de crecimiento. Los mbyá suman veintisiete mil de los cuales, aproximadamente 6500 habitan en Argentina, en la provincia de Misiones en el ámbito rural, en núcleos comunitarios distribuidos por todo el territorio de la provincia. Del total, un porcentaje superior al 50% lo constituyen menores de 16 años.

² El investigador francés Gilles Brougere (1998) resalta la presencia de tres aspectos que combinados entre sí permiten considerar cierta instancia como lúdica. Por un lado el aspecto material, que refiere al conjunto de objetos vinculado entre sí para jugar, claro que nos son los objetos en sí mismos quienes cuentan con esta virtud, sino que el uso que se hace de ellos los convierte en lúdicos. No obstante, un objeto lúdico puede ser utilizado en cierto marco sin esta condición y un objeto no lúdico puede ser utilizado para jugar. El segundo aspecto de análisis es la estructura, que referencia al sistema de reglas en que el jugador enmarca su actividad y que otorgan sentido a la práctica. Este sistema no basta para la existencia del juego, y a su vez, no basta denominar juego a una acción si no se inscribe en un marco de reglas que definan lo posible e imposible para tal. Para superar esta instancia se encuentra la práctica en sí, es decir la acción de jugar. Práctica que se emplaza en un contexto determinado, marco que las condiciones y es condicionado por estas prácticas. Y por otra parte, como otra cara de la misma moneda, y las acciones o mejor dicho las actitudes que convierten la actividad en tal. Abonando fuertemente a este último aspecto es que nos inclinamos por considerar la categoría de práctica lúdica.

³ Desde nuestra perspectiva, colocar juego y rito como formas de dos sociedades diferentes resta la posibilidad de hallarlos juntos. A su vez, esta definición presenta dificultades a la hora de abordar juegos

que no se correspondan con el modelo agonístico. En el caso mbyá, sostenemos que el juego no es agonístico ya que su fin no está asociado a la victoria, sino a otras eventualidades.

⁴ Por el otorgamiento de la Beca de Post grado Tipo 1 y también por la participación en equipos de investigación de esta institución.

⁵ Que enmarco mi tarea pero además que financió ciertos aspectos a través de los proyectos UBACyT dirigidos por la Dra. Gabriela Novaro.

⁶ Tanto los nombres de las comunidades como los de los niños y adultos involucrados han sido modificados para conservar el anonimato. Los registros se produjeron desde el comienzo de modo escrito, con un mínimo apoyo de registros de audio. Si bien no hubo protocolo firmado de admisión al campo, mi presencia fue avalada en primer lugar por las autoridades religiosas y políticas de los núcleos, luego por las personas de la comunidad asociadas a la escuela (allí dónde la hubiera) y finalmente por las familias de los niños que permitieron mi cercanía. El trabajo no hubiera podido realizarse si los niños no hubieran avalado en la práctica mi presencia permitiéndome participar de sus actividades.

⁷ Pero, lo que nos interesará recuperar aquí es el corpus de indagaciones que se propusieron de modo sistemático relevar las prácticas lúdicas. En primer lugar, es importante destacar las sistematizaciones del grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Nordeste, que entre los años 1930 y 1950 realizaron diversas indagaciones en campo con población guaraní, vilela, toba, pilagá, chaqueños en general y de la Patagonia. Estas indagaciones fueron realizadas por E. Palavecino, Millán de Palavecino y Martínez Crovetto, y tenían como objetivo común recuperar aspectos de la cultura de estas poblaciones mediante la construcción de un repertorio de prácticas, organizadas por los autores. Luego, dependiendo de cada experiencia, los resultados fueron más taxonómicos o más descriptivos. Uno de los temas que estos relevamientos abordan es el de los juegos de hilos, que fue luego profundizado por las investigaciones de José Braunstein. Allí, Braunstein da cuenta de un enorme corpus documental de figuras, que permiten establecer diversas relaciones con la naturaleza. Su interés no ha estado centrado solo en los resultados de las imágenes, sino también en las técnicas físicas de construcción de estas imágenes y los símbolos de la naturaleza a que éstas refieren. Las figuras de hilos han permitido una revisión por la región del Gran Chaco, en poblaciones diferentes, con las consiguientes comparaciones entre estas poblaciones. Además, dejan explicitadas las diversas figuras con las denominaciones asignadas por la población involucrada. Henry y Henry indagaron específicamente el juego de muñecas en la población pilagá. Pero en este caso el interés no estuvo centrado en la cosmovisión, sino en las prácticas de crianza que recuperaron a partir de diversos elementos, en particular el juego de muñecas. Otro elemento relevante que diferencia el abordaje de los Henry es que su interés está centrado en la niñez, en los juegos infantiles. Otros trabajos han sido de corte compilatorio, y han recuperado en términos generales abordajes sobre el juego indígena en Argentina. Se puede ampliar en Enriz (2012).

Bibliografía

- BALLY, G. (1973). *El Juego Como Expresión De Libertad*. Fondo De Cultura Económica. México
- BARTOLOMÉ, M. (2006) "Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas". En: *Revista Avá*. no.9 p.28-48. Posadas.
- BROUGERE, G. (1998) *Brinquedo E Cultura*. Sao Paulo, Cortez Editora. Jogo E Educação. Artes Médicas. Porto Alegre.
- CAILLOIS, R. (1967) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. F.C.E, México.
- CAILLOIS, R. (2000). *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano
- ENRIZ, N. (2011) "Jerokey Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones". En: *LINCOM Studies in Anthropology* n°14. Alemania.
- _____ (2012) "Antropología y juego: apuntes para una reflexión". En: *Cuadernos de Antropología Social* n°34, Jul. 2011. Universidad de Buenos Aires. p.93-114. Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.

- GRUMBERG, G (Coord.) & B. MELIÀ (Ed.) (2008). *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. (Mapa (100x69cm) e Livro Explicativo). CTI, Sao Paulo.
- HENRY J y HENRY Z. (1974 [1944]). *Doll Play Of Pilagá Indian Children*. New York, Vintage Books.
- HUIZINGA J. (1972 [1958]). *Homoludens*. Alianza Editorial / Emecé Editores. Madrid.
- LEVI-STRAUSS, C. (1964) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MEAD, M. (1975) "Children's Play Style: Potentialities And Limitations Of Its Use As A Cultural Indicator". En: *Anthropological Quarterly*, Vol. 48, Nº 3, Anthropology: Retrospect And Prospect A Special Issue In Honor Of Regina Flannery Herzfeld- Jul. Pp. 157-181.
- MURA, F. (2006). *À Procura Do "Bom Viver" Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- NUNES A. (1997) *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, FFLCH/USP.
- ROCKWELL, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En: ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- SCHEINES, G. (1985). *Los Juegos De La Vida Cotidiana*. (Comp.) Editorial Universitaria De Buenos Aires. Buenos Aires.
- WILDE, G. (2007). "De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes". En: *Revista Ambiente & sociedade*, janeiro-junho, año/vol. 10, nº 001, pp. 87-106. Associação Nacional de pos-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Campinas Brasil.
- WHITING B. y John. (1979 [1975]). *Children of six cultures. A psycho-Cultural analysis*. USA, Harvard University Press.

El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías

The puppet as learning object: proposed definitions and typologies

*Miquel A. Oltra Albiach**

Resumen

El teatro de títeres se ha configurado a lo largo del tiempo como un instrumento valiosísimo para la educación en todos sus niveles. Son muchos los profesionales que ofrecen sus reflexiones teóricas y sus experiencias prácticas para ponerlas al servicio de maestros y maestras. Sin embargo, en muchos casos el trabajo práctico con títeres en el aula se ve obstaculizado por la falta de conocimientos técnicos del títere como objeto y de sus posibilidades por parte de los profesionales de la educación. En este artículo pretendemos hacer un repaso por la situación actual de las investigaciones en cuanto a definiciones y tipologización de los títeres, un aspecto de vital importancia si pretendemos hacer un uso óptimo de estos pequeños auxiliares educativos en el aula.

Palabras clave: títeres; educación; dramatización en el aula; teatro.

Abstract

Puppet theater has been configured along the time as a valuable tool for education in all its levels. There are many professionals who offer their theoretical reflections and practical experiences to make them available to teachers. However, in many cases the practical work with puppets in the classroom is hampered by the lack of technical knowledge of the puppet as objects and its possibilities by education professionals. This article aims to do a review of the current status of research in definitions and typologizing of puppets, an aspect of vital importance if we want to make optimal use of these little teaching assistants in the classroom.

Key words: puppets; education; classroom drama; theatre.

*Doctor en Educación Lingüística y Literaria. Docente de la Universitat de València (España).
E-mail: miquel.oltra@uv.es

Introducción: ¿qué es un títere?

Cuando consideramos el teatro de títeres estamos haciendo referencia obviamente a un hecho literario y concretamente dramático, pero también tenemos en cuenta el elemento añadido que supone el títere mismo en tanto que objeto plástico, arraigado en la historia del arte de las diversas civilizaciones, en las vanguardias y en las nuevas propuestas estéticas actuales. Esta situación, entre disciplinas como son el teatro, las artes plásticas y a menudo la música entre otros, junto a la potencialidad expresiva de los títeres y de los objetos en general como elementos escénicos, ofrece un amplio abanico de posibilidades que la escuela ha intuido por lo menos desde el siglo XIX.

Los diccionarios definen la palabra títere de varias maneras; una de las más frecuentes y tradicionales es: "cualquier muñeco u objeto manipulado que reemplaza el actor durante el juego escénico". Es esta una definición problemática, ya que algunos titiriteros argumentan que trata el oficio del titiritero en sentido negativo, es decir, que el títere sustituye al actor y que esta sustitución es su única razón de existir (o que el teatro de actores es el único que merece llamarse Teatro y el teatro de títeres sería una especie de sucedáneo). Aunque en algunos momentos de la historia el teatro con títeres ha servido efectivamente de sustituto del teatro de actores, tanto los estudios de especialistas en perspectiva antropológica (Badiou, 2009) como el trabajo de la mayoría de los titiriteros profesionales en la actualidad otorgan a los títeres la categoría de disciplina artística autónoma.

Por otro lado, encontramos definiciones que podríamos catalogar de limitadoras por incidir únicamente en aspectos como la imitación del ser humano o la manera en que se mueven los muñecos, lo cual empobrece la definición misma y deja fuera diversas técnicas de manipulación y disciplinas como los autómatas, las sombras o el teatro de objetos en general (de hecho, para algunos solo existen los títeres de hilo y los de guante, si atendemos a algunas definiciones que se utilizan con frecuencia). Se trata, como veremos, de clasificaciones empobrecedoras que, si bien gozan de la aceptación generalizada, dejan fuera tipos de títere muy exitosos y con grandes posibilidades artísticas y

didácticas¹. Sin embargo, los grandes especialistas en todo el mundo han aportado definiciones del títere y del teatro con títeres más completas, y que han tendido a resaltar la especificidad y la originalidad de este arte escénico. Así Bill Baird (1965) define el títere como una figura inanimada que se mueve mediante el esfuerzo humano delante un público:

"Puppet is an inanimate figure that is made to move by human effort before an audience. It is the sum of these qualities that uniquely defines the puppet. Nothing else quite satisfies the definition" (P. 13).

Encontramos en esta definición ya clásica los dos elementos que, como veremos, constituyen lo específico del títere: el movimiento y el hecho teatral (característica que se hace patente por la necesidad de un público). No obstante, deberíamos hacer notar que esta explicación de Baird definiría más el teatro de títeres (el hecho espectacular) que el títere en sí mismo en tanto que objeto y, por otro lado, la consideración del títere como un objeto hecho ex profeso para la representación teatral (y que por tanto no contempla en principio la posibilidad de que cualquier objeto pueda pasar a ser un títere, tal como veremos en otras propuestas de definición).

En el movimiento y en el hecho teatral incide también Bufano (1983); para este especialista un títere sería cualquier objeto que se mueve con función dramática. Esta cuestión será abordada años después por Freddy Artiles (1998), quien considera que en realidad el títere se caracteriza más por una serie de requisitos que por el objeto mismo (de tal manera que todo objeto, utilizado de una determinada manera, podría ser un títere). Tal como apunta este autor, en la mayoría de definiciones hay un denominador común que es el movimiento; así, la primera condición de un títere es que se pueda mover.

Las definiciones actuales de títere

Como vemos más arriba, hoy la mayoría de especialistas reivindican el títere como un género dramático con sustantividad propia. Carlos Converso (2000) define el títere –siguiendo a Margareta Nicolescu– como una imagen plástica capaz de actuar y representar, y añade que esta es quizá la definición que mejor

precisa las características esenciales del títere: el objeto plástico y la capacidad de representación. A partir de todas las consideraciones previas, en el presente trabajo utilizaremos la palabra títere en sentido amplio para denominar cualquier objeto movido con técnicas diversas y con funciones dramáticas.

Sin embargo, Rafael Curci (2007) destaca que el aspecto plástico –aun siendo una fuente importante de riqueza significativa- no es suficiente para definir el títere: para que un objeto se transforme en un títere lo debemos ubicar en un nivel diferente del cotidiano, lo debemos dotar de personalidad, es decir, debemos crear un personaje. Además debe existir una intencionalidad previa en relación a la voluntad de interpretar un personaje y a la ubicación en el terreno de la ficción dramática, de la representación; por tanto, el títere es un objeto que se crea para ser animado a través de cualquiera de las técnicas existentes con el objetivo de crear la ilusión de simular vida y, más concretamente, de mostrar una vida escénica convincente. De hecho, el autor considera que hay varios elementos que constituyen un títere y que definen el teatro hecho con títeres: así por ejemplo un mensaje particular expresado con un sistema de signos particular y con una estructura dramática particular. Por su parte, David Currell (2009) incide en el hecho de que el teatro de títeres no es una especie de teatro humano en miniatura, y pone de relieve algunas particularidades y relaciones con otras disciplinas artísticas, como la danza y el mimo.

Otros autores, como Dalibor Foretic (1993), reflexionan sobre el espacio y el tiempo del títere en la representación. Foretic llega a la conclusión de que el muñeco se encuentra engastado en la misma memoria colectiva de los seres humanos y nos retrotrae al momento en que nace la humanidad:

“El títere lleva en su seno el tiempo arquetipo de la memoria colectiva, de los recuerdos primarios, como oleadas del tiempo en que el hombre se hizo hombre. Se hizo hombre en el momento en que, tratando de compararse con Dios, creó el muñeco a su imagen. Para que este artefacto adquiriera vida, está obligado a darle satisfacción: el hombre es siempre, al mismo tiempo, dueño y servidor del muñeco” (p. 84).

Por otra parte, el títere se ha convertido a menudo en portavoz del ser humano en la conquista de las libertades: son marionetas, títeres y sombras profanas. Así, podemos encontrar toda una línea crítica de artistas que se enfrentan a su

entorno concreto, con todas las incomodidades que eso supone. Entraríamos aquí en todas las tradiciones populares y sus protagonistas, en el símbolo donde se reconoce a la humanidad entera: así, criticando la realidad, ejerciendo la sátira, el títere va más allá del espacio concreto y de alguna manera entra en la universalidad. Este carácter crítico preocupó a menudo a la ley y el orden establecidos, que en ocasiones ha utilizado los títeres a su servicio. Igualmente, las características esenciales de la marioneta, ligadas sobre todo a su carácter de objeto manipulado y a la posibilidad de superar las leyes de la física, han llevado a muchos estudiosos a incidir sobre estos aspectos. Aquí podemos incluir las reflexiones de Heinrich von Kleist en el siglo XVIII, de Gordon Craig en el XIX, de Vsevolod Meyerhold, Marinetti y los futuristas italianos, Oskar Schlemmer, la Bauhaus, Robert Wilson, Maurice Béjart, Pina Bausch o Tadeusz Kantor, en el siglo XX (Badiou, 2009). Todas estas experiencias e investigaciones patentizan el interés de la relación actor-marioneta que había planteado Kleist, un interés en que parece no decaer –sino todo el contrario- en los inicios del tercer milenio.

Para concluir este apartado, debemos resaltar la diversidad de definiciones del títere y del teatro con títeres que han aportado los diferentes especialistas a lo largo del tiempo. Pese a ello, y a pesar de que a veces encontramos una cierta dispersión en las reflexiones, hay que hacer mención que la mayoría de autores señalan el objeto plástico y el movimiento como dos de las características definitorias del teatro con títeres, y que constituyen los fundamentos de esta disciplina artística. Con las aportaciones de Badiou (2009), hemos considerado el títere como elemento clave en la evolución misma del ser humano. Quizá esta sea la causa del profundo arraigo del títere en el subconsciente individual y colectivo de las diversas civilizaciones.

Tipos de títeres

Por lo que respecta a los tipos de títeres y a su denominación, usaremos como sinónimos las palabras títere, muñeco y marioneta, tal como hacen en general los especialistas y los artistas. Pese a ello, hay que señalar que la tradición prefiere llamar títere a los títeres de guante o con otros sistemas de manipulación desde

abajo y reserva la palabra marioneta para los títeres de hilo, y así suele aparecer hoy en día en la mayoría de diccionarios.

En cuanto a la manera de agrupar los títeres en tipos, encontramos importantes diferencias entre autores, y sobre todo entre manuales de investigación o de trabajo de preparación de los titiriteros y los textos didácticos para trabajar con títeres en el aula. Tal como indican Carlos Szulkin y Bibiana Amado (2006), tradicionalmente se han clasificado los títeres a partir de su apariencia, mientras que la tendencia contemporánea es a hacerlo desde la función.

Tal como señala Kaplin (2001), la clasificación de los títeres en tipos tendrá mucho que ver con lo que consideramos el punto de partida o el elemento básico: si consideramos que este es el títere en tanto que objeto o artefacto, entonces crearemos sistemas de clasificación centrados en las maneras de articular los muñecos, los materiales de construcción, los lugares de origen, etc. En este sentido, uno de los primeros intentos sistemáticos de clasificación contemporáneos lo ofrece Gordon Craig (1918), al distinguir los títeres redondos y los planes, según la siguiente estructura:

1. Round puppets
 - a. Marionettes suspended from above
 - b. Guignols or Burattini (hand puppets)
2. Flat puppets
 - a. Shadow figures

Este sistema, que estará en la base de los posteriores intentos de clasificación, Craig lo complementa con una definición de tipos según los materiales de construcción y según los países de origen. El sistema que aporta años después James Juvenal (1930) y que adaptará posteriormente Paul McPharlin (Latshaw, 1978) dará como resultado la descripción de siete tipos a partir de las tipologías básicas descritas, desde el tipo llamado I (marioneta) hasta el VII (sombra opaca). Latshaw (1978) desarrolla las sistematizaciones anteriores, profundiza en el punto de vista de la localización y la direccionalidad del manipulador y ofrece una original clasificación a partir de cinco tipos básicos:

- Side by side Ventriloquist Variety performer
- Inside – Looking out Mummenshanz's soft sculptures Big bird, Sesame Street
- Behind – Back – Up viewer
 - Hand puppets
 - Shadow puppets
 - Bunraku (doll theatre)
- Underneath – Looking up
 - Hand puppets
 - Rod puppets
 - Shadow puppets
- Above – Looking down
 - Marionettes (string puppets)
 - Rod puppets (sicilian style)
 - Finger puppets²

Por su parte Carlos Converso, desde la consideración de que cualquier clasificación de los títeres debe tener una finalidad práctica y un sentido estrictamente técnico, sigue la tipología de Juan Enrique Acuña y hace una primera división según cuatro criterios: por la forma (corpóreos o planos), por aquello que representan (objetos reales, ideales, animales, etc.), por el sistema de manipulación (directo o indirecto) y por la posición del manipulador. A partir de la división en cuatro grandes tipos, este autor propone una relación de clases de títere, con subtipos en cada una de ellas, y que contemplaría las manos (desnudas o bien enguantadas), las figuras planas (rígidas o articuladas), las sombras, los títeres de guante, los de varilla, las marionetas, los bocones, el bunraku, los muñecos con partes vivas (como los fantoches) y las mojigangas (Converso, 2000).

Pero sin duda ha sido Kaplin (2001), con su ya conocida taxonomía, quien ha hecho la aportación más interesante de las últimas décadas al estudio y la clasificación de los títeres (y del resto de *performingobjects*), en una perspectiva innovadora que integra tanto la distancia entre el manipulador y el objeto como la ratio, e incluye la imagen virtual como tipo de títere. El punto de partida de este esquema es la dinámica títere/manipulador, y a partir de aquí Kaplin pretende elaborar un nuevo sistema de clasificación que sea operativo. Por distancia entiende el nivel de separación entre el manipulador y el objeto

manipulado: el punto cero es el de absoluto contacto (donde el manipulador y el objeto son la misma cosa), y habrá una evolución graduada, marcada por el progresivo alejamiento entre los dos elementos. La *ratio* hace referencia a la relación entre número de objetos y número de manipuladores, es decir, la cantidad de manipuladores que son necesarios para mover un títere o la cantidad de títeres que puede mover un único manipulador:

"Thus a "I:I" ratio indicates a direct transfer of energy from a single performer to a single performing object: A "I:many" ratio means that one object is the focus of the energies of diverse manipulators, as with Bread and Puppet's giant Mother Earth Puppet, or a Macy's Thanksgiving Day Parade balloon. "Many:I" indicates a single performer manipulating many separate objects, as a javanessedalang does during the course of a wayangkulit performance" (P. 22).

Las posibilidades que ofrece esta nueva manera de clasificar los objetos que se utilizan en las representaciones escénicas son múltiples, empezando por el hecho de que incluye potencialmente cualquier tipo de objeto al servicio del espectáculo. Kaplin se refiere a la máscara como objeto totalmente externo al manipulador, una escultura que, para ser efectiva, debe aparecer articulada con los impulsos del actor que la lleva. En este caso el centro de gravedad no es otro que el del actor, pero la máscara "redibuja" la superficie del actor. A partir de la máscara y de sus varias evoluciones, el autor menciona algunos tipos que cubren no sólo la cara del actor, sino también la cabeza, lo cual implica un desplazamiento del centro de gravedad. Y este mayor o menor desplazamiento del centro de gravedad será uno de los fundamentos del nuevo sistema de clasificación.

Una vez el objeto se ha liberado del cuerpo del actor, ya no hace falta que haya una correlación 1:1 con la fuente de energía. Un titiritero podrá operar con dos títeres de mano simultáneamente, por ejemplo, mientras que los títeres gigantes de la compañía Bread and Puppet o el bunraku japonés necesitan diversos manipuladores. Por otro lado, el progresivo alejamiento del centro de gravedad del títere fuera del cuerpo del titiritero requiere cada vez sistemas de manipulación más sofisticados. De esta manera, la tipología de Kaplin sitúa en

dos extremos opuestos el actor y la imagen virtual, respectivamente. El resultado es una clasificación que comprende los siguientes tipos:

“1. Computer generated figures, 2. Animated figures, 3. Shadow figures, 4. Remote controlled figures, 5. Marionettes, 6. Rod puppets, 7. Bodypuppets, 8. Masks” (Kaplin, 2001:24).

La tipología de Kaplin resulta interesante también porque incluye de manera explícita los dibujos animados, los productos animados por ordenador y, en general, la animación virtual; esta inclusión, que ha sido problemática para algunos autores y que aún hoy no tiene una respuesta unánime por parte de los profesionales, nos permitiría dividir los títeres en dos grandes bloques, según estén relacionados o no con la animación con ordenador.

Por su parte John Bell (2005), en su volumen dedicado a la historia moderna de los títeres norteamericanos, afirma que todos los títeres y el resto de lo que él llama *objecttheater* se pueden agrupar en “Hand puppets, bunrakupuppets, rod puppets, marionettes, over-life-size puppets, shadow puppets” (p 10).

Una manera simple y al mismo tiempo efectiva de agrupar los diversos tipos de títeres es la que ofrece Uros Trefalt (2005), basada en el aspecto espacial de la manipulación. A partir de esta tipología básica, el autor sitúa las diversas clases de títere en perspectiva profesional y artística, según la forma de manipulación y las posibilidades a la hora de representar varios tipos de texto (más grotesco, más épico, más lírico, más simbólico...). Desde este punto de vista, obtendríamos los siguientes tipos:

- Marionetas (con movimientos suaves, aptos para textos líricos, épicos, simbólicos y filosóficos).

- Títeres manuales tradicionales (Guignol, Petrushka, Punch...). Tradicionalmente vinculados a la crítica social y hoy relacionados con los espectáculos infantiles (aunque a menudo se utilizan sin conocer las características básicas). Con movimientos enérgicos y rápidos, son dinámicos y grotescos.

- Títeres javaneses (que fueran conocidos por el gran público gracias al Teatro de Títeres de Moscú, de Jefimov). Es un tipo de títere muy completo, al conjugar el principio del movimiento de los títeres manuales con los movimientos suaves y cadenciosos de la marioneta, lo cual le permite obtener precisión y minimalismo. Son especialmente aptos para textos líricos, trágicos, musicales y cuentos.

- Títeres de cabeza o de casco (introducidos por el ruso Obratzsov), que permiten escenificar textos y temas semejantes a los del títere javanés.

- Marionetas guiadas desde abajo (inventadas por el titiritero Henri Signoret): se utilizan principalmente como juguetes, y en casos muy especiales como títeres de teatro. Aunque a simple vista son semejantes a las javanesas, tienen un movimiento menos fluido y más brusco. Se trata en realidad de un cruzamiento entre marioneta y títere javanés.

- Títeres planos. Contienen también algunos elementos de los títeres javaneses, pero la característica principal es en este caso la bidimensionalidad. Su mecánica no permite movimientos enérgicos, lo cual los otorga una poética de escena semejante a las películas de animación. Suelen tener palancas u otros mecanismos detrás, y se suelen utilizar dobles para el movimiento de derecha a izquierda o viceversa. Generalmente se utilizan para los espectadores más pequeños, y suele haber un narrador o conductor que hace de contacto entre el títere y el público.

- Títeres de mímica. La mano del titiritero está insertada en la cabeza del títere: dicho pulgar hace pinza con los otros cuatro dedos y así se mueve la boca. Tal como indica Trefalt, como lo más importante es la cabeza del títere, suelen ser visibles solo hasta la cintura. Los más conocidos de este tipo son los muppets o bocones. Con diversas posibilidades de variación, suelen ser utilizados en actuaciones de cabaret, en la televisión, en ventriloquía, etc.

- El objeto utilizado como un títere. Es cualquier objeto cotidiano, al que un animador da vida. Son aptos para contar historias simples. Estos objetos estarían en la base del teatro de títeres, ya que el fundamento es revivir una materia muerta.

- Las sombras. Se trata de títeres manipulados desde atrás, siguiendo tradiciones como la turca o la indonesia de las que surge el teatro de sombras contemporáneo. Se trata de una técnica apta para la representación de tragedias y óperas.

- Teatro negro. Admite múltiples posibilidades, como técnica central o como auxiliar de otras modalidades de teatro y permite poner en escena varios tipos de texto, desde los grotescos a los líricos.

- El títere-juguete. Se trata de una técnica habitual en las escenificaciones de los más pequeños. No tienen medios de animación o elementos escénicos específicos, y el titiritero hace el papel de mediador. Se utilizan sobre todo con finalidad terapéutica y en escenificaciones didácticas.

- Bunraku o joruri. Se trata del teatro tradicional japonés de títeres, y presenta una serie de particularidades muy interesantes. Con tres elementos altamente pedagógicos (texto, música y títeres), los títeres de bunraku se manipulan a la vista del público y cada muñeco le mueven tres titiriteros, con toda una serie de papeles establecidos por la tradición. El bunraku es tradicionalmente un teatro para público adulto, que además ha influido en renovadores del teatro occidental como Craig, Meyerhold o Artaud. El títere figurante. Como el teatro de títeres ha sido tradicionalmente un teatro menor, los títeres figurantes (que se usan para llenar espacios vacíos de manera relativamente fácil) no han sido frecuentes; normalmente consisten en varios títeres unidos por una vara y que son manipulados por un único titiritero.

- El actor vivo en un escenario de títeres. Trefalt considera que, a pesar de no suponer ninguna novedad en el teatro de títeres, y ni siquiera ser una técnica de manipulación, aporta una gran cantidad de posibilidades de interacción y de aprovechamiento artístico y didáctico.

Por su parte el argentino Rafael Curci (2007) describe siete tipos principales (desde la perspectiva de lo que él llama aspecto funcional del títere), identificados con letras de la A a la G y con algunas subdivisiones para cada tipo. Igualmente, el autor especifica que las posibilidades de modificación y variación son inmensas: A. Títeres planos (rígidos o articulados); B. Sombras (opacas,

translúcidas o articuladas); C. De guante (simples o combinados); D. De varillas (javanés, marotte, de casco o de teclado); E. Bocones (con varillas o con partes vivas); F. Bunraku; G. Marionetas (de hilos o de barra). Desde el punto de vista estructural, Curci aporta un interesante esquema de ordenación, a partir de la premisa de que cualquier clasificación debe tener una finalidad práctica y un sentido estrictamente técnico. El autor asume de manera clara la distinción entre tipologías estructurales y tipologías funcionales, y otorga una gran importancia a las segundas. Por otro lado, la tendencia actual a la presencia del titiritero en escena (que no es ninguna novedad en la historia de los títeres) enriquecerá sin duda las posibilidades de interacción y provocará la existencia de varios modos operativos: el neutro, la copresencia, el titiritero como contraparte, el titiritero como animador y algunas formas mixtas.

Maryse Badiou (2009) aporta, desde el punto de vista de la antropología cultural, una lógica y brillante taxonomía para los títeres, basada en los aspectos espaciales y concretamente en la posición del titiritero (dentro-fuera), y en la que incluye las manos desnudas –y por extensión, otras partes del cuerpo como posible *performing object*. Esta posibilidad de incorporar el cuerpo humano como objeto de representación, tanto en el teatro de sombras como en calidad de títere, abre un gran abanico de posibilidades educativas, que la escuela no debería ignorar. El esquema que propone Badiou, que nos remite en parte a la tipología de Kaplin, es el siguiente:

- La marioneta de carne y hueso
- El titiritero se incorpora en el interior del objeto que anima
 - o Las marionetas digitales
 - o Las marionetas de guante
 - o Los cabezudos
 - o Las carcasas gigantes
 - o Los retablos
- El titiritero situado fuera del objeto que anima
 - o Las estatuillas y los objetos desplazables no móviles
 - o El marotte
 - o La marioneta de varilla
 - o El teatro de sombras balinés
 - o El teatro de sombras turco
 - o La marioneta de barra

- o La marioneta de hilo
- o El bunraku
- El autómatas
- La película animada

Finalmente, David Currell (2009) aporta un sistema de clasificación centrado en la perspectiva de la estructura de los títeres y orientado sobre todo a la construcción. Cuatro serían sus tipos principales: "Hand or glove puppets, rod puppets, marionettes, shadow puppets" (p. 15). A partir de estos tipos básicos (por su estructura y su sistema de manipulación), Currell desarrolla diversas posibilidades (en muchos casos, formas mixtas, y determinadas igualmente por la forma y las particularidades a la hora de construir y manipular los títeres).

Sin embargo, otros especialistas organizan los tipos de títeres y las diversas técnicas en una perspectiva más funcional y a menudo vinculada a las posibilidades de construcción y uso en el aula en las diversas etapas de la enseñanza. Henry Delpeux (1973) ya ofrecía a los años 70 del siglo pasado una manera simple y funcional de clasificar los títeres: "Manipulados desde arriba, manipulados desde abajo, títeres de eje (manipulados por detrás) y formas mixtas" (p. 24). En una perspectiva quizá menos exhaustiva, pero sin duda mucho más funcional, Antequera y Cáceres (2000) hacen una división en tipos, de acuerdo con las necesidades de manipulación en cada unidad didáctica: guiñol, recortables, de guante, de mano, de varilla, de varilla con cuerpo de tela, de hilo y de dedal. Por su parte, Freddy Artilles (1998) parte de la clasificación básica de Mane Bernardo (1988) desde dos aspectos básicos: la situación respecto del titiritero (fuera o integrado) y la colocación del manipulador (arriba, abajo o a un lado), con algunas técnicas muy específicas (como el *bunraku*) que habría que tipificar aparte. Así, Artilles enumera como formas básicas la marioneta, el títere de guante, el títere de varilla, el títere de sombra y otras técnicas, en las que incluye a su vez los títeres digitales (con manipulación desde abajo o desde arriba), el títere plano, la *marotte*, el esperpento (o pelele o *body-puppet*) y los títeres de mecanismos.

Pocos años después de que Artilles presentara su tipología, Carlos Angoloti (1990) propuso, en perspectiva didáctica, un sistema de clasificación que ubica el

títere como herramienta educativa en relación a otras formas de comunicación visual como el cómic. Angoloti, que considera las sombras de manera diferenciada por sus particularidades, afirma que hay tres procesos importantes en la educación mediante los títeres que se deben tener en cuenta sin renunciar a ninguno de ellos: la creación de historias, la creación plástica y la representación dramática. Este especialista aporta una tipología sencilla, con las características y aplicaciones de cada tipo, desde las formas más simples a las más complejas en cuanto a construcción y manipulación:

1. Títere de guante (incluye el títere catalán y el de manopla, entre otros)
2. Títere de varilla
 - Títeres planos
 - Títere que lleva una cabeza con volumen
 - Títere con cabeza giratoria
 - Títere de cucurucho
 - Títeres de dos varillas
3. Títeres manejados desde arriba: marionetas
4. Títere de percha
 - Gigantes
 - Marotte
 - Muñecos en los que el actor va dentro

Antonio García del Toro (1995), desde una perspectiva fundamentada en Vigotski y Rodari, afirma que la expresión libre es la base de la creatividad y plantea las actividades teatrales interdisciplinarias en clase como un elemento fundamental para el desarrollo del alumnado. En este sentido, propone una clasificación simple y que aleja los tipos más complejos o difíciles de construir o manipular (como las marionetas o, desde su punto de vista, las sombras). Así, considera que los títeres más apropiados para la escuela son los manipulados desde abajo, y sobre todo los de palo, los de calcetín y el guiñol.

Caroline Astell-Burt (2002), en una perspectiva centrada sobre todo en los aspectos educativos y terapéuticos del títere, ofrece una propuesta de clasificación simplificada de mano, de barra, sombras y marionetas a partir sobre todo de las características físicas de los muñecos y de las posibles aplicaciones en diversas edades y en diferentes patologías. Por otro lado Daniel Tillería (2003) propone un extenso elenco de tipos en función de su simplicidad y la facilidad de manipulación, con algunos comentarios sobre las características, construcción y posibles usos y entre los que incluye los títeres de dedo, de cilindro, planos, de bolsa, de guante, de media, manoplas, de varilla, de eje, de sombra, de hilo, marionetas, mano desnuda, máscaras, cabezudos, títeres de técnica mixta, títeres de mesa, títeres con luz negra, marotte y títeres de manipulación directa.

Por su parte, el mismo autor, tal como hacía García del Toro, deja fuera de su selección técnicas más complejas y que en principio serían menos apropiadas para el uso escolar, como el bunraku o los títeres de agua. En líneas generales, Tillería ofrece diversas posibilidades en cuanto a variedad, aunque en algunos momentos pueda no percibirse claramente la diferencia entre técnicas, tal como muestra al distinguir el bunraku de las técnicas de manipulación a la vista (tipo del que forma parte sin duda). Sin embargo, la causa de esta falta de claridad tipológica radica sobre todo en cuanto a que el interés principal es la práctica docente y no tanto una clasificación teórica de los diversos tipos. Tal como reconoce el mismo autor:

Como bien podemos apreciar hasta aquí, la cantidad de técnicas es muy grande y variada. Y eso que aún nos faltan otras más difíciles todavía (como el Bunraku, exquisita técnica japonesa (basta recordar al Topo Gigio o a Petete), el Wayang y los Títeres de Agua, muy difundidos en Vietnam, por ejemplo. Pero conociendo la mitad de todas éstas, ya estamos en condiciones de trabajar confortablemente durante un largo periodo, ofreciéndole al chico a cada momento algo novedoso, enriquecedor y diferente. Importante es considerar que, en cualquier caso el material descartable nos ofrece una gama muy amplia de posibilidades; y con ello pondremos constantemente a prueba nuestra propia creatividad y, de paso, la de nuestros alumnos (P. 59).

La argentina Rosita Escalada (1999), desde la construcción y la manipulación por parte del alumnado en el jardín de infancia, propone una distribución tipológica

sencilla, que incluye los títeres de cajita, de varilla, de dedal, de cono, de paño y de guante. En una línea semejante, María Teresa Martínez Monar (2007) desarrolla una clasificación y descripción tipológica desde la tarea docente, y, sobre todo, orientada al alumnado con discapacidades, a partir de los tipos básicos del títere de guante (en el que incluye el guiñol o títere francés, el *putxineli* o títere catalán y el *punch* o títere inglés), el títere de dedo, el muppet, la *marotte*, la marioneta, el *bunraku*, las sombras, los cabezudos, los *animatronics*, los autómatas y los títeres de ventriloquía. Tal como señala esta autora, la mezcla de las diversas técnicas –lo que ella llama técnicas mixtas– ofrece muchas posibilidades de trabajo áulico. La tendencia de los titiriteros a la incorporación y al mestizaje de técnicas, que podemos observar en la constante importación, reinterpretación e integración de sistemas nuevos a lo largo de la historia, se hace sin duda más evidente en las últimas décadas, tal como veremos más adelante. Los intercambios y la investigación de las compañías se hacen patentes ahora más que nunca, sobre todo por el mayor contacto entre tradiciones y culturas muy alejadas, y tiene como consecuencia la mayor riqueza en los resultados y en la resolución de determinados problemas técnicos en las puestas en escena, a partir de la observación de la práctica de otros artistas.

Como conclusión de este repaso de los intentos de definición y de taxonomía para los títeres, debemos hacer patente la diferencia cuanto a los criterios: esta diversidad en los puntos de partida es la causa de la gran dispersión en las clasificaciones, en la utilidad de estas y en el vocabulario empleado. En algunos casos encontramos olvidos importantes en las tipologías y también falta de sistematización y de criterio científico; en otros, confusiones entre tipos de títere desde el punto de vista físico, de los sistemas de manipulación y de la estructura del espacio escénico. Sin embargo, es también evidente la evolución desde de los sistemas más clásicos de tipologización, centrados como hemos visto en el aspecto físico y el origen, a otros sistemas más operativos, centrados sobre todo en el aspecto funcional del títere o *performing object*. En definitiva, el sistema de clasificación de los títeres que consideraremos óptimo para el uso escolar estará fundamentado en la distribución espacial de

Trefalt (1995) y en la tipología de relación *performer-object* de Kaplin (2001). Finalmente, las aportaciones de los diversos especialistas nos permitirán ofrecer una clasificación adaptada a las diversas edades del alumnado que potenciará las posibilidades de utilización de diferentes tipos de títeres a lo largo de los niveles educativos, cosa que enriquecerá y diversificará la tradicional opción del profesorado por los títeres de palo o de guante.

Especificidad del títere

Uno de los elementos destacables en el mundo del títere es el hecho de que los manipuladores han tendido prácticamente desde de los inicios de la historia a la investigación de las propias posibilidades y a la asunción de sistemas de otras culturas a los que han accedido de diversas maneras, al eclecticismo y a la síntesis. El eclecticismo y la síntesis de técnicas son, pues, elementos básicos del arte del títere. Este talante creativo y transformador tiene una serie de repercusiones en las posibles aplicaciones didácticas del títere en el marco escolar.

George Latshaw (1978) hace notar que lo que caracteriza los titiriteros es la introducción de una perspectiva diferente en las artes escénicas, con la incorporación de un elemento plástico —el títere— como punto de partida para una reflexión sobre la vida; con esta nueva dimensión, títere y titiritero quedan en un plano adyacente al resto de artes escénicas.

Por su parte, Uros Trefalt (2005) incide en el aspecto de la heterogeneidad y en la necesidad por parte de los especialistas (y que habríamos de extender a los docentes) de conocer cada tipo de títere, de practicar diversas técnicas e incluso de inventar nuevas formas para poder optimizar sus posibilidades. El autor considera de vital importancia el conocimiento de las bases de las diversas técnicas por parte de los creadores, antes de elegir una u otra. Deben conocer las características, las posibilidades y el uso en el teatro de títeres y, además, que no haya incoherencia entre los estilos de los títeres y del texto. Si eso no se cumple, deberemos hablar de desconocimiento de los fundamentos del teatro de títeres: "La consecuencia de ello es la falta de una base en la

representación: no hay titereidad, el títere no tiene posibilidad de realizar su función estética fundamental” (P. 58).

Desde el punto de vista estrictamente literario, debemos hacer referencia a la especificidad del títere, es decir, a lo que le sitúa como una modalidad propia dentro del teatro. La estilización y la elección de los elementos esenciales serán una constante en las explicaciones sobre qué es lo que confiere personalidad propia al teatro de títeres. Mane Bernardo (1962) hacía una reflexión en los años 60 sobre este tema, e incide en el hecho de que los títeres, más que reproducir la vida, la evocan. Igualmente, la autora argentina pone el énfasis en el lenguaje simple, directo y esquemático, como caracteres definitorios:

“El lenguaje del títere es sólo una sucesión de esquemas, de indicaciones sumarias, de esbozos. Es forzosamente simple, directo, y requiere del espectador una participación activa. Imposibilitado de expresar los matices, deja disponerlos a su agrado a aquél a quien se dirige. No expresando sino las grandes líneas y las nervaduras esenciales, permite al oyente bordar a su gusto. Propone una arquitectura sólida, y factible de que cada uno la decore según su fantasía” (P. 8).

Rosita Escalada (1999) reflexiona sobre la dificultad de encontrar una característica propia del lenguaje de los títeres, y recurre a Jurkowski y a su teoría de la atomización de los elementos en este teatro. Para Escalada hay que desarrollar una teoría semiótica exclusiva. Efectivamente, Henry Jurkowski (1990) había afirmado unos años antes que había que buscar lo definitorio del arte de los títeres en el cambio constante de relaciones entre objeto y fuerzas que intervienen, y en la significación de estos cambios:

“El teatro de títeres es un arte teatral, siendo la característica principal y básica que lo diferencia del teatro vivo el hecho de que el objeto hablador y actor hace uso temporal de las fuentes físicas de los poderes vocal y motor que están presentados fuera del objeto. Las relaciones entre el objeto (el títere) y las fuerzas de poder cambian continuamente y sus variaciones son de un gran significado semiológico y estético” (P. 30).

Escalada hace notar que una característica muy interesante es la gran capacidad de síntesis que ofrece este tipo de teatro, un poder que alcanza un universo de sensaciones, emociones y comunicación. Por lo que respecta a las características

concretas del lenguaje de los títeres, esta autora argentina enumera una serie de figuras del lenguaje el lenguaje mudo y gestual, la adaptación y versión libre de obras clásicas y las características simbólicas de los personajes.

Autores como Juan Cervera (1991) afirman que lo que realmente caracteriza el teatro de títeres es su versatilidad. La especificidad del teatro escrito para títeres sería, desde este punto de vista, la posibilidad de ser representado con títeres o con actores. Este autor afirma, igualmente, que la singularidad ante los otros géneros es el hecho de que, en el teatro de títeres, a la expresión lingüística se le añaden una serie de recursos, que él resume en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmicomusical. Eso le otorga una complejidad mayor que la de los otros géneros.

En una posición totalmente diferente a las expresadas hasta este punto (y que podríamos llamar convergentes entre el teatro de títeres y el teatro de actor) encontramos a Uros Trefalt (2005). Este teórico de los títeres sostiene que ha toda una serie de características que hacen del teatro de títeres un género diferente del teatro de actores, y que hay que hacer evidentes estas características ante el peligro de que los títeres quedan de alguna manera “engullidos” o disueltos en el teatro:

“El teatro de títeres es seguramente una especie de arte con menos experiencia histórica que el teatro dramático, aunque por su sintética resumida resulta más interesante y más desconocido. En sí abarca el arte figurativo, el drama, la música, el juego dramático, la animación, la filmación..., en definitiva es todo lo que el arte ha recogido en el transcurso del siglo y del milenio” (P. 17).

Trefalt considera que el teatro de títeres ha creado un idioma artístico específico en las artes escénicas, basado sobre todo en la síncretis; el objetivo de esta disciplina artística es dar vida a lo inerte, y es básico conocer a fondo las técnicas convenientes antes de empezar el proceso creativo. Estos elementos específicos alejarían los principios del teatro de títeres y por tanto la formación específica del titiritero del teatro y la formación actoral, ya que estaríamos hablando de disciplinas con principios y técnicas diferentes entre sí. Finalmente, otra característica esencial del teatro de títeres la constituyen las posibilidades físicas

del títere, que un actor dramático no puede alcanzar. Tova Ackerman (2005) incide también en los aspectos particulares del teatro hecho con títeres, que le situarían como una modalidad diferente y autónoma en el mundo escénico, sobre todo el mayor número de posibilidades que ofrece el objeto animado respecto del actor y la actriz:

"Puppet drama, while a form of creative expression, differs from other performing arts in that the world designed by the puppeteers consist of animated objects, a theatre performance whose actors are not human. The performance may parallel human reality, but the "actors" have much greatest freedom. A puppet can be an inanimate object, a distortion or exaggeration of reality, or a being that can move in ways impossible for a human actor" (P. 6).

Para Freddy Artiles (1998) el teatro de títeres tiene una serie de características propias que, tal como afirmaba Trefalt, comporta algunas consecuencias por lo que respecta a la necesaria formación del titiritero y también en cuanto a la misma esencia de este género. El autor cubano habla del movimiento, de la apariencia, de la voz del títere y de la metáfora como elementos característicos. Sin embargo, no es suficiente el movimiento aplicado al objeto. Lo que resulta básico es que un ser pensante mueva un objeto y que este movimiento adquiera un significado que vaya más allá del objetivo práctico para el cual fue creado. Por su parte, Carlos Szulkin y Bibiana Amado (2006) consideran la acción y el movimiento del títere el primer aspecto de su especificidad. Otro elemento relevante para estos autores es el carácter integrador del títere, que hace que en la producción se reúnen elementos de otros campos artísticos, como la literatura, la música, el mimo, la plástica o el teatro de actores, entre otros. La tercera característica tiene que ver con lo grotesco, entendido como la deformación de aquello que conocemos y reconocemos como norma. Finalmente, la desproporción será un elemento fundamental de este arte y apoyará al elemento cómico en la constitución de la esencia grotesca del teatro de títeres:

"La comicidad, tan cara a este arte, se desprende, entonces, de la exageración, del contraste de los contrarios, de la repetición mecánica de situaciones graciosas como la caída, el golpe, el malentendido" (P. 25).

Rafael Curci (2007) sitúa el teatro de títeres en las llamadas Artes Dinámicas o Interpretativas, una de las dos grandes ramas del arte (la otra la constituirían las Artes Figurativas o Visuales). Aunque las Artes Figurativas son un elemento importante del teatro de títeres, según este autor no constituyen el eje de la disciplina en sí misma. Las Artes Dinámicas contemplan el factor tiempo como elemento sustancial, que se complementa con un espacio de interrelación:

“En el marco de las artes espacio-temporales, el acto creador y el momento de la comunicación tienen —desde el punto de vista filosófico— la categoría del instante dada la simultaneidad de la presencia del artista y del público. Y es ese instante que lo convierte en un hecho único e intransferible. Pese a sus innumerables puntos de contacto con las Artes Visuales y con el Teatro de Actores no es una variante de uno ni de otro sino la combinación de ambas, que a su vez convergen en un arte en sí mismo” (p. 32).

Para este autor las características o aspectos fundamentales (siguiendo a Juan Enrique Acuña) son el estructural (como objeto material-plástico), el funcional (de acuerdo con la capacidad de moverse y accionar) y el dramático (en cuanto a la capacidad de actuar). Asimismo, Curci sitúa como uno de los elementos específicos del teatro de títeres la transgresión en tanto que destrucción de la proporción del modelo. Carlos Converso (2000) ya había aportado unos años antes algunos elementos para la reflexión sobre la peculiaridad del títere como sugerente de realidades difícilmente representables por los cuerpos humanos. Este autor hablaba de tres especificidades que marcan de manera clara la diferencia entre teatro de títeres y teatro de actor: en el teatro convencional el actor crea con su cuerpo y con su voz el personaje, mientras que en el teatro de títeres el personaje es el títere; el actor cuando actúa tiene una noción directa del espacio en que se mueve, pero el titiritero ocupa un espacio totalmente diferente del espacio en el que se mueve el personaje; y finalmente, el actor puede asumir vivencialmente el personaje, mientras que el titiritero ha de representar la acción dramática a través del muñeco.

Conclusiones

Hemos pretendido recorrer las aportaciones más representativas a la hora de definir, de enmarcar y de establecer categorías en el títere, con el fin de hacerlo más operativo en su uso escolar. Si bien partíamos de la idea de que una de las grandes dificultades del colectivo docente a la hora de utilizar los títeres en el aula era la dificultad de hallar referencias (ya sea manuales, autores, indicaciones para la construcción, el uso, etc.), nos encontramos paradójicamente con un gran número de autoras y autores que -desde mediados del siglo XX- investigan, publican y ofrecen los resultados de sus trabajos al colectivo docente. Se trata pues de establecer puentes y hacer llegar a la escuela los resultados de este necesario trabajo, con el fin de que los docentes conozcan en profundidad qué es un títere, cuál es su historia, cuántos tipos existen y cómo usarlos según el nivel del alumnado, el tipo de texto dramático que se escoja y las características y objetivos de la actividad didáctica que se proponga, para conseguir que el uso del títere en el aula alcance todo su potencial educativo y artístico. Así contribuiremos a la educación de nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas formados en la sensibilidad artística, con ansia de conocer el mundo que les rodea y de crear nuevos mundos imaginarios mediante la literatura, que integren los códigos y convenciones dramáticas, que desarrollen su capacidad crítica y, en definitiva, que conozcan, entiendan y amen el teatro.

Recibido: 17/11/ 2013

Aceptado: 25/11/2013

Notas

¹La Real Academia Española de la Lengua define *Títere* de la siguiente manera: "Figurilla de pasta u otra materia, vestida y adornada, al que se mueve con alguna técnica o introduciendo una mano en su interior." (RAE 1992, 21ª ed.). Por su parte, el diccionario de María Moliner habla de "muñeco a lo que se mueve con cuerdas o metiendo la mano dentro de él".

²La denominación "títeres de dedo", suele prestarse a equívoco: en este caso, se trata de hacer servir los dedos índice y medio a modo de piernas (es decir, situándolos hacia abajo), y el resto de la mano sería el cuerpo del títere. Mane Bernardo llama esta técnica *fingerpuppet*, para distinguirla de lo que ella llama títere dedal, es decir, los títeres que sitúan la cabeza en la punta de los dedos (Artiles, 1998: 124). En otros casos, y por evitar confusiones, encontramos las denominaciones marionetas bidigitales o teatro de los dedos, en el primer caso, y títeres de dedo o títeres digitales, en el segundo (Badiou, 2009: 145).

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, T. (2005) "The puppet as a metaphor". En BERNIER, M.; O'HARE, J., *Puppetry in education and therapy*, Bloomington, Authorhouse pp. 6-11.
- ANGOLOTI, C. (1990) *Cómic, títeres y teatro de sombras*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- ANTEQUERA, M.; CÁCERES, A. (2000) *Educación y enseñar con títeres*, CCS, Madrid.
- ARTILES, F. (1998) *Títeres: historia, teoría y tradición*, Arbolé, Zaragoza.
- ASTELL-BURT, C. (2002) *I am the story. The art of puppetry in education and therapy*, Londres, SouvenirPress.
- BADIOU, M. (2009) *Sombras y marionetas. Tradiciones, mitos y creencias: del pensamiento arcaico al Robot Sapiens*, Pressas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.
- BAIRD, B. (1965) *The art of puppetry*, New York, Mc Milan.
- BELL, J. (2005) *Strings, hands, shadows. A modern puppet history*, Detroit, The Detroit Institute of Arts.
- BERNARDO, M. (1962) *Títeres y niños*, Eudeba, Buenos Aires.
- _____ (1988) *Títeres*, Latina, Zaragoza.
- BUFANO, A. (1983) "El hombre y su sombra". En *Teatro*, Año 4, núm. 13, Buenos Aires, pp 5-15.
- CERVERA, J. (1991) *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Mensajero.
- CRAIG, E. G. (1918) "The history of puppets". En *The Marionette I*, pp. 171-174.
- CONVERSO, C. (2000) *Entrenamiento del titiritero*, Escenología A. C., México D. F.
- CURCI, R. (2002) *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*, Tridente Libros, Buenos Aires.
- _____ (2007) *Dialéctica del titiritero en escena*, Colihue, Buenos Aires.
- CURRELL, D. (2009) *Puppets and puppet theatre*, Ramsbury, The Crowood Press.
- DELPEUX, H. (1973) *Títeres y marionetas*, Villamala, Barcelona.
- RAE (1992) *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Vol. II. Espasa-Calpe, Madrid.
- ESCALADA, R. (1999) *Taller de títeres*, Aique, Buenos Aires.
- FORETIC, D. (1993) "Títeres adorados, títeres humillados". En *Puck*, n. 5, Charleville-Mézières, pp. 84-89.
- GARCÍA DEL TORO, A. (1995) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Graó, Barcelona. pp. 7-33.
- JURKOWSKI, H. (1990) *Consideraciones sobre el teatro de títeres*, Centro de Documentación de Títeres, Bilbao.

- KAPLIN, S. (2001) "A puppet tree: a model for the field of puppet theatre". En BELL, J. (ed.) *Puppets, Masks and performing objects*, Massachusets, New York University & Massachussets Institute of Technology, pp. 18-25.
- LATSHAW, G. (1978) *The complete book of puppetry*, Mineola, Dover Publications.
- MARTÍNEZ MONAR, M. T. (2007), *Estratègies metodològiques i recursos didàctics per atendre l'alumnat amb NEE, en contextos escolars ordinaris, utilitzant els titelles com a eina en la intervenció* [en línea] <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1642m.pdf> (Consulta: 30 de septiembre de 2013).
- MOLINER, M. (1998, 2ª ed.). *Diccionario de empleo del español*, Gredos, Madrid.
- SZULKIN, C.; AMADO, B. (2006) *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*, Comunicarte, Córdoba.
- TILLERÍA, D. (2003) *Títeres y máscaras en la educación. Una alternativa para la construcción del conocimiento*, Homo Sapiens, Rosario.
- TREFALT, U. (2005) *Dirección de títeres*, Ñaque Editora, Valencia.

Para jug-arte mejor. Una mirada desde la estética y la ética

To play(art) better. An approach from the aesthetics and ethics

Marta Inés Tirado Gallego*

Resumen

El presente artículo inicia planteando una relación vital y significativa existente entre *el juego humano y los juguetes* en cuanto soportes y mediadores simbólicos de la actividad sensible, afectiva, cognitiva, social y cultural del ser humano, que persisten transformados a lo largo de la vida. Describe las características más destacadas del juego como antecesor y fundamento de la experiencia del *arte* y otras manifestaciones de la cultura, y señala el juego como un espacio propicio para introducir la pregunta por la *ética* y la *estética* en la educación de la infancia, desde las enormes posibilidades que despliega la experiencia del juego humano.

Palabras clave: juego; juguete; educación; ética y estética.

Abstract

This article begins posing a vital and significant relationship exists between human play and toys as supports and symbolic mediators sensitive, emotional, cognitive, social and cultural human activity that persist transformed along the life. It describes the main features of the game as predecessor and foundation of the experience of art and some manifestations of culture. It points out the game as a suitable space to introduce the question about the ethics and aesthetics in the education of children, from the enormous possibilities that generates the gaming human experience.

Keywords: Game; toy; education; ethics and aesthetics.

*Psicóloga y Magister en Filosofía (Estética y Filosofía del Arte). Universidad de Antioquia. Colombia. Doctora en Historia, Teoría y Crítica de Arte de la Universidad Politécnica de Valencia, España.
E-mail: mitiradog@gmail.com

En el juego de la vida...

Parece como si la adultez se definiera específicamente como un modo de ser o actuar en el mundo que poco o nada tiene que ver con los *horizontes* abiertos y creadores del juego; unos horizontes en los que cada ser humano *ensaya* sus múltiples posibilidades de *ser* desde la infancia, desplegando toda su capacidad sensible y cognitiva, y toda su posibilidad de *vivir* con y en relación al otro.

Sin embargo, resulta curioso verificar con los adultos, que bastan unas inesperadas preguntas sobre la experiencia individual y social del juego, para que una infinitud de recuerdos, sentimientos, ilusiones o melancolías de mundos mágicos y experiencias profundamente vitales, aparentemente extraviadas en la seriedad de las ocupaciones y los afanes cotidianos, se abran paso de nuevo, por una vez más y siempre una vez más, en el momento presente de cada uno.

Es *como si...* al *re-actualizar* dicha experiencia a través del recuerdo, recobráramos la certeza de un gran manantial de *sabiduría vital* que cada vez más se oculta bajo una piel menos tersa; o como si volviéramos a ampliar nuestra capacidad enorme de vivir *con* otros, transitando por el centro de cualquier experiencia de *comunidad*, o reconquistáramos ese potencial creativo e innovador que habita en el jugar humano y que resurge con fuerza en expresiones de la cultura como el culto, el ritual, la fiesta, el humor, la estética, *el arte...* pues todas estas expresiones son *juego mismo* a través de la vida.

Por ello, cuando un adulto se enfrenta ante la pregunta: ¿A qué he jugado en mi vida? por cualquier camino llega siempre a concluir que en el *espacio* y en el *tiempo* de juego no ha hecho otra cosa que *jugar a todas sus múltiples posibilidades de ser...* y que en estas posibilidades, ensayó y ensaya maneras de hacer y habitar mundos; creyó y cree en los sueños y en las fantasías; levantó las bases para proponerse nuevos ideales a lo largo de su existencia y experimentó diversos modos de participación social.

Sabe que en la vida colectiva uno nunca deja de nutrirse del humor, de la risa, de las ilusiones, del poder imaginativo y creativo de sus otros, sus próximos, sus semejantes... pero tampoco deja de enfrentarse a su dolor, su sufrimiento, su fragilidad, su inestabilidad, su condición humana.

Cualquier jugador adulto tiene la certeza de haber jugado a *ser* muchas cosas en ese intervalo de vida en el que se constituye su breve historia. *Siente* y *sabe* por ejemplo, que bajo esta experiencia ensayó y ensaya múltiples posibilidades de *ser-siendo*, y por eso jugó a ser hombre o mujer, padre, madre o hijo, maestra, doctor, asesino, albañil o bailarina; reconoce que en *todas* las parcelas de su vida, ha jugado a la infancia, a la adolescencia, a la adultez, como una forma de aprender a verse a sí mismo *jugado en el tiempo*; se ha vinculado al amor tanto como al odio; a las verdades tanto como a las ficciones; o al poder tanto como a la sumisión. Y ha incorporado la muerte en sus *re-presentaciones* como una forma de afrontar la pregunta por su propia finitud. Sabe que *su modo de ser actual* se debe en gran parte a lo que jugó y que el juego ha sido y sigue siendo el aliado principal para labrar su privada y colectiva historia. Por eso el juego no se olvida. Tampoco se abandona. Sólo se transforma en el corazón humano, porque en él *somos*, nos *representamos* y nos *sentimos* plenamente vivos. (Tirado, 2005).

Y ante las preguntas que indagan por los *juegos* y *juguets* de la infancia las respuestas que acuden a la memoria no evitan danzar entre arrullos, cantos, cuentos, casitas, títeres, dibujos, máscaras, acertijos, el avión, el carro o el balón; ni entre el escondijo, la competencia, el azar, los juegos electrónicos, los programas de TV y los juegos en red que potencian multimedialmente el desarrollo de la inteligencia y la socialización. Los productos del arte parecen a veces sofisticar o re-crear en cierto modo, la relación con esos entrañables juguetes de la infancia.

En ese inventario de recuerdos que emergen como verdades inagotables, reconocemos expresiones como: "jugábamos a sacarle jugo a todo"; "jugábamos al *movimiento*, a la *repetición*, al *azar*, a la *imitación*, a *crecer creciendo*, a la *transgresión* o a cumplir las *reglas*"; "jugábamos a las *jerarquías*, al *poder*, al *trabajo*, a la *libertad*"; "jugábamos a recorrer el mundo y a *hacer mundo* a través de la potente imaginación". "Disfrutábamos lo mismo y con la misma intensidad de los cuentos nuevos como de las historias conocidas, porque no nos asustaba la

repetición propia del juego, ni sus esenciales características de *apertura, acontecimiento y aventura*”.

Jamás temimos que el juego fuera una experiencia *corpórea, errante*, vinculada al *deseo*, siempre *cambiante y creadora*.

Toda nuestra sensibilidad fue y sigue siendo, desde ese entonces, una *disponibilidad abierta, alegre y permanente* para aprender. Todo en el juego es un *aún* maravilloso y un reto para desplegar la incansable capacidad humana de habitar en el *asombro*, vivir la *fantasía*, crear mundos de *ensueños* y ensayar grandes *aprendizajes* de humanidad. Porque es en el escenario de la experiencia del juego donde podemos aprender por ejemplo, a “*ser y estar al lado del otro*” en su presencia y en su ausencia, para acompañarlo, acogerlo, ampararlo; para re-conocer su alegría o su sufrimiento, para *representar-nos* e intentar comprender el malestar subjetivo y cultural que nos constituye como seres humanos.

Es allí donde aprendemos a ser *campo abierto* de la palabra y de las relaciones de alteridad, donde siempre muchas cosas pueden suceder, *acontecer...* pues el juego no fija la realidad, porque sabe que es una realidad que nos viene del otro y por lo tanto es im-previsible, mutable, transformable.

Por eso es extraño que en la formalidad de la vida adulta, algunos valoren tan poco la experiencia del juego, olvidando que la sabiduría que se logra esta experiencia rebasa toda capacidad de olvido, y que los juguetes no sólo son mediaciones para que el juego se realice, sino que también permiten la representación y comunicación de la “realidad”, tal como es percibida y aprehendida en la infancia. De ahí que por ejemplo, Freud los llamara objetos de apoyo para organizar el mundo en un orden nuevo, Melanie Klein los formulara como dispositivos terapéuticos y Winnicott como objetos transicionales. Juegos y juguetes *permanecen* entre los recuerdos más apreciados de la infancia, porque en su pluralidad de significaciones acompañan momentos claves de la construcción de identidad personal, y de realidades sociales y culturales. Como *experiencia de horizontes abiertos* todos sabemos que bastaba con el hilo de una sonrisa para crear lazos indestructibles; y una máscara, un trompo, una capa, un

carrete, un balón, una muñeca o cualquier *objeto* asociado al juego y transformado por él a través de la imaginación, tenían el poder de hacernos sentir victoriosos, seguros o perdidos; *bastaba y sigue bastando con el juego mismo para sentirnos plenamente vivos*.

De hecho al pasar desde los juegos de la infancia, al complejo mundo de la seriedad de la adultez, grandes cambios se producen en nuestras maneras de jugar y en las formas de divertirnos y *re-presentarnos* la vida. También grandes transformaciones y sofisticaciones suceden en los *objetos* y *artefactos* que dan continuidad a la riqueza pluri-significante de los juguetes de la infancia.

El historiador Johan Huizinga (1984) lo señaló genialmente en su texto *Homo Ludens* al identificar la estrecha relación del juego con las diferentes manifestaciones de la cultura, entre las que por supuesto abordó la relación con el culto, el ritual, la fiesta o el *arte*, en particular con los productos de las artes plásticas, el teatro y la creación literaria. Tal vez por esta misma relación alguna vez Robert Louis Stevenson (1999) afirmaba que la añoranza que solemos sentir por nuestra niñez “no es del todo justificada [pues] la capacidad de gozar de Shakespeare puede compensar una perdida aptitud de jugar a los soldados.” (P. 55). Y, probablemente, un fagotista podría decirnos:

Nada más reconfortante que permanecer en el retiro de mi habitación jugando, explorando, recorriendo todas las posibilidades tímbricas de esta prolongación de mi ser; poder llegar a conocerlo en la intimidad, descubrir la textura de su fino acabado, la suavidad lustrosa de la madera de pero que con tanto amor el luthier del siglo diesiseis aplicó a su trabajo. (Potdevin, 1996: 26).

La relación al *juego* y al *juguete* realmente no desaparece con la madurez de la vida sino que se transforma y modifica en devenir cultural, tal como podemos extrapolarlo desde el acercamiento a las características propias de la experiencia del juego y del arte.

Algunas voces para el concepto del juego y del arte

La universalidad de la *experiencia* del juego genera una amplia gama de acercamientos e interpretaciones -tan válidas las unas como las otras-, que recorren la historia, desde los pensadores clásicos hasta la actualidad. Esta experiencia trasciende épocas y teorías, o edades e historias personales y colectivas, pues pertenecen en esencia al campo de lo *vital* y está bastante próxima al movimiento mismo de la naturaleza. Por ello, como *concepto*, como *teoría* y como *experiencia*, *el juego y los juguetes* se renuevan permanentemente, dado que van con la historia de la vida humana y con las preocupaciones que surgen en cada momento histórico de las culturas.

El juego abarca tanto el “entorno” animal como el mundo humano, ya que es un “impulso (*Trieb*) de vida” caracterizado por ser siempre vinculante a otras experiencias y prácticas humanas tan potentes como la imaginación, la participación, la libertad, la representación, la cultura.

Para los autores que se ocupan de reflexionar los procesos relacionados con la *subjetivación*, la *educación*, la *socialización* y la *cultura*, el juego tiene un lugar primordial en sus investigaciones. En la filosofía por ejemplo encontramos a este respecto perspectivas como las de E. Kant¹, F. Schiller², F. Nietzsche³, M. Heidegger⁴, E. Fink⁵ o H. Gadamer⁶, que bien pueden ocuparse de vincular esta experiencia con asuntos como lo bello, la estética, la experiencia del arte. Desde la historia encontramos a J. Huizinga⁷ como el ejemplo más representativo del estudio del juego como fenómeno cultural e incluso, como génesis de la cultura. Desde la etología y la fisiología, en la perspectiva del desarrollo y la evolución, encontramos a F. Buytendijk⁸, K. Lorenz o N. Tinbergen⁹ para explicar los comportamientos instintivos y sociales. Desde la psicología o el psicoanálisis son destacados los trabajos de S. Freud¹⁰, R. Spitz¹¹, M. Klein¹², D. Winnicott¹³, J. Piaget¹⁴ y L. Vigotsky¹⁵, señalando de diversas maneras, el lugar del juego en relación al lenguaje y el símbolo para la subjetivación y la socialización en la educación de la infancia.

De algún modo, todos coinciden en señalar la innegable relación entre la infancia y la experiencia del juego como escenario propicio para la subjetivación,

el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia, y el lugar destacado que tiene en la socialización y las diferentes manifestaciones y expresiones de la cultura, incluidos los objetos y juguetes que se transforman de acuerdo a las épocas y a los desarrollos y problemáticas sociales, culturales, científicas o tecnológicas.

En el centro de esta relación se destacan características o modos de ser del juego, tales como movimiento, símbolo, regla, orden, repetición, riesgo, representación, imaginación, *como sí...* libertad, acontecimiento, tarea..., características todas ellas compartidas plenamente por la experiencia del arte, pues como bien lo dice Gadamer (1991), cuando un juego se vuelve perfecto se llama *arte*. A la vez, todos estos conceptos hacen parte del *modo de ser del juego* y están en la base del mito, la celebración cultural, la fiesta, el humor, la estética y las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.

Quizás de este panorama de autores diversos se pueda afirmar de manera general que el juego *nos juega* tanto en lo *individual* como en lo *colectivo*, en el *placer* como en el *displacer* y el *goce*, en lo *ético* como en lo *estético*, en la *representación* de la vida como de la muerte, en la *presencia* tanto como en la *ausencia*, dado su carácter vital, el alto contenido simbólico y la significación tan especial que tiene para el desarrollo emocional, cognitivo y social de los seres humanos.

También está presente en todos los momentos y procesos educativos de la infancia y en los procesos lúdicos, creativos y recreativos de la adultez, porque el juego permanece a lo largo de la vida.

La revisión de estas voces que hablan del enorme potencial del juego humano, no se agota por supuesto en las perspectivas expuestas, pues en el campo de la educación, desde la pedagogía y la didáctica, son muchas las exploraciones y acercamientos que se han desarrollado en los últimos años; sin embargo no las enunciaremos ni abordaremos en este trabajo de manera directa, ya que buscamos, más bien, señalar que las mismas características que comparten el juego y el arte son en gran parte las que nos permiten vincularnos a un tipo de respuestas éticas que asociaremos con la "*Ética de la Compasión*" formulada por el filósofo y educador Joan Carles Mélich (2010). Planteamos que

en el ejercicio de las experiencias del juego aprendemos formas de respuestas para lo que Mélich llama “*vivir una situación ética*”, lo cual además nos permite tender un puente entre experiencias como juego, arte, ética, estética y educación. Veremos a qué nos referimos y porqué de alguna manera asociar el juego a una ética de la compasión nos cierra el círculo con la propuesta inicial que llamábamos *en el juego de la vida*.

Lo que está en juego en una “ética de la compasión”

Joan Carles Mélich (2010) propone en su texto *Ética de la Compasión*, un claro distanciamiento con la ética de los imperativos categóricos kantianos, lo que implica también un distanciamiento con el deber, con el bien, con la moral, con los “principios universalmente válidos”, con la tradición, con una fundamentación en una “razón pura práctica”.

Melich prefiere hablar más bien de una ética “mundana”, “impura”, “situacional”, “singular”, “corpórea”, “finita”, “asimétrica”, “ambigua”, “provisional”, “abierta”, “compasiva”. Una ética interesada y comprometida con el sufrimiento del otro para acompañarlo y acogerlo; para responderle no a priori, sino a posteriori, dada la contingencia humana, la fragilidad y vulnerabilidad de la vida, su imperfección, las significaciones cambiantes e inestables del sentido de la vida, la presencia y la ausencia ante la que siempre nos sitúa la relación a los otros; otros que son nuestros semejantes ya que son iguales de imperfectos, inestables, inseguros, limitados y finitos. Iguales de enfrentados a ese *campo abierto* de la realidad humana marcada por la presencia de ese otro que nos interpela y nos constituye. De hecho, *todos somos otros*. Somos el otro del otro y sin su presencia no podríamos llegar a *ser*. *Ser* es siempre en relación a otro que “nos re-presenta” y al cual también nosotros “re-presentamos”; que nos *reconoce* y que nosotros reconocemos; que está marcado por el deseo, por la afortunada incompletud humana y expuesto también a ese “*campo abierto*” que le ofrece la palabra; una palabra cuya función no es sólo la de nominar o informar sino básicamente la de evocar y representar la ausencia haciéndola presente, la de intercambiar, vincular, comunicar... la incompletud humana, el suelo movedizo de

nuestro deseo y nuestro *inconsciente*, y las marcas personales y sociales que dejan la experiencia del amor y las leyes interhumanas.

Mélích (2010) dice respecto al ingreso de cada hombre al lenguaje que se trata de la llegada a una "*gramática*" heredada e ineludible, que más que una carga, es una *tarea*. Cada uno debe recibir la *herencia* de esa gramática que viene del otro en cuanto semejante y que hace parte de la cultura y del legado humano, tatuado con las marcas de los *afectos*, labrados desde el ámbito familiar y social. Por fortuna esa herencia puede ser siempre modificada, reescrita, recreada, *representada* y *simbolizada* de múltiples formas, incluso a través de *objetos* y *juguets*, en una dialéctica de presencias-ausencias, que abren la puerta a todo tipo de *relación* intersubjetiva.

Mélích no lo expone ni lo propone, pero el aprendizaje y la posibilidad de transformación de esa gramática, está poderosamente, como ya hemos visto por sus características, anclada a la experiencia del juego humano como una de las experiencias más vitales y significativas de cada sujeto. ¿Qué es justamente lo que lo hace modificar la "gramática heredada"? Que el juego es una experiencia que con-mueve. Y esto ha de entenderse en varios sentidos. Autores como Schiller (1990) Huizinga (1984) Gadamer (1991a, 1991b) entre otros, han afirmado respecto al juego que éste es *impulso*, *movimiento*, *vaivén*, *variación*, *apertura*, *acontecimiento*... lo que significa, que es también transitoriedad, posibilidad abierta y creación. El movimiento permanente del *ser-siendo* en el juego abre posibilidades a la creación y a la reescritura de esa "gramática heredada" de la que nos habla Melich. Como experiencia plenamente vital, es natural, corpórea, sensible, errante, huidiza, insaciable, deseante. Freud demostró a través de su vida y obra, que los seres humanos somos *deseo* y que el juego, el símbolo, el arte o la fiesta, el humor, los sueños lo evidencian plenamente. Somos *jugados* y *con-movidos* por el deseo en estas experiencias de vida, y en ellas aprendemos a sabernos cambiantes, finitos, mutables, transformables, provisionales, ambivalentes, históricos, dinámicos, transgresores, frágiles, ambiguos, sufrientes, o como diría Nietzsche, *humanos... demasiado humanos*. El

aprendizaje de “lo humano” es precisamente la ocupación más seria de la infancia que se realiza a través del juego y los juguetes.

La *ética de la compasión*, como la experiencia del *juego* y del *arte*, se viven desde la *singularidad*, desde las *biografías* y las *narrativas* vitales, desde el *abandono* de las verdades y las certezas; se viven desde la *repetición* dada la tensión natural entre vida y muerte, placer y sufrimiento, dolor y angustia, vida y finitud. Se viven en una *fusión* de tiempos entre pasado-presente-futuro, a la manera de lo que Gadamer (1991 a) llama *fusión de horizontes*, en los que el tiempo se “actualiza” y nos da la posibilidad de vivir un *aún* creador de nuevos sentidos. (Tirado, 1998). Mèlich (2010), no habla de fusión sino de tensión, y afirma:

Una ética de la compasión no es una ética ni del pasado, ni del presente, ni del futuro, sino del tiempo, de la secuencia temporal, de la tensión entre el pasado, el presente y el futuro. Las relaciones compasivas no sólo se establecen con los contemporáneos sino también con los antecesores (p.168).

Una ética de la compasión está de cara a la *libertad*, al *testimonio* a la *transmisión*. En la educación a lo largo de la vida, será muy útil reconocer que el juego prepara y dispone al sujeto humano para ser capaz de vivir una *ética de la compasión* (quizás mucho más que una ética de los imperativos).

Todas aquellas características que tienen su origen en el jugar infantil y que hemos nombrado “en el juego de la vida”, trazan dos caminos: uno de ellos va hacia la estética y el otro hacia la ética.

Al “maestro” (no al profesor) le queda la posibilidad de dar *testimonio* de aquello en lo que cree, vive, sueña; aquello por lo que lucha y construye su vida en la cotidianidad y su mundanidad, aquello en lo que se equivoca, sus modos de aprender, sus respuestas compasivas frente al padecimiento y el sufrimiento de los otros. Por eso afirma Mèlich “El maestro enseña enseñando lo que no se puede enseñar. El maestro muestra, da testimonio” (p.279).

Un maestro que escucha a través del juego o el arte la fragilidad, el acontecimiento, la contingencia..., es un maestro que acogerá compasivamente al

otro y no intentará llenar con palabras o discursos lo indecible de la experiencia humana.

Recibido: 23/11/2013

Aceptado: 25/11/2013

Notas

¹ Tal como lo hace en la *Crítica del juicio*, cuando asocia desde la filosofía el concepto de juego al de autonomía de lo estético (*como si...*) y al libre juego entre las facultades: imaginación y entendimiento, o bien, hace alusión a lo estético como *finalidad sin fin...* (Nació en 1724- murió en 1804).

² En su texto *Kallias y Educación Estética del hombre* propone desde la filosofía, la poesía y la dramaturgia, conceptos como el *impulso* de juego para explicar que es esta experiencia lo que vincula la sensibilidad y la razón en el ser humano y para ello se vale de la analogía del *como si...* tan importante para pensar lo estético y el arte. (Nació en 1759- murió en 1805).

³ En *El Nacimiento de la tragedia*, asocia desde la filosofía el juego y el arte apuntalado en sus conceptos de lo apolíneo y lo dionisiaco; en *Ecce Homo* afirma bellamente: "*No conozco ningún otro modo de tratar con tareas grandes que el juego*", y en *Así Habló Zaratustra*, habla del juego al aludir a las tres transformaciones: camello, león, niño. (Nació en 1844- murió en 1900).

⁴ Desde sus formulaciones del mundo como juego de la vida. (Nació en 1889- murió en 1976).

⁵ Cuando en su texto *Oasis de la felicidad*, planteó los cinco 5 fenómenos fundamentales de la existencia humana: *Eros, muerte, trabajo, dominio y juego*. (Nació en 1905- murió en 1975).

⁶ Que en sus textos sobre *Actualidad de lo Bello y Verdad y Método* desarrolla un amplio capítulo con el concepto de juego para explicar la ontología de la obra de arte y su significado hermenéutico. De ahí que ponga en el mismo plano el modo de ser del juego con el modo de ser del arte. (Nació en 1889- murió en 1976).

⁷ En su clásico e ineludible texto *Homo Ludens* (1972) demuestra desde la historia y la sociología, la relación entre juego y cultura. (Nació en 1872- murió en 1945)

⁸ En su texto *El juego en el hombre y en los animales* (1922) plantea que el sujeto del juego es el juego mismo. (Nació en 1887- murió en 1974).

⁹ Quienes de manera conjunta desde la medicina y la zoología, plantearon los *Fundamentos de la etología: estudio comparado de las conductas*, para indagar el comportamiento instintivo y social, en el cual cobró un lugar importante la experiencia del juego. (K. Lorenz nació en 1872 y murió en 1945; N. Tinbergen nació en 1907 y murió en 1988).

¹⁰ Desde el psicoanálisis hizo bastantes referencias al juego en relación con varias cosas; En un primer momento el juego es retomado para señalar los esfuerzos humanos por conciliar fantasía y realidad, como lo desarrolla Freud en su texto *El poeta y los sueños diurnos* y con ello para plantear que los orígenes de la manifestación artística, el humor, o bien, los "sueños diurnos" en el ser humano, se encuentran profundamente vinculados con el juego. (*El Poeta y los Sueños Diurnos* 1907-1908). En un segundo momento es tomado como modelo para demostrar que es por la vía del juego (el ejemplo del *fort-da*), como el sujeto hace su entrada en el mundo de los símbolos y por lo tanto su entrada en el plano de lo humano. Desde ahí el juego resulta ser también de suma importancia para señalar la dinámica pulsional —en la cual se muestra que los actos de los hombres están regidos no sólo por una tendencia a la vida (pulsión erótica), sino también por una tendencia a la muerte (pulsión thanática), y que está evidenciada de manera particular a través de la experiencia de la repetición—. (*Más allá del principio del placer*. 1920). (Nació en 1856- murió en 1939).

¹¹ En su texto *El psicoanálisis de niños* (1954) para desarrollar su tesis sobre la importancia de la relación madre-niño y las relaciones objetales, en relación con el "cuidado". (Nació en 1887- murió en 1974).

¹² Desarrolló un amplio estudio sobre la infancia en su texto de varios volúmenes titulado: *El Psicoanálisis de niños* (1923-1927). Planteó la técnica del juego en el psicoanálisis infantil, como un modo de lograr que los niños expresen la angustia, las fantasías, los deseos, preocupaciones y conflictos de un modo simbólico. El resultado del juego es analizable. (Nació en 1882- murió en 1960).

¹³ D Wiiniccott, desde la pediatría, la psiquiatría y el psicoanálisis formula en su texto *Realidad y Juego* (1971), la posibilidad de servirse del juego como dispositivo terapéutico superponiendo dos áreas de juego en el tratamiento: la del paciente y la del analista. Señala que la capacidad de jugar es la base de la creación y que el proceso del juego es "analizable". También insiste en que la cultura es heredera del juego. Los juguetes, en tanto objetos transicionales, le sirven de apoyo para lograr su autonomía e

independencia respecto a la madre y le permiten lograr seguridad y confianza respecto al mundo que va descubriendo y construyendo. El objeto transicional es a la vez objetivo (material) y subjetivo (afectivo y emocional). (Nació en 1896- murió en 1971).

¹⁴ Desde la psicología y la epistemología genética Piaget desarrolló su teoría sobre el desarrollo evolutivo del niño y su capacidad de representar y simbolizar, a través del juego y el juguete, como base para el desarrollo social. Y dos de sus textos son claves en estos desarrollos: *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1947) y *La formación del símbolo en el niño* (1961). (Nació en 1886- murió en 1980).

¹⁵ Desde su texto *Pensamiento y Lenguaje* (1934), plantea el juego como fenómeno psicológico, social, histórico y cultural, impulsor del desarrollo mental del niño. Propone la Zona de Desarrollo Próximo entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). El juego está en la base de esta explicación en el aprendizaje. (Nació en 1896- murió en 1934).

Bibliografía

GADAMER, G. (1991a) "El juego como hilo conductor de la explicación ontológica", en: *Verdad y Método*. Sígueme. Salamanca, 4º edición.

_____ (1991b) *La Actualidad de lo Bello*. Paidós. Barcelona. 1a edición.

HUIZINGA, J. (1984) *Homo Ludens*. Alianza, Buenos Aires.

MARÍN V.R. (Editor). (2011) *Infancia, mercado y educación artística*. Algibe. Málaga.

MÉLICH, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.

BÁRCENA, F y MÉLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós, Barcelona.

POTDEVIN, P. (1996). "Las delicias de la soledad", en: *Revista Universidad de Antioquia* 243. Medellín.

STEVENSON, R. (1999) *Juego de niños y otros ensayos*. Norma. Santa Fe de Bogotá.

SCHILLER, Friedrich. (1990). *Kallias. Cartas Sobre la Educación Estética del hombre. Anthropolos, Barcelona*.

TIRADO, M. (1998) *El juego y el arte de Ser... humano*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Segunda edición.

TIRADO, M. (2005). "El juego y la lúdica: alternativas de desarrollo social para el siglo XXI". Cuadernos Pedagógicos N° 26. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia

Play, tenderness and encounter. Fundaments in early childhood

*María Regina Öfele**

Resumen

Juego, ternura y encuentro son tres pilares entrelazados fundantes en la primera infancia. Así lo reflejan los juegos y juguetes a lo largo de la historia y en la actualidad, siendo los juegos tradicionales de la primera infancia otra referencia valiosa en este sentido. A lo largo de este trabajo se desarrolla la relación de los tres ejes y las implicancias en el desarrollo del ser humano.

Palabras claves: juego, juegos tradicionales, juguetes, primera infancia, ternura, encuentro.

Abstract

Play, tenderness and encounter are three founding pillars intertwined in the first childhood. This is reflected in the games and toys throughout history and in the present, being the traditional games in the first childhood another valuable reference in this sense. This work develops the relationship of the three axes and the implications on the development of the human beings.

Key words: game, traditional games, toys, early childhood, tenderness, meeting.

*Lic. en Psicopedagogía y Dra. en Psicología Educacional. Directora del Instituto de Investigación y Formación en Juego. E-mail: mro@juego.org.ar

Desde los orígenes en la primera infancia podemos hablar de tres pilares entrelazados: el juego, la ternura y el encuentro. Estos tres fundamentos están entrelazados como los tres anillos del nudo de Borromeo: si falta uno, pierde sentido. Cuando uno de estos ejes no está presente o falla veremos consecuencias en el futuro en diferentes aspectos del desarrollo del sujeto. Con demasiada frecuencia se cree que un niño no registra lo que sucede a su alrededor en los primeros años. En algunos contextos circula la creencia que el niño recién comprende cuando comienza a hablar o a partir de algún otro aprendizaje importante. Desde esta postura, no tendría mayor sentido jugar ni realizar ninguna otra actividad más que los cuidados básicos, limitándose a tener como objetivo que el niño aumente de peso e incorpore las pautas de desarrollo estipuladas y “esperar que crezca”.

Sin embargo, en la primera infancia es cuando se establecen las bases de todo sujeto, de su personalidad, de su desarrollo, de su afectividad y de su socialización. Será importante por lo tanto estar atentos a todo lo que suceda en los diferentes ámbitos (familiar, educativo, terapéutico, social). Si bien podemos observar numerosos cambios y modificaciones en políticas educativas, en costumbres familiares, en hábitos sociales a lo largo de la historia, las bases del sujeto siempre se establecieron en los primeros años de vida. A lo largo de la historia de la educación en el nivel inicial, por ejemplo, descubriremos numerosas indicaciones y sugerencias de diseño de espacio, de juguetes y de intervenciones del educador que fueron modificándose de acuerdo a nuevas teorías, investigaciones y descubrimientos. Lo mismo podremos descubrir en historias familiares y sociales donde costumbres y hábitos fueron cambiando a lo largo de los tiempos de acuerdo a diferentes variables. Vale como un ejemplo la forma de vida familiar en la que muchas veces vivían tres generaciones juntas en una misma casa facilitando así el juego y el encuentro entre generaciones, compartiendo historias, cuentos y tradiciones de diferentes épocas. Los espacios de juego habilitados intrafamiliares y los espacios públicos también han sufrido cambios vertiginosos, mucho más en las grandes ciudades donde el espacio público está cada vez más restringido para el juego y el encuentro y más aún

para la ternura. Los materiales de los juguetes son otro ejemplo claro de la transformación histórica de la infancia y su influencia en el juego de los niños. Lo natural y otros materiales más nobles fueron siendo reemplazados por material sintético, plástico y electrónico, incluyendo cada vez más objetos de la vida real en formato pequeño. Y no podemos dejar de mencionar aquí la importante influencia de la tecnología en la actualidad que desde muy temprano forma parte del mundo lúdico de los niños.

Las transformaciones que han sufrido los juguetes a lo largo de la historia tanto en materiales, diseños, formatos y su misión en la infancia demuestran que el juego siempre estuvo presente en la niñez aún pudiendo tener implicancias diferentes desde la óptica de los adultos. Los juguetes que se encuentran en museos ponen en evidencia la importancia del juego en la primera infancia desde tiempos muy remotos, si bien las explicaciones que se dieron al juego pueden variar según el momento histórico, la visión de infancia, y la comprensión del juego en cada momento. En la actualidad está estudiado y demostrado que todo aquello que se habilite como todas las carencias en esta franja estaría dejando huellas complejas de modificar. Y aquí no hacemos referencia únicamente a la falta de alimentación o cuidados básicos sino también a la carencia de juego, ternura y encuentro con el otro, ya sea la madre, padre o personas que cumplan dicha función, independientemente de los estilos y posturas teóricas vigentes.

¿Por qué jugar en la primera infancia?

Cuando el niño nace se encuentra en un mundo lleno de estímulos desconocidos que necesita ir incorporando para poder subsistir, vincularse y socializarse. Desconoce los usos, los significados de los objetos y de su entorno y también desconoce su propio cuerpo. En encuentros casuales con partes de su cuerpo comienza a explorar sonidos, gorgojeos, movimientos de brazos y piernas, chupándose los dedos o los pies, etc. Cuando en esos descubrimientos se incluye otro (mamá, papá, cuidador) respondiendo a la voz o al movimiento se puede transformar en un juego breve. Es jugando que el sujeto va siendo y se va haciendo. Es a través del juego que el bebe va a conociendo el mundo que lo

rodea y va eligiendo y descartando lo placentero y lo displacentero. El juego es encuentro, en el juego el bebé se comunica a partir de códigos diversos, códigos que el otro aceptará y comprenderá y, por supuesto, corresponderá si el juego debe seguir vivo. Jugar genera vínculos con los otros, tanto niños como adultos y establece variados canales de comunicación construyendo lenguajes. Jugar es disfrutar y ciertamente cuando ya no se disfruta y/o irrumpe la angustia, se abandona el juego (Öfele, 2013).

Lo lúdico es tan esencial y fundante como lo es la alimentación en un niño que va creciendo y desarrollándose. Una vida sin juego es una mecanización, una repetición automática de rituales para sobrevivir. Una vida sin juego deja de tener sentido y las consecuencias son serias a corto, mediano o largo plazo.

Pero, ¿en qué momento comienza el juego? Las teorías difieren en sus respuestas a esta pregunta estableciendo el inicio del juego ya sea en el nacimiento o posterior al mismo. Con los avances tecnológicos podemos permitirnos la hipótesis del inicio del juego antes del nacimiento. Es sabido que la forma de transcurrir un embarazo por parte de la madre y también del padre influye (sin por ello hablar de determinación) en el desarrollo de un niño. El bebé reacciona con movimientos frente a algunas acciones (o interacciones) de la mamá durante el embarazo. Si bien podemos pensar que estos “juegos” son decodificaciones de los adultos, queda abierta la hipótesis. No podemos hablar de un momento temporal único que marque el inicio del juego. Pero cuando una madre atraviesa su embarazo con placer, disfrutándolo, desde antes del nacimiento establece un encuentro con su hijo incluyendo la ternura, imaginándolo y proyectando un vínculo en la espera. Desde antes del nacimiento podremos plantear la hipótesis de un vínculo lúdico.

Cuando la madre juega con su bebé, se produce algo del orden de una transmisión. La madre cede a su hijo su propia capacidad de imaginar y de jugar. Verden-Zöller y Maturana (1994) aluden a este aspecto cuando hacen referencia a la aceptación mutua entre la mamá o el papá y el bebé, debiendo encontrarse con su hijo desde la mirada y desde la aceptación corporal sin desviarse con deseos del adulto hacia ese hijo, proyecciones a futuro, buscando otra cosa que

no sea el juego mismo entre los dos. En el ir y venir de miradas, de intercambio de sonidos, de respuesta motora se va construyendo el vínculo materno filial. La relación entre madre e hijo se va construyendo en el juego, que puede tener múltiples características: cantos, respuestas sonoras, juego de miradas, movimientos físicos, balanceos, etc. La calidad del vínculo va a la par de la calidad de juego que se desarrolla en esta franja etaria.

En ese juego con la mamá, el bebe se encuentra y se descubre y la mamá encuentra a su hijo y lo descubre como tal, inscribiéndolo como hijo. Para que esto se desarrolle y se afiance es indispensable que los cuidados básicos (higiene, alimentación, etc.) no sean hechos automatizados o mecánicos sino que estén signados por un sentido y atravesados por la ternura.

Esta ternura al mismo tiempo debería estar signada por la confianza y el permiso de la madre en y hacia el hijo, permitiendo y habilitando las múltiples y posibles expresiones. Si la madre o el adulto a cargo del niño no tiene confianza en él, el vínculo va a estar marcado por la desconfianza, por una falta de fe en el niño, que crecerá teniendo que demostrar con mayor esfuerzo sus habilidades, buscando constantemente la aprobación del otro.

Generar un vínculo de ternura con un niño implica una escucha atenta y empática, una cercanía afectiva, una mirada comprensiva, un tacto que se traduce en caricia, un abrazo que se traduce en la acuñación de ese niño. Una ternura que es disfrute mutuo y paralelamente sostén firme por parte del adulto que implica contención y en otros términos, límites.

El tercer pilar mencionado en el inicio de este trabajo es el encuentro. El mismo se refiere al encuentro de la madre y su hijo en ese vínculo de confianza a través del juego. Es allí, en ese canal, que se comienza a establecer la comunicación gestual, corporal, visual, vocal, en definitiva lúdica. Esta comunicación implica acuerdos entre la madre y el bebe que llevarán entonces a un intercambio rítmico y armónico, un juego regulado. Es en ese intercambio, en ese juego de vaivén, de ida y de vuelta donde se van estableciendo las bases del compartir y de la socialización. Para ello, es necesario que el adulto esté atento a

los momentos, deseos, tiempos, ritmos del niño para poder jugar de acuerdo a sus posibilidades sin violentar las posibilidades del niño.

Para ello es indispensable que la madre y/ o el adulto a cargo desarrolle su capacidad lúdica para lograr ese vínculo de juego con el hijo. Esto implica dejarse sorprender por las habilidades y posibilidades de ese niño, su desarrollo, sus aprendizajes, sus propuestas lúdicas. También implica flexibilizarse frente a cambios de conducta, expresiones de deseo y otras variables que surjan en el juego. El adulto deberá habilitar recursos lúdicos, lo cual no significa ahogarlo de juguetes ni sobreestimar al niño sino que implica abrir espacios, tiempos y propuestas que evoquen nuevas posibilidades de juego. Todos estos aspectos trabajados hasta aquí son trasladables a todo vínculo del niño en esta etapa, sin ser exclusividad de la madre. El cuidador, el docente o cualquier otra persona a cargo de niños en este período deberían continuar con este juego vincular.

Juegos tradicionales y juguetes en la primera infancia

Es sabido que el bebe comienza sus juegos y por ende sus aprendizajes a partir del descubrimiento de su propio cuerpo. Y es también en la interacción con el cuerpo del otro (de la madre, del padre y otros adultos) que el niño va desarrollando los juegos básicos en este momento de su vida. Los gestos, los sonidos vocales, los movimientos, las canciones y las rimas tienen sus antecedentes históricos que demuestran el rol fundamental en el vínculo lúdico temprano. La madre (o la persona que lo cuida) interactúa con el bebe (hijo) de forma espontánea abriendo el juego de manera simple pero comprometida. La gran mayoría de estos juegos no requieren materiales, mucho menos juguetes comerciales, siendo la riqueza del lenguaje corporal base fundante para comenzar a jugar.

Histórica y tradicionalmente encontramos diferentes tipos de juegos de interacción entre padres y niños, a veces implementados también por educadores. Juegos de conteo, de rimas con movimientos corporales asociados, cuentos breves o los cuentos de nunca acabar son algunas posibilidades. Muchos de estos juegos incluyen mimos, cosquillas, movimientos de manos, tanto del

niño como del adulto con el niño, recorriendo su cuerpo con los dedos por ejemplo (Landen, 2013). Una de las diversiones de estos juegos es la repetición ya que el niño puede anticipar el desarrollo y el final, pidiéndolo una y otra vez. Muchas de las rimas asociadas a estos juegos iniciales tienen contenidos relativos a la cotidianidad y desde tiempos remotos promueven la atención del niño, la escucha y la comprensión (Dürr y Stiefenhofer, 1999).

Veamos sólo algunos, a modo de ejemplo Barreiro y Mainé (2003):

*Aserrín, aserrán
los maderos de San Juan,
piden pan,
no les dan.
Piden queso,
les dan un hueso
y les cortan,
el pescuezo.*

En este juego, el adulto toma al niño en sus brazos y de las manos balanceándolo al ritmo de esta rima haciéndole cosquillas.

Otro ejemplo en el que el niño juega con el adulto sentado sobre sus rodillas, mientras que cantan:

*En un caballito gris
(nombre) se fue a París.
Al paso,
al trote,
al galope,
al galope,
al galope.*

Muy popular también es el siguiente juego con los dedos de la mano:

*Este dedito compro huevito (dedo mayor)
Este le puso la sal (dedo anular)
Este lo cocinó (dedo índice).
Y este gordo comilón (dedo pulgar).
Y el pobrecito de meñique...
ni siquiera lo probó.*

Y no podemos dejar de mencionar el poder de sanación que tienen algunos ensalmos, dichos con afecto y ternura por la madre a la par de acariciar la zona golpeada:

*Sana, sana,
colita de rana,
si no sana hoy,
sanará mañana.*

Pelegrín (1990) lo describe muy clara y poéticamente cuando afirma:

"Día tras día, la percepción del niño recibe con la palabra, el tacto visible de la presencia protectora, la huella imborrable de la fusión, latiendo en el ritmo, cadencia que desde la raíz alimentaria el manantial, al que volverá cuando, ya hombre, necesite transfundir en otro las sensaciones primeras."

En todos estos juegos están implicados la voz, el ritmo vocal y corporal, el movimiento, la mirada, el encuentro con el otro sin intermediar un juguete. Son juegos breves, espontáneos, cotidianos que no requieren tampoco preparación previa. Muchos de estos juegos tienen una larga trayectoria y se van transmitiendo de generación en generación, transmitiendo aspectos culturales, estilos de vínculos y de comunicación. El juguete, en estos casos, pasa a ser el cuerpo del adulto y del niño y en algunos casos se incluye algún elemento básico como puede ser una tela o sabanita (en el caso del juego del cuco), o un anillo que se esconde entre las manos, o algún elemento simple que haga las veces de sonajero, por ejemplo.

Históricamente son estos elementos sencillos que han habilitado también el juego como queda demostrado en diferentes muestras en museos, lo que evidencia una vez más que para abrir el juego en la primera infancia no es el juguete el que lo habilita, sino la mirada atenta y comprensiva del adulto junto al permiso y la confianza.

El juego necesita la habilitación de otro que crea para generar confianza, en un clima de ternura, generando el encuentro. Si el adulto (comenzando por la madre y luego los sucesivos adultos que están comprometidos con el crecimiento y desarrollo del niño) no creen en el niño, difícilmente se desarrolle ese vínculo de confianza como ya dijimos al comienzo de este trabajo. Pero de nada sirve jugar si no es paralelamente desde la ternura.

En los innumerables trabajos escritos acerca del juego se hace constantemente referencia a la libertad del mismo y a la imposibilidad de jugar

por imposición. Este concepto es trasladable a esta etapa de la misma manera. De nada sirve imponer un repertorio lúdico a un adulto a cargo de un niño pequeño si estos juegos no van acompañados del disfrute y placer de jugar.

Volvemos aquí a mencionar los tres pilares de la primera infancia: el juego, la ternura y el encuentro. No hay juego posible si la ternura no media en el vínculo, si no hay un cuidado hacia el otro y un respeto de sus posibilidades y límites. Y sólo desde ese juego inundado de ternura hay encuentro que implica descubrimiento y reconocimiento del otro. Si la madre no se encuentra con su hijo en el juego, si el docente no se encuentra con su alumno en el juego, si el terapeuta no se encuentra con su paciente en el juego, no hay vínculo posible y por lo tanto no hay desarrollo ni construcción de conocimiento ni de lazos sociales.

Cuando un adulto y un niño descubren cómo jugar y disfrutan juntos, hay un gran potencial de desarrollo personal y social que puede influir en todos los aspectos de sus vidas cotidianas (Seach, 2007). Adulto y niño deberán disfrutar de ese juego atravesado por la ternura para que se produzca el encuentro tierno y amoroso y posibilitar allí el desarrollo, el crecimiento y el aprendizaje. La interacción corporal que trasciende los cuidados básicos promueve un intercambio en el que amorosamente se acoplan todos los sentidos en las condiciones que el proceso lúdico lo requiere, para trasladar más adelante el interés hacia otros objetos-juguetes (Landen, 2013). Esta interacción es en primer lugar el contacto amoroso y lleno de ternura como se ve en numerosas culturas en las que, por ejemplo, el masaje del bebé forma parte de la tradición (Fontanel y Harcourt, 2009). El contacto corporal se transforma espontáneamente en juegos simples, breves, asociados a una melodía, a una rima y llevan una y otra vez al encuentro entre el adulto y el niño que se va insertando en la cultura y el mundo. El ritmo y la repetición de los mismos en los juegos, cantos y rimas conectan al niño con su propio ritmo interior pudiendo crecer en armonía.

Los juegos en la primera infancia, la ternura y a partir de ahí el encuentro consigo mismo y con el otro son recursos que trascienden y fundan las bases

para el surgimiento y crecimiento de un sujeto sano, social y con recursos para enfrentar diferentes momentos vitales. Cuando nos encontramos con niños, jóvenes o adultos con dificultades de inserción social y de otro tipo, al rastrear en la historia descubriremos que hubo fracturas en alguno de estos tres pilares y que no han sido resueltos en el camino. Llevará tiempo desandar ese camino y religar situaciones desde el juego, la ternura y el encuentro en ellas.

Concluyendo: el juego en la primera infancia es la única vía de apropiación de subjetividad y deberá estar atravesada, impregnada de ternura para lograr el encuentro consigo mismo y con el otro. La falta de juego y la carencia de ternura llevan al niño a un desencuentro y, por lo tanto, a un desequilibrio interior. No se trata de una "batería de juegos" a implementar en la familia o institución. No se trata de "aplicar juegos tradicionales" para insertar al niño en la cultura. El juego es mucho más profundo y deberá ir surgiendo en ese primer encuentro entre la madre y el hijo, y luego con los sucesivos adultos a cargo de los niños, de manera espontánea, sincera, genuina, respetando ritmos, tiempos y deseos, partiendo de acuerdos. Estos serán tácitos, implícitos pero deberán formar parte para que haya respeto mutuo, para que la ternura tenga cabida, para que haya encuentro. Se trata de JUGAR PARA SER...

Recibido: 27/11/2013

Aceptado: 05/12/2013

Bibliografía

- BARREIRO, H. y MAINÉ, M. (2003) *Mantantirulirulá*, Biblios, Buenos Aires.
- DÜRR, G. y STIEFENHOFER, M. (1999) *Schöne alte Kinderspiele*, Weltbild, Wemding.
- FONTANEL, B. y HARCOURT, C. (2009) *Bébés du monde*, Éditions de la Martinière, Paris.
- LANDEN, P. (2013) *El libro de las interacciones tempranas. ¡Prohibida la educación a distancia!*, Albatros, Buenos Aires.
- ÖFELE, M.R. (2013) "Juego, humor y creatividad en el aula", En: *Revista Novedades Educativas*, (Nº 272), Año 25, Agosto.
- PELEGRÍN, A. (1990) *Cada cual atiende su juego*, Cincel Kapelus, Madrid.
- SEACH, D. (2007) *Interactive play for children with autism*, Routledge, Nueva York.
- VERDEN-ZÖLLER, G. y MATURANA, H. (1994) *El juego, el camino desdeñado*, Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile.

Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil

Games, toys and brincadeiras in Brasil

*Tizuko Morchida Kishimoto**

Resumo

O artigo inclui reflexões sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças, jovens e adultos no Brasil. Discute as especificidades do brincar, a diferença entre a brincadeira da tradição e a popular, assim como de brincantes de gerações distintas. O brincar infantil varia em um país com dimensões continentais, decorrente de sua geografia e da multiculturalidade que o caracteriza e que, no entanto, mostra similaridades e diferenças na prática lúdica. O jogo do bicho, criado no Rio de Janeiro, considerado ato de contravenção, relaciona números, bichos e palpites dando aos brincantes adultos a possibilidade de imaginar e criar. A hibrididade da cultura lúdica dos tempos atuais revela a aproximação das brincadeiras da tradição de jovens de diferentes países, evidenciando ao mesmo tempo a tradição e a mudança, o protagonismo dos brincantes, com o colorido da localidade e a identidade dos sujeitos, permanecendo sem mudança a estrutura do jogo.

Palavras-chave: jogo; brincadeira; criança – jovem – adulto.

Abstract

The article includes reflections on games, toys and play of children, youth and adults in Brazil. It discusses the specifics of playing, the difference between traditional and popular play, as well as that of different generations of those participating in the play. It highlights children's play in a country with continental dimensions, added to the multiculturalism that characterizes it, showing similarities and differences in playful practice. The animal game (a numbers game) created in Rio de Janeiro, which is considered a misdemeanor, relates numbers, animals and hunches, giving playing adults the chance to imagine and create. The hybridity of today's play culture reveals the closeness of traditional play among the youth from different countries, reflecting both preservation and change, the protagonism of the players with the subjects' local color and identity, making the structure of play remain unchanged.

Key words: game – toy – child – youth – adult.

*Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos e do Museu da Educação e do Brinquedo. E-mail: tmkishim@usp.br

Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil

Se a infância é vista como reduto das brincadeiras, de crianças detentoras dos direitos aos brinquedos e às brincadeiras, há também, espaços lúdicos para jovens e adultos, o que implica pensar nos valores e significações postos por cada sociedade em seu tempo e espaço para a expressão da ludicidade.

Para Sarmento e Pinto (1999, p. 9), a infância, enquanto categoria social definida por limites etários tem “traços de intemporalidade e traços de variação sincrônica”, incorporando ao mesmo tempo todas as crianças e cada uma delas com estatutos e papéis sociais diversos. A situação da infância varia em cada sociedade, o que remete para a questão da sua diversidade, relacionada às diferenças individuais, familiares, sociais, culturais, étnicas e de gênero, como menciona Vanderbroeck (2005, p. 9), para quem o termo diversidade inclui desde “a língua, o sexo, as características físicas, a origem social e a religião”. O brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura querefleto nasações, hábitos e práticas cotidianas.

A intensa circulação das pessoas pelos continentes cria uma configuração de lugares e de pessoas. Hoje somos, em sua maioria, imigrantes com identidades múltiplas, frutos de construções que se modificam. Os tempos atuais exigem outros valores diversos da aculturação, requerem a adaptação à diversidade e às rápidas mudanças provenientes das novas formas de vida, da tecnologia, do consumo, da mídia e da adoção da criatividade como um dos desafios para tornar crianças sujeitos ativos, agentes em suas brincadeiras. A cultura lúdica é uma cultura híbrida (Canclini, 2006), uma recriação criativa da cultura de diferentes adultos, de várias localidades e tempos, expressa pela criança, ou também, por jovens e adultos.

Pode-se perguntar, então, se os brinquedos, as brincadeiras e os jogos são produtos de adultos? De adultos e crianças? Ou apenas de crianças?

Mouritzen (1998) indica que as culturas da infância, quando relacionadas ao brincar, tratam de três questões: produções criadas por adultos; produções criadas por adultos e crianças; e produções criadas pelas crianças. Um brinquedo pode ser construído por uma criança ou um adulto em suas casas com variados

materiais. Há outros produzidos pelos fabricantes, mas a produção, fabricação, distribuição e o uso do brinquedo industrial dependem de uma cadeia de ações e serviços, entre eles saber do que as crianças gostam, quais são mais adequados aos interesses de cada criança e ao agrupamento infantil, e o que os pais compram (Brougère, 1995). Nessa perspectiva, a produção de um brinquedo industrial depende dos interesses das crianças, dos pais e dos fabricantes. Mas não são apenas crianças que brincam. No campo lúdico, os sujeitos brincantes podem ser crianças, jovens e adultos.

O brincar torna-se um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento. A esse respeito, Santos (2003), em "Um discurso sobre as ciências", propõe a "analogia lúdica" como um dos "conceitos quentes" capazes de derreter as fronteiras em que a ciência moderna encerrou a realidade. A ação lúdica proporcionada pelo brincar tem essa potencialidade de penetrar nos campos das ciências da educação e integrá-los, embora esse processo não seja tranquilo.

Diante de sua importância, a natureza do brincar ou do jogar está sendo vista pelos atributos que a caracterizam: um pensamento de segundo grau, que se aplica às situações do cotidiano, como simular ser motorista, ou o ingresso no imaginário, que tem a ver com o desempenho do jogador, de uma reprodução interpretativa. Essa forma lúdica é configurada pela sequência de decisões do brincante quando se trata de um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo, que também é embebida pela cultura na qual vive o brincante, acompanhada por regras, que provém do exterior, mas que podem ser negociadas ou construídas conforme o jogo avança e que orientam as ações lúdicas. Por não terem consequências na vida do brincante, as ações lúdicas tornam-se frívolas e, por dependerem das decisões do brincante, viram atos incertos e de difícil previsão.

Tais características podem ser resumidas em cinco atributos ou critérios do brincar, ou do jogo, que servem para distinguir a atividade lúdica de outras e aparecem em textos de pesquisadores (Brougère, op.cit.; Caillois, 1958; Huizinga, 1951; Kishimoto, 1996), que discutem a natureza do jogo, entre os

quais: formato de pensamento de segundo grau, similar ao faz de conta; decisão do brincante de entrar na brincadeira e do brincar ser uma sucessão de decisões ou que jogar é decidir; regra que se impõe do exterior ao jogador, que pode ser negociada ou construída à medida do jogo; frivolidade ou a minimização das consequências da atividade; incerteza.

Nem sempre o objeto conhecido como brinquedo serve como suporte de brincadeira. Ochocalho, o primeiro brinquedo infantil, foi talismã mágico para afugentar com seu ruído os maus espíritos na cultura chilena (Plath, 1998) e também de muitos povos indígenas no Brasil. A boneca era inicialmente objeto de cultos. Meninas nas terras de Roraima quando ganhavam esse brinquedo punham-se a orar, a cultuar a imagem. Não era para brincar. Em outros tempos servia para rituais de fecundidade, quando se colocavam bonecos de sexos preferidos na cintura de mulheres que buscavam ter filhos ou em rituais de enterro, quando se colocavam bonecos no formato de familiares para acompanhar o morto, ou ainda servia como suporte para divulgar a vestimenta da moda para as meninas mocinhas nos tempos do renascimento (Kishimoto, 1993).

A circularidade das brincadeiras torna difícil buscar suas origens. No entanto, há cores locais, em estruturas universais. O brincar de pegador em tempos da escravidão, nos redutos escravocratas, como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, traz o personagem “capitão do mato” ou “capitão do campo” conforme a geografia da região para definir o pegador (Ibidem, 1993). Em outros tempos brincava-se de polícia e ladrão, ou na contemporaneidade, com a influência de culturas midiáticas predominam personagens do mundo televisivo como os do Pokémon, Mestres do Universo, Power Rangers, Yu-Gi-Oh, entre outros. Há ainda em rincões afastados no país, crianças que continuam utilizando os ossinhos para representar animais e fazendas em suas representações imaginárias. Crianças que vivem no Pará, na ilha de Combu, cercada pelo rio Guamá, vivem isoladas da capital Belém, que só se atinge por barco. A geografia delimita a vida da população que vive da pesca e da extração de frutos do açaí. Às margens do rio abundam palmeiras de buriti, de onde seus moradores extraem os frutos do açaí,

muito apreciado em centros urbanos. Esse modo de vida levou as crianças a reproduzirem o mundo do trabalho adulto brincando de pescar, de dirigir barcos, de vender açaí e produzir barcos com palmeiras de buriti (Teixeira, 2005). A população local utiliza também a palmeira de buriti, dotada de um caule poroso para produzir brinquedos. A madeira, que por sua porosidade torna-se leve e de fácil manipulação, expande o artesanato dos brinquedos populares.

Retomando a análise das brincadeiras da tradição, pode-se dizer que elas incluem a produção cultural de um povo, em certo período histórico, uma cultura não oficial, fluida, caracterizada pela oralidade e sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que se sucedem. É uma cultura que se caracteriza pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante. Embora antiga é também nova porque dispõe de uma estrutura cujo conteúdo se renova a cada brincadeira. Tais brincadeiras evidenciam o pertencimento de crianças e jovens a um grupo social que convive e partilha dos mesmos signos culturais, socializando-se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades, como evidencia Florestan Fernandes (1979) em "Trocinhas do Bom Retiro", em que se mostra como tais brincantes expressavam em meados do século passado partilhando habilidades, valores e preconceitos.

Povos de vários lugares do mundo utilizam o brincar como forma de resiliência, para empoderar crianças e adultos que sofrem os impactos das guerras, de desastres naturais como terremotos e tsunamis, o abandono de crianças e mulheres ou de políticas sociais autoritárias que não focam o bem-estar do ser humano. Na extinta União Soviética, no final dos anos 1980, o terremoto na Armênia e a destruição da cidade e das escolas mobilizou brasileiros para a organização de propostas para pré-escolas em que os brinquedos eram o foco. Na década seguinte, na Colômbia, na região de Quindío, outro terremoto devastador levou grupos a organizarem eventos para a discussão do brincar e oferecer apoio à comunidade traumatizada e suas crianças. O Japão – um país castigado pelas catástrofes naturais em decorrência de uma geografia inóspita,

com sua formação por quatro ilhas, caracterizadas por áreas sísmicas, presença de vulcões e 70% de um território montanhoso – sofre os impactos de terremotos e tsunamis. A resiliência da população é ampliada com o empenho dos voluntários, do trabalho colaborativo, e da cultura típica no país, que organiza caravanas para distribuir brinquedos, leva a alegria para as crianças, organiza doações e distribui por meio dos veículos lúdicos os brinquedos para creches e escolas com crianças com deficiência ou com projetos para expandir o lazer para a terceira idade. Em momentos de crise, os países tendem a buscar alternativas mais criativas incluindo o brincar.

Essa perspectiva é bastante valorizada na contemporaneidade, mas faltam práticas para colocar em ação os espaços para brincar. Princípios defendidos por todos relativos à diferença e à diversidade individual, social, familiar, étnica, de gênero (Vanderbroeck, op.cit.) e a sustentabilidade indicam a necessidade da ética como outro fator importante para pensar para além do lúdico. Não se pode adotar o brincar que não atenda as diferenças individuais, as preferências étnicas das famílias, a cultura popular de diferentes segmentos da população, as escolhas de meninos e meninas, as geografias diversas que abrangem os lugares em que vivem as crianças que brincam: ribeirinhas que utilizam o rio e a natureza como o cenário para brincadeira imaginária de simular personagens do mundo social, como o de ser pescador, de condutor do barco, de vendedor de açaí ou de crianças da região das florestas que utilizam as árvores e os cipós para balançar e ter o prazer da vertigem, como o *ilinx* de Caillois (op.cit.) ou de brincar de “bafo” com figurinhas que nada mais são do que os santinhos distribuídos por candidatos a cargos políticos nas eleições, materiais fartos no período das eleições para a alegria da gurizada que se aglomera nas calçadas para jogar bafo até que as figurinhas se desgastem e se acaba a temporada das brincadeiras com esse material.

A sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras. Mudam os recursos e permanece a estrutura do brincar. Na falta de figurinhas, servem santinhos de políticos (Guerra, 2009). Se em tempos passados

a temporada do brincar era definida pelas estações climáticas –da primavera com árvores que davam frutos para jogar, como castanhas, construir boneca com palha de milho, nas safras do milho, de pipas que se elevavam aos céus com os ventos de agosto– hoje são outras ações que iniciam novas temporadas de brincadeiras: eventos sociais, esportivos e culturais que trazem ao ar as pipas coloridas, os jogos de influência étnica, o *undokai*, uma festa tradicional da comunidade japonesa em que crianças, jovens, adultos e a terceira idade passam o dia brincando em corridas, pulando em sacos, passando o bastão, correndo com colher carregando um ovo, práticas lúdicas, em grandes espaços públicos, em que todos ganham e se divertem, ou as ruas de lazer criadas pelas políticas públicas de cidades como Bogotá ou São Paulo, em que a rua passa a ser território das pessoas e não de carros.

A diversidade dos espaços indica, ainda, práticas como a de fazer cabanas com galhos secos e folhas de árvores, que permanecem como recursos de crianças que vivem em ambientes junto à floresta, onde a vegetação é abundante; no campo, com plantas rasteiras, gramíneas e pequenos arbustos.

A sustentabilidade no brincar requer a consciência da importância dos impactos sistêmicos entre a natureza, os animais e a economia na vida do ser humano desde seu nascimento e na qualidade de vida de toda a população. O ser humano requer o desenvolvimento social por meio de ambientes de bem-estar e de inserção social, por meio de inúmeras práticas como o uso dos recursos existentes na natureza ou de materiais descartáveis como caixas de papelão para produzir brinquedos e brincadeiras que garantam essa sustentabilidade. A orientação pode ser vista nas escolas infantis onde crianças usam peças de construção gigantes para montar e desmontar a casa feita com material de madeira ou plástico resistente, em que é necessário um grupo de crianças e o uso de martelos para juntar as peças com encaixes. O desafio é a construção de uma casa feita por um grupo de crianças que utilizam estratégias para dar conta de seu projeto de brincadeira (Kishimoto, 1997). Da mesma forma, construir mobiliário com caixas de leite é uma brincadeira gostosa que envolve crianças, pais e brincantes que usam sua criatividade para produzir

camas, banquinhos, sofás, fogões, mobiliário para organizar ambientes para brincadeiras imaginárias. A ação lúdica que se expande com novos cenários para brincadeiras imaginárias, sem o descarte constante dos brinquedos revela que se respeita o desenvolvimento social e a sustentabilidade. Brincar fora da sala, em parquinhos ou *playgrounds* que ofereçam áreas com terra, água, grama, areia, pedriscos, árvores frutíferas, arbustos para se esconder e plantas com flores que formam ambientes externos com biodiversidade necessária para o convívio com plantas, borboletas, passarinhos e insetos oferecem ricas oportunidades para um brincar que respeita a natureza.

As brincadeiras e os brinquedos não nasceram como tais. Surgem de práticas de adultos, de rituais religiosos, astrológicos, relações com a magia, representações sobre a natureza, os espíritos, a vida e a morte, e parte de romances, poemas e narrativas. Muitos preservam-se até os tempos atuais e aparece em diversas situações, como parlendas de invocação à Luapraticadas antigamente no Egito em a Babilônia que aparecem nos textos religiosos por volta de 3.000 anos a.C. Nos dias atuais, elas são encontradas entre os índios da América, negros da África, primitivos da Austrália e da Polinésia, indígenas da Ásia e no Brasil; em Rondônia, sobrevive como o oferecimento da criança à Lua: “Lua luar. Pega este menino. E ajuda a criar.”

No Pará, surge a versão para auxiliar os primeiros passos da criança “Lua luar!Faça Roberta (nome da criança) Caminhar” (Heylen, 1991: 21).

Adultos e crianças utilizam parlendas como importante recurso para a expressão da linguagem. Ouvindo as parlendas e aprendendo sua estrutura básica a criança recria outras versões em rimas como João/bobão, Susana/banana, boneco/teteco. Muitas incorporam a rima ao seu nome ou a dos outros e se divertem “Marival al. Curibiribal Seja matutal Firi firi fal” (Idem p. 34).

Tais práticas requerem o domínio da parlenda, um signo cultural que provém do mundo social, que depois de aprendida, por meio de interações com crianças ou adultos, torna-se ferramenta para expressão lúdica. A reprodução e a recriação desse artefato cultural dependem de um brincante visto como ser social, protagonista, com poder de decisão, em suas comunidades lúdicas, que

faz a recriação de outras versões. Esse processo favorece experiências na direção da flexibilidade de conduta, carregada de experiências criativas, de formas poéticas, contendo combinações de ritmos musicais, textos acumulativo se ações corporais que as acompanham.

O quadro de Pieter Brougel, "Jogos Infantis", de 1560, exposto no museu de Viena, mostra as brincadeiras de 246 crianças, que se vestem como adultos, que saltam, criam, rolam, exercem suas capacidades motoras, sensoriais, cognitivas, afetivas, além de explorar propriedades das coisas e de seres com os quais brincam. Em um quadro, o pintor fez um pouco da história iconográfica de superposições de objetos, situações e personagens de tempos de um sonho, recriando um mundo onírico, trazendo as brincadeiras que existiam em seu tempo, no século XVI (Vanden Branden, 1982).

Assim como nos tempos de Brougel, homens e mulheres, meninos e meninas brincavam de cabra-cega, a tela de Orlando Teruz, de 1902, retrata meninas quase adolescentes brincando de cabra-cega, tendo no fundo as favelas que se iniciavam nos morros do Rio de Janeiro (Jordão, 1979). Encontra-se também na cultura popular da Idade Média e do Renascimento, conforme Bakhtin (1999), caracterizada pelos jogos de todos os tipos, o riso, o carnaval, descritos com maestria em obras como *Gargantua*, de Rabelais, que mostra jogos típicos da tradição dos tempos passados, incluindo a cabra-cega, que envolvia crianças e adultos. No século XVI, camponeses e fidalgos brincam de cabra-cega, assim como os adultos na casa da Grande Mademoiselle, no Hotel de Rambouillet (Ariès, 1978), mostrando um tempo em que o brincar era compartilhado por adultos e crianças.

Outro jogo de adulto conhecido como jogo do bicho, citado por Caillois (op.cit.), como prática lúdica típica do Brasil, já centenário, continua presente no contexto brasileiro estimulando a imaginação de brincantes adultos. Com certidão de nascimento no Rio de Janeiro, o jogo do bicho é visto segundo estudo dos antropólogos Roberto DaMatta e Élena Soárez (1999) como um ritual e um totemismo que relaciona bichos aos números, aos seres humanos e aos fatos do

cotidiano, para compreender seus componentes simbólicos e a criatividade do povo brasileiro.

O conceito de rito provém do antropólogo Lévi-Strauss (1970), que na obra *O pensamento selvagem* descreve como a cultura dos povos selvagens concebe o jogo da bola entre adultos como um rito. Cita o caso dos povos gahuku-gama, da Nova Guiné, que aprenderam o futebol e o jogam vários dias seguidos, até que se equilibrem as partidas ganhas e perdidas por cada equipe, o que equivale a um ritual. Outro exemplo de rito é o dos índios Fox, nas cerimônias de adoção, que tem como finalidade substituir um parente morto por um vivo, para que o morto possa descansar. Nesse caso é sempre o grupo do adotado que deve ganhar a partida. Os jogos representam sempre uma homenagem ao grupo dos vivos, que devem ganhar as partidas.

“Se o homem (o defunto) por quem se celebra o rito de adoção era um tokana, os tokanagi ganham a partida. Os kichoagi não podem ganhar. E, se a festa se realiza para a defunta kicko, os kickoagi ganham e são os tokenagi que não podem ganhar” (Michelson I apud Lévi-Strauss, 1970: 53).

O jogo do bicho é um dos raros jogos com certidão de nascimento: surgiu no Rio de Janeiro, no final do século XIX, quando um barão resolveu instalar uma prática de vender ingressos com nome dos bichos, com premiação em dinheiro, como mecanismo de sustentação de seu zoológico. A investigação sobre esse tema, realizada por antropólogos como DaMatta e Soárez (op.cit.), no Rio de Janeiro utiliza concepções de totemismo, de rito e estruturalismo do pensamento de Lévi-Strauss (1970; 1986).

O interesse pelo tema surge quando DaMatta, ainda menino de 9 anos, nos anos de 1940, em Niterói, sugere à avó jogar no elefante e, ao acertar no bicho, recebe dinheiro para comprar um punhado de chocolates, pois deu “elefante na cabeça” (DaMatta; Soárez, op.cit., p. 12). O sabor da participação em condições de igualdade com outros é vivido ao se sentir “capacitado a acertar no jogo do bicho” (*idem*. p. 11) e perdura ao longo de sua vida. Esse interesse se renova com a orientação de sua mestrandia Elena Soárez, na área da Antropologia Social do Museu Nacional, que se dispõe a pesquisar o tema, na

década de 1990, ao utilizar como metodologia de estudo o mergulho no contexto do jogo do bicho, efetuando entrevistas com jogadores contumazes, acompanhando o ritual de dois jogadores ao longo de um ano, ouvindo seus palpites e narrativas, penetrando nos recintos escondidos e protegidos do jogo do bicho, além de utilizar obras que descrevem as formas que os usuários dominam para analisar os princípios da classificação dos bichos da lista e seus palpites.

O foco desse estudo é demonstrar que o ritual do jogo do bicho relaciona números, animais, seres humanos e eventos sociais tendo como base teórica o totemismo analisado em três perspectivas: 1. pela probabilidade de ganhar; 2. por uma postura hermenêutica pessoal e biográfica, na qual bichos e números são representações dos jogadores; e 3. por uma postura estrutural, que faz parte de um sistema de crenças coletivas, de visão de homens e animais, da natureza e da cultura. Os jogadores apostam em números que variam de dezena, centena e milhar, a partir de seus palpites. Podem apostar em uma lista de 25 bichos, dependendo de seus palpites, sonhos ou eventos do cotidiano, fazendo associações com os bichos. Os autores mostram o jogo do bicho como totem e rito sacrificial. É totemismo, quando se utiliza o bicho -um animal, como um urso; ou ave, como a águia- para humanizar um conjunto de números para jogar. Alguns palpites que incluem os bichos:

“Uma ave preta é indício de AVESTRUZ; gente esperta sugere a ÁGUIA; mulher bonita é BORBOLETA; se sonhar com fuga ou perseguição deve jogar no CACHORRO; dançarina é COBRA; força bruta é ELEFANTE; noite enluarada ou amanhecer é GALO” (DaMatta e Soárez op.cit.: 131).

Depois, torna-se um rito que coloca o bicho escolhido em um sacrifício, que é o ritual mágico do ato de apostar, o fazer a fezinha. A aposta é vista como “a tentativa de ligar deuses (bichos) e homens por meio de um ‘contrato sacrificial’” (DaMatta e Soárez, op.cit.: 112). Para os autores, o “jogo do bicho é simultaneamente jogo e esquema de interpretação destinado a instaurar a esperança do ganho e da mobilidade social” (p: 106). O termo “bicho” na sociedade brasileira não abrange apenas a categoria animal, mas “é um ser

social, uma entidade marginal e aberrante, que faz parte da imaginação social [...] pode ser animal, espírito, aparição ou até uma pessoa” (idem. p. 122).

Nesse jogo não vale a habilidade do jogador, pois os resultados dependem de acertar o palpite. O mundo dos bichos é diferente da realidade. Situações como a morte do apresentador de televisão Abelardo Barbosa, o Chacrinha, em 1988, que trouxe a figura do palhaço para dentro da televisão brasileira, fica na história da mídia. Já no mundo “paralelo, totêmico e hermético do jogo do bicho, [...] a morte do Chacrinha [...] é palpite para a próxima fezinha” (idem p. 158). Pode-se associar sua imagem extravagante ao pavão ou ao macaco ou até ao cavalo, pois era chamado de Velho Guerreiro. O mundo dos bichos não pertence ao domínio da história, mas carrega sinais, como os aspectos desvendados da aparência espalhafatosa do apresentador de televisão, de sua imagem de palhaço associada ao macaco. Há uma relação entre forma e conteúdo que é descoberta pelo jogador, gerando o palpite, que dá base para a aposta, o sacrifício. Há também outros aspectos interpretativos que são definidos pelos banqueiros do bicho, como os números representados pela data da morte do apresentador, do seu nascimento, de sua sepultura, a idade, a placa de seu carro, tendo menos valor durante três dias após o ocorrido. Essa hermenêutica cria uma estrutura para o jogo que não o diferencia de um jogo de azar, mas que traz a possibilidade de inventar, de criar palpites, expressando a criatividade do povo brasileiro.

Dessa forma, nesse estudo, os autores mostram que o jogo do bicho não é “resíduo primitivo” de um sistema indígena, como proposto por Gilberto Freire (1984) em *Casa Grande & Senzala*, mas um jogo que retrata uma faceta da cultura brasileira, que vê a possibilidade de ganhar, facilmente, em cada jogo, a partir de palpites relacionando bichos, estrutura de crenças, homens e números. A imaginação do povo brasileiro está atrelada a essa busca de elos entre os fatos ocorridos e sua transformação em outro universo, aos bichos.

Ainda no espaço cultural em que jovens brincam com crianças, aparecem ações destinadas a veicular a paz entre os diversos povos, eliminando barreiras como cor, raça, religião, política, buscando uma visão de respeito e

integração entre as nações, a defesa da infância e a possibilidade do brincar para crianças como expressão de traços culturais e individuais. Entre as experiências lúdicas que adotam tais orientações pode-se citar asações financiadas pela UNESCO e implementadas no Brasil, com a participação do International People's Project- IPP e o Children's International Summer Villages-CISV, em 2007. A experiência lúdica envolveu jovens de 7 países: Noruega, Japão, Grã-Bretanha, Dinamarca, Itália, França e Brasil, que divulgaram brincadeiras da tradição de seus países para partilhar com as crianças que frequentam a Casa das Crianças mantida pela Beija Flor, no bairro de Perus, na cidade de São Paulo.

De que tipo de brincar se trata? Da brincadeira tradicional que inclui a popular. Como nem toda brincadeira popular é tradicional, é preciso fazer algumas distinções.

A brincadeira tradicional provém da literatura folclórica, que é totalmente popular, mas a produção popular que permanece na contemporaneidade não é folclórica. É pela antiguidade, persistência, anonimato e oralidade que se caracterizam as brincadeiras da tradição infantil (Hubert, 1983; Kishimoto, 1993). É a memória coletiva, anônima e contínua que preserva o popular e garante sua sobrevivência. A brincadeira tradicional resulta de práticas antigas de construção de brinquedos com materiais naturais e de uso doméstico, trechos de poemas, que acompanham brincadeiras de pular corda, movimentar pernas, pés e mãos ou jogar pedrinhas, de personagens da História que a simpatia popular divulgou, de partes de canções, que, pela memória coletiva, descaracterizam-se, recebendo elementos da cultura local, que é fundamental para sua preservação. O parentesco entre as brincadeiras resulta em variantes que "podem trazer as cores locais, algum modismo verbal, um hábito, uma frase, denunciando, no espaço, uma região, e no tempo, uma época", como diz Castro (1958: 34).

Enquanto o popular caracteriza-se pela geografia, diversidade espacial, que influencia a forma de objetos, materiais e artesanato, o tradicional, pela temporalidade, incluindo partes de canções, poemas, contos, práticas em desuso de adultos, que se tornam continua e persistentemente objetos do brincar infantil.

O objetivo dos jovens que participam dessa experiência é compartilhar jogos em grupo com parceiros internacionais e crianças da fase infantil, visando à cooperação, comunicação, desenvolvimento de projetos em que o brincar seja concebido como poderosa força para mudar a vida dos participantes. O brincar, nesse caso, é visto como um fluxo, capaz de criar energia, direcionando o foco, desenvolvendo habilidades e interesses, características que posicionam o sujeito como controlador de sua própria vida e não objeto de interesses de grupos.

Entre as brincadeiras tradicionais selecionadas, muitas são praticadas no mundo todo, da mesma forma ou com pequenas alterações nas regras ou no uso. A cultura evolui, é viva. Aspectos do passado que já não têm sentido são eliminados ou alterados, todos, porém, expondo o “espírito do brincar” (Sutton-Smith, 1986) de cada cultura. O espírito do brincar é visível entre os antigos gregos e em muitas culturas tribais. Contemplar os deuses brincando, constrói a visão de que o brincar contestativo é parte da vida divina. O espírito do brincar, neste caso histórico, enfatiza dualidades, como o conflito, a desordem, a irracionalidade e a espontaneidade. O modo de vida das populações, em decorrência da urbanização, traz nova teia de relações, criando outras tonalidades no tecido social e modifica o espaço e o tempo do brincar.

O brincar confinado, supervisionado visa à eliminação de elementos indesejáveis. Historicamente, o brincar, pouco importante no início, torna-se idealizado como conduta de criança, crescentemente controlado por instituições como escolas, esporte, brinquedos e TV. As teorias do brincar se basearam na disjunção criança – adulto, o que leva Sutton-Smith (op.cit.) a alertar para o controle do brincar, ao longo da história, seu uso para outros fins, como o religioso, pedagógico e político, visão que nega a possibilidade de o brincar enfrentar o poder.

Divergindo dessa realidade de ausência do brincar, propõe-se que o brincar seja visto como uma experiência ótima, em profundidade, como um fluxo que o próprio sujeito controla, quando entra e sai do brincar, que gera o envolvimento, caracterizado por uma atitude de concentração, foco, reação

imediate, controle de suas ações, autoconfiança, energia, percepção da duração alterada parece coadunar-se com os novos tempos. O conceito de 'fluxo', de Mihaly Csikszentmihalyi (apud Brougère, 2005), por representar não só uma vivência mas uma experiência otimizada, coloca o sujeito em nível de envolvimento profundo, dando-lhe o controle. Basta, para isso, dispor de um acervo de brincadeiras, flexibilidade e comunicar-se com outros para a expressão do lúdico. É esse novo espírito dos tempos que se quer criar.

Quando jovens decidem compartilhar sua cultura com outros, de países diferentes, aprendem e ensinam brincadeiras nas quais utilizam suas habilidades, cooperam, interagem, criam projetos comunitários. A interação entre os brincantes de culturas distintas não pretende a apropriação e a integração das brincadeiras, com a perda das especificidades culturais. Divulgar variantes evita práticas de dominação. Conhecer as diferentes formas de brincar e especificar as regras de uso para cada cultura é respeitar o outro, a cultura original. É a interculturalidade (Kincheloe, 1999) que se busca na experiência que será analisada em seguida.

Especificidades culturais dos jogos

Oito brincadeiras descritas na experiência lúdica desses jovens têm a bola como objeto lúdico. Rasmussen (2003) investiga as razões da preferência por esse brinquedo, examinando o movimento da bola, suas funções na mitologia e contos de fadas para revelar seus mistérios. Na mitologia antiga, a bola aparece como símbolo do poder dos deuses e controle sobre o homem e nos contos, como meio de aproximar amantes. Nos tempos modernos, a forma de mover, subida e queda são símbolos da existência humana. O fascínio da bola tem a ver com sua forma redonda, o que levou Froebel (1897) a escolhê-la como o centro de sua teoria pedagógica. A bola tem o mágico poder de colocar o corpo em movimento. Ao rolar, voar ou pular, é uma imagem arquetípica do brincar profundamente enraizado no corpo humano (Rasmussen, op.cit.).

A ontologia do jogar é explicitada por Gadamer, em *Wahrheit und Methode* (1965, apud Rasmussen, op.cit.): "Todo jogador é um ser jogado"

(p.157). O dinamismo com que o jogador se envolve com a bola cria um processo cíclico contínuo, que dificulta o posicionamento de ambos. O jogar, neste caso, tem dois pólos: o homem e a bola. Não é possível diferenciar sujeito e objeto. "Jogar é sempre jogar com alguém ou com alguma coisa, que também joga com o jogador", diz Buytendijk (1922, p. 118, apud Rasmussen, op.cit.: 158). Para Rasmussen na dialética entre o mover e ser movido está o fascínio e o mistério da bola, razão pela qual a mitologia clássica considera a bola brinquedo dos deuses. Na poesia, de Rilke, no século XX, a bola, com seu movimento imprevisível, torna-se o símbolo do homem moderno na sociedade sem deuses.

Nos tempos pré-colombianos, no México, deuses definiam a geometria da cidade, a agricultura e as oferendas humanas. Nas terras áridas da Sinaloa, povos sedentários dependiam das chuvas para as plantações. As sementeiras e colheitas eram presididas pelos calendários e rituais rigorosos. Pedia-se água aos deuses e, para obtê-la, os guerreiros empenhavam suas vidas no jogo, onde os vencedores talvez fossem sacrificados. Seu sangue fertilizava o solo e o jogo ritual culminava com o prêmio aos eleitos (Uriarte, 1982). Jogar a bola, à semelhança dos povos pré-colombianos, conforme práticas milenares, com os braços, coxas, antebraço ou mão caracterizam os diferentes pertencimentos culturais.

Nas terras fronteiriças da Beira Alta e Trás-os-Montes, de nossos irmãos portugueses, a 'pelota', do latim 'pilota ou pila, significa péla, pequena bola. A origem da pelota remonta à Idade Média e está relacionada com o jogo da péla (jeu de paume) praticado na França, com duas variantes: péla comprida e curta. A comprida, de origem rural, com raízes no culto solar era jogada ao ar livre. A bola era golpeada à mão nua, depois com raquete. A péla curta jogava-se em espaços cobertos, nas paredes, como na Espanha, na região basca, nas paredes das igrejas (Serra e Veiga, 1989). Os jogos de bola eram praticados na França, em festividades da Igreja, desde o século V, na Inglaterra, após o século XII, no período carnavalesco, em batizados e casamentos. No final do século XIV, começa na França, a construção de salas para o jogo da péla.

O jogo tradicional participa da cultura popular pelo processo coletivo de criação e recriação baseado na herança acumulada. O jogo de bola é exemplo

desse dinamismo, comunicado de um grupo social a outro. Despojado do sentido mítico-religioso do passado, responde à necessidade coletiva da recreação. A transmissão desse jogo entre as famílias e as crianças cria o processo de resistência da cultura popular que se transforma em tradição.

Jovens da Noruega e Dinamarca, na experiência lúdica do CISV, mostram a tradição do jogo da bola contra a parede: pegá-la com uma ou duas mãos, bater palmas, deixar repicar no chão, passar por debaixo da perna, ficar de costas e jogar por cima da cabeça, regras similares às práticas nos muros de igrejas.

No quadro *Jogos Infantis*, de Bruegel, de 1560, há cerca de 96 brincadeiras, como em um catálogo de jogos que parecem perdurar até os tempos atuais. Seria a mesma cultura lúdica? Sim e não. Os jogos não têm os mesmos significados e funções e modos de execução. Na brincadeira de roda “O meu chapéu tem três pontas”, que consta da relação dos jogos apresentados no Projeto pela Dinamarca, Noruega, Grã Bretanha e Brasil, os gestos são os mesmos, mas a Noruega, substitui, no final da música, os sons graves por agudos, uma peculiaridade local.

Brincadeiras de acertar a bola em crianças do time adversário, ‘queimada’ no Brasil, “kannonball”/“doedbold”, na Noruega e Dinamarca, “dodge ball”, no Reino Unido e “dochiball” no Japão, são muito similares, mostrando aspectos da universalidade dos jogos. O “docciball”, nada mais é que a pronúncia recriada de “dodge-ball” do Reino Unido e brincadeira típica do período de 1950 a 1970, no Japão. Segundo o folclorista japonês Kunio Yanagida (in Sato, Kobayashi, Nakamura, Ogawa, Tada, s/d.), as crianças não brincam exatamente da mesma maneira que seus antepassados, porque modificam regras, para dar prazer, acomodar participantes ou atender a objetivos do momento. A maioria das brincadeiras tradicionais japoneses foi popularizada na era Edo (séculos XVII e XVIII). Algumas provêm da era Nara (séculos VIII a XIX a. C), e era Heian (Séculos IX a XI). O “Janken” (tesoura, papel e pedra) é o exemplo mais claro de preservação: a fórmula de seleção dos jogadores veio com a imigração japonesa no Brasil, em 1908.

Muitas brincadeiras tradicionais que envolvem bater palmas, “janken”, origâmi fazem parte das brincadeiras familiares e da rotina de atividades nos jardins de infância japoneses, que tem como proposta o brincar livre (Kishimoto, 1997).

A fórmula de seleção conhecida como “Joquem Pô”, embora originária do Japão, foi divulgada, durante a jornada lúdica, por um não-nikeido nosso país, o que mostra a forte penetração da cultura japonesa, divulgada por 1% de sua população. A reconstrução, no processo da oralidade, é visível na diversidade de registros: João quem pôs, Jonquem Pô, Joquem Pô, Janquem Pô, nomes que definem o pegador em jogos que envolvem ações de correr.

Muitas brincadeiras de movimento são acompanhadas de cantigas. “Darumasan ga koronda” (Japão) utiliza a parlenda do Daruma, monge indiano, o fundador do Zen Budismo, que veio da China em 520 AC (Baten, 1995). Nos tempos atuais, o boneco Daruma, com um dos olhos sem pintura, é presenteado a quem quer uma graça e quando a consegue deve pintar o outro olho.

O calendário de festas e eventos anuais estimula a preservação das brincadeiras tradicionais. O origâmi, desde tempos antigos, faz parte dos rituais xintoístas e budistas em oferendas e ornamentação, prática que se prolonga até os dias atuais e são muito comuns nos jardins de infância froebeliano. Dobrar o “tsuru”, a dobradura mais representativa da cultura japonesa, é fácil, quando se aprende desde pequeno a dobrar papéis.

Entre as brincadeiras divulgadas pelo Brasil encontra-se o jogo pré-histórico conhecido como cinco marias, três marias, jogo do osso, onente, bato, arriós, telhos, chocós nécara, etc. Na Antiguidade, os reis o praticavam com pepitas de ouro, pedras preciosas, marfim ou âmbar.

As cinco marias, no Cariri, região nordestina do país, são chamadas de jogo do xibiu. Os tentos com que as meninas jogam entre si não são pedrinhas, como em Fortaleza e noutros lugares, mas de coco de macaúba, palmeira da região. O fruto, com casca dura e quebradiça, é recoberto de polpa amarela, cheirosa e pegajosa, de sabor muito apreciado pela meninada. Quando a macaúba seca ao sol, ou quando é ruminada e expelida pelo gado, forma o xibiu,

que serve para os bilros das almofadas de rendas e comotento. Conforme a quantidade dos tentos que se pegam na mão empalmada ou outras manobras com a mão, as denominações variam (Figueiredo Filho, 1966). O brincar com xibiu mostra o vigor da cultura caririrense.

Brincar com pedra ou saquinhos recheados com feijão, arroz ou pedrinhasacompanhada de versinhos é prática de vários países. No Brasil, a cantiga Escravos de Jo, variante do Distrito Federal (Castro, op.cit.) acompanha passar da pedrinha, ao ritmo da parlenda. Variações de partes da cantiga evidenciam aspectos da cultura local.

Nota-se a circularidade das experiências lúdicas, fruto de hibridação de culturas, na similaridade dos jogos de movimentos, em que os participantes se colocam em fila, como o "brobrobrille", brincadona Noruega e Dinamarca, conhecido no Brasil como bomboquinha. Denominações locais marcam a especificidade, mas a universalidade continua presente nas regras do brincar.

A literatura oral abrange diversidade de produções literárias para os que ainda não lêem, desde história, canto popular e tradicional, danças de roda, cantadas, ronda e jogos infantis, cantigas de embalar entre outros. As cantigas de rodas têm versões diferentes, conforme as regiões ou locais. "Fui à Espanha" utilizada pelos jovens brasileiros incorporam versos de outras cantigas. A prática de substituir versos, palavras ou frases aparecem a cantiga Atirei o pau no gato, em que o berro se transforma no miado do gato (Castro, op.cit.), em Fortaleza.

Brincar de rodar o pião, prática antiga e universal, aparece desde tempos antigos, nas pinturas de vasos gregos de 2500 anos. No Brasil tal prática ocorre em todos os Estados.

Em muitas localidades joga-se o pião acompanhado de pequenos versos. Quando afieira dá um nó e o pião fica prisioneiro no próprio cordão, surge o "amarra o bode" ou "mata-cobra". A prática do 'racha' com o pião é comum em várias partes do Brasil. No "Pião Nica-do-Racha", as 'nicadas' são as bicadas. Há piões feitos de brejaúva, porongos ou cabaças, natribo Taulipang, no início do século XX, eram feitos de tatami redondo e oco com um furo em um dos lados.

Em ângulo reto, a bola é atravessada compauzinho duro e vermelho, fixado com cera preta (Kishimoto, 1992).

Acantiga "Twinkle, twinkle, little star", baseada em poema das irmãs Jane e Ann Taylor, 1806 de Colchester, na Inglaterra, é um poema antigo que faz parte do repertório das crianças inglesas. Em "Alice no país das maravilhas", de Lewis Carroll, uma obra publicada em 1865, o personagem Chapeleiro, parodiando a primeira estrofe do poema, substitui "Pisca, pisca, estrelinha", por "Pisca, pisca ó morcego", um jogo de palavras, tão ao gosto das crianças. A paródia parece ter relação com fato ocorrido na universidade, de um morcego voador de brinquedo, que saiu voando e caiu na bandeja de chá, o que reitera o ato lúdico distante do cotidiano (Carroll, 2002, p. 71,72). Jovens ingleses do CISV, estimulados pelo fluxo do brincar contribuem para a presença no Brasil dessa brincadeira, em outros espaços e tempos.

Frère Jacques, cantada em vários países, conforme informante da França, datada do século XVII, evoca a preguiça dos monges, que despertam ao soar dos sinos. O nome *Jacques* vem dos religiosos jacobinos que davam suporte aos peregrinos. Na Inglaterra, é *Brother John* e, na Colômbia, *Señor Jacob*. A substituição dos personagens locais é que dá identidade cultural à brincadeira. Esse poder típico dos brincantes de fazer modificações e criar versões, desenvolve a atitude lúdica, a experiência profunda de tomar decisão e fazer valer suas intenções. Outras brincadeiras interativas entre a mãe e a criança pequena envolvem movimentos de dedos e mãos, acompanhados de cantigas, como *Little Peter Edderkop* que em canta crianças dinamarquesas. "Aranhas" sobem pelas paredes ou pelo corpo das crianças, acompanhadas pela cantiga *A Dona Aranha* fazem parte do repertório brasileiro à semelhança de *Incy Wincy Spider*, na Noruega. A poesia e o jogo destinam-se a estabelecer formas de imaginação e de expressão, por meio de palavras e gestos, evidenciando a tensão da emoção expressa em atos comunicativos (Huizinga, op.cit.).

A antiguidade dessa modalidade de brincar é atestada por Susan Blow (1897), que divulga as brincadeiras interativas dos tempos froebelianos, do século XIX, que mostra como os versos cantados acompanhavam os movimentos

ritmados das crianças e suas mães, bastante similares às descritas pelos jovens do CISV.

Entre as brincadeiras conhecidas universalmente, a amarelinha, tem inúmeras variantes, denominadas no Brasil como maré, sapata, avião, academia, macaca, na Dinamarca, *hinke*, na França, *marelle* e na Grã-Bretanha, *hopscotch*, uma forma do antigo jogo romano dos odres, em que os jogadores, untados com azeite saltam, num pé só, sobre sacos feitos com a pele do bode.

Brincadeiras de movimentos, como corrida, pular corda, pular o elástico, fazer fila, brincar com pernas, pés e mãos, pega-pega, esconde-esconde, comuns em todas as partes do mundo, carregam elementos simbólicos. O esconde-esconde tem associações simbólicas com Dionísio, o menino deus. Conhecido no Brasil, como picolé, manja, manjar, mancha, pilha e moçambê, sua regra básica é a perseguição: um pegador e outros que devem correr ou esconder-se para não serem pegos. O confronto, típico deste jogo, leva a imaginação infantil buscar personagens em sua cultura: na Inglaterra, a perseguição entre baleias e golfinhos, na Dinamarca, entre mulheres casadas e viúvas. No Brasil, nos tempos da escravidão, a brincadeira “Capitão do Mato agarra a negra” ou “Nego fugido”, configura o jogo de perseguição. Hoje, as crianças brincam com personagens do mundo fantástico ou de traficantes e polícia (Kishimoto, 1993). Ainda há variações em que o pegador indica uma cor para ser procurada, como elefante colorido, no Brasil e “Stregacomanda colore”, na Itália.

Os jogadores geralmente desconhecem o motivo que, no passado, originou o jogo. Não obstante, persiste a recordação de como jogar, baseado na vida cotidiana, memória coletiva que se torna individual. Ao conservar uma tradição, cria-se a possibilidade de projetar o jogo para o futuro. Muitos povos mantêm suas tradições pela oralidade. Os relatos, mitos, lendas, contos e crônicas não escritas constituem a memória histórica de coletividades humanas e a substância social da memória de cada brincante (Bosi, 2003). Outros circulam pelo mundo midiático, utilizando-se de outras formas de comunicação.

A perenidade das brincadeiras é similar à narrativa que tece o fio da memória e da vida, de geração em geração, como a dos galos que tecem as

manhãs do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto ou, o nascimento do neto, que tece ofio das brincadeiras da infância nas telas de Portinari, trazendo os piões, pipas e pula selados tempos de Brodóski.

Mudam suas formas de transmissão e conservação e não prevalecem apenas formas orais, há outros meios iconográficos e midiáticos, favorecidos pelas novas tecnologias e meios de comunicação. Desse modo, pode-se dizer que o brincar do passado continua no presente, modificando sua forma de transmissão, com conteúdos e materiais que acompanham os novos tempos, mas permanece a estrutura da brincadeira, o que motiva o historiador Michel Manson (2001) a descrever a história do brinquedo intimamente relacionada com a infância que preserva uma estrutura lúdica que é sempre a mesma.

É difícil explicar como as brincadeiras populares foram tecidas e tornaram-se tradicionais, devido à ausência de documentação, mas a tessitura, continua oferecendo aos jovens e às crianças a oportunidade de dar sequência ao processo, tecendo o brincar, como Rapumzel fez com suas tranças. Se os contos de fada criam os primeiros narradores, a cultura infantil de anônimos brincantes perpetua a cultura lúdica. Essa tarefa requer elementos, como mitos, rituais religiosos, romances, contos e práticas diversas, abandonadas por adultos, que se transformam em expressões lúdicas, mas que só se tornam fato social pelo contato entre brincantes (Brougère, 1995).

O contar história e o brincar são da esfera da paciência e da preguiça. Lafarge (2000) reivindica o direito à preguiça, assim como nos recantos de Minas Gerais, mulheres mineiras, representam a cultura lúdica bordando pacientemente os pontos que vão dando forma às brincadeiras na trama da tela. O tempo do brincar é outro, não se olha o tempo passar. Numa sociedade em que tempo é dinheiro, o tempo da narrativa e o do brincar torna-se “não tempo” e exclui o ócio (Puig e Trilha, 2004).

Como no fio da história, o jogo e a brincadeira faz a tessitura com a imaginação, característica universal do brincar e do jogar. O lúdico só existe, quando brincantes assumem significados simbólicos em situações comunicativas. Para Bateson (1998), ‘isso é jogo’, é o sinal para a entrada no mundo imaginário.

Com qualquer coisa, elementos da natureza, restos da construção, complementa Benjamin (1984).

Recibido: 22/11/2013

Aceptado: 25/11/2013

Bibliografia

- ARIÈS, P. (1978) *História social da criança e da família*. 2. ed. Guanabara, Rio de Janeiro.
- BAKHTIN, M. (1999) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4. ed. Hucitec/Editora UnB, 1999, São Paulo.
- BATEN, L. (1995) Playthings and Pastimes In Japanese Prints, ShufunotomoCo. Ltda., Japan.
- BATESON, G. (1998) *Pasos hacia una ecología de la mente*, Lohlé-Lumen, Buenos Aires.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Resolução nº 05*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.
- BENJAMIN, W. (1984) *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzara, Summus, São Paulo.
- BLOW, S. (1987) The songs and music of Friedrich Froebel`s mother play. In: HARRIS, W.T. (ed.) *International education series*, D. Appleton and Company, New York/London.
- BOSI, E. (2003) *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*, companhia das Letras, São Paulo.
- BROUGÈRE, G. (1995) *Brinquedo e cultura*, Cortez Editora, São Paulo.
- _____ (1998) *Jogo e Educação*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- _____ (2005) *Jouer/apprendre*, Economica/Antropos, Paris.
- _____ (2010) Formes ludiques et formes éducatives. In: J. Bédard et G. Brougère (dir.). *Jeu et apprentissage: quelles relations?* Sherbrooke: Éditions du CRP, 2010. p. 43-62.
- BROUGÈRE, G.; VANDERBROECK, M. (dir.) (2007) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- CAILLOIS, R. (1958) *Les jeux et les homes*, Gallimard, Paris.
- CANCLINI, N. G. (2006) *Culturas Híbridas: Estratégias pra Entrar e Sair da Modernidade*, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CAROLL, L. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas Atravésdo Espelho*. Ilustrações originais de John Tenniel e Intordução e notas de Martin Garner. Trad. De Maria Luiza X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CASTRO, Z. M. (1958) *Jogos e Rondas Infantis*, SESI, Belo Horizonte.
- DAMATTA, R. E SOÁREZ, E. (1999) *Águias, burros e borboletas: Um estudo antropológico do jogo do bicho*, Rocco, Rio de Janeiro.
- FERNANDES, F. (1979) *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, Vozes, Petrópolis.
- FIGUEIREDO FILHO, J. (1966) *Folguedos Infantis Caririrenses*, Imprensa Universitária do Ceará, Fortaleza.

- FREIRE, G. (1984) *Casa grande & senzala*, José Olympio, Rio de Janeiro.
- FROEBEL, F. (1897) Education of man. Harris, W.T. (ed.) The International series. New York/London: D. Appleton and Company, v. 5.
- GUERRA, V. L. (2009) *Temporadas de brincadeiras*. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- HEYLEN, J. (1991) *Parlenda, riqueza folclórica*, Hucitex, São Paulo.
- HUIZINGA, J. (1951) *Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris.
- HUBERT, R. (1983) *Les jouets populaires*, Temps Actuelss, Paris.
- JORDÃO, V. (1979) *A imagem da criança na pintura brasileira*, Salamandra, Rio de Janeiro.
- KINCHELOE, J. (1999) et al. *Repenser el multiculturalismo*, Editora Octaedro, Barcelona.
- KISHIMOTO, T. M. (1992) *Jogos Tradicionais Infantis do Brasil*, São Paulo.
- _____ (1993) *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*, Vozes, Petrópolis.
- _____ (1996) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, Cortez Editora, São Paulo.
- _____ (1997) Brinquedo e brincadeira na educação japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação e Sociedade*, v. 60, p. 64-88
- _____ (2007) *Brincadeiras para crianças de todo o mundo*. (Childrens play – for children from all around the world – obra em português e inglês), Unesco, Císv, Ambar, Hedding-Griffo, p. 11-33, São Paulo.
- LAFARGUE, P. (2000) *O direito à preguiça*. Tradução de Teixeira Coelho. São Paulo : Editora UNESP/Hucitex
- LÉVI-STRAUSS, C. (1970) *O pensamento selvagem*. Tradução Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. Editora Nacional; Edusp, São Paulo.
- _____ (1986) *O totemismo hoje*, Edições 70, Lisboa.
- MANSON, M. (2001) *Jouets de toujours*, Fayard, Paris.
- MOURITZEN, F. (1998) *Child Culture – Play Culture*, Department of Contemporary Cultural Studies, Denmark.
- PLATH, O. (1998) *Origen y folclor de los juegos em Chile*: Ritos, mitos y tradiciones, Editorial Grijalbo, Chile.
- PUIG, J.M E TRILHA, J. (2004) *A pedagogia do ócio*, Artmed, Porto Alegre.
- SANTOS, B. S. (2003) *Um discurso sobre as ciências*, Cortez, São Paulo.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Coords.) (1999) *Saberes sobre as crianças*, Universidade do Minho, p. 9-22, Braga.
- SATO, S.; KOBAYASHI, Y.; NAKAMURA, E; OGAWA, K.; TADA, CH. *A Study on the Traditional children's Play in Japan*. The Japanese National Committee of OMEP: Tokyo, Japan, s/dl
- SERRA, C. EVEIGA, P. (1989) *A pelota*. Contributo para a sua recuperação, Associação de Jogos Tradicionais da Guarda (Cadernos Jogo Tradição Cultura, n. 1), Guarda.
- SUTTON-SMITH, B. (1983) *The Folks Stories of Children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____ (1986) The spirit of play. In: FEIN, Greta; RIVKIN, Mary. *The young child at play*. reviews of research. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1986. v. 4, p. 3-15.

- RASMUSSEN, T.H. (2003) The ball – toy of gods and man. In: BERG, L.E; NELSON, A.; SVENSSON, K. (Eds.) *Toys in educational and socio-cultural contexts*. Toy research in the late twentieth century. Part I. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, p. 155-170.
- TEIXEIRA, S. R. S. (2005) *A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia*. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)—Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Pará.
- URIARTE, M.T (coord.) (1992) *El juego de Pelota en Mesoamérica*. Raíces y Suprvivencia, Siglo Veintiuno, Madrid.
- VANDEN BRADEN, J. P. (1982) Les jeux d'enfant de Pierre Bruegel. In: ARIÈS, P.; MARGOLIN, J.-C. *Les Jeux à la Renaissance*, Librairie Philosophique J. Vrin, p. 499-524, Paris.
- VANDERBROECK, M. (2005) *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*, Erès, Paris.

Juego, juguete y educación en la pedagogía española contemporánea

Play, toys and education in the spanish contemporary pedagogy

Andrés Payà Rico*

Resumen

El presente artículo aborda, desde la historia de la educación española, la presencia que la actividad lúdica y el juguete han tenido en la pedagogía del último siglo y medio. La consulta de numerosas fuentes de información historiográficas sobre el uso, la consideración y las potencialidades pedagógicas del juego en la educación, nos permiten comprender y entender mejor, la génesis y el desarrollo del pensamiento lúdico-pedagógico contemporáneo hasta consolidarse en el imaginario social colectivo de los educadores actuales. Para ello, fijamos nuestra atención sobre las cualidades pedagógicas y las posibilidades didácticas del juego, la fabricación industrial de juguetes educativos, así como a la presencia que la actividad lúdica ha tenido en la escuela española y sus relaciones con la renovación pedagógica.

Palabras clave: historia de la educación española; juego; juguete; renovación pedagógica.

Abstract

This paper describes, from the point of view of spanish history of education, the presence that play activity and toys have had in the last and a half century's pedagogy. The large amount of documents consulted, dealing with the use, consideration and pedagogical potentialities of play in education, enable us to better understand the origins and development of contemporary playful and pedagogical thinking until its consolidation in the collective social imaginary of current educators. With this aim, the main aspects studied are the play pedagogical qualities and their didactic possibilities, the industrial production of educative toys, as well as the presence that the play activity has had in Spanish schools and its connection with the pedagogical renewal.

Key words: spanish history of education; play; toys; pedagogical renewal.

*Dr. en Pedagogía. Profesor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Miembro del *Observatorio del Juego Infantil* (OJI) de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE) y la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE). E-mail: Andres.Paya@uv.es

El juego en la educación española contemporánea. Cualidades pedagógicas y posibilidades didácticas

En la renovación pedagógica que surge en Europa a finales del siglo XIX se aboga por importantes cambios en la concepción educativa y en el planteamiento de lo que debe ser y enseñar la escuela. Las prácticas memorísticas, enciclopédicas y basadas en una organización escolar excesivamente intelectualista han de transformarse por una educación integral, activa, donde el niño deja de ser objeto de educación para pasar a ser sujeto protagonista del proceso educativo. La escuela debe cambiar por completo y apostar por una formación integral que aborde todas las facetas del ser humano y llegue a ser agradable y realmente útil tanto al individuo como a la sociedad. Es aquí donde el juego puede convertirse en un elemento clave de la nueva educación, base y motivo de grandes cambios en el proceso educativo y de principal importancia tanto para los aprendizajes de orden intelectual, como con aquellos relacionados con la educación física, social (Payà, 2007a) e incluso estética. Aunque muy lentamente, de manera minoritaria, reducida a experiencias puntuales y ahondando más en el discurso teórico que en el práctico, en el último tercio del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, la escuela española irá acogiendo a la actividad lúdica en su seno (Payà, 2007b).

En el presente artículo pretendemos realizar un breve recorrido por la historia educativa española contemporánea, atendiendo a los juegos, como instrumentos, medios u orientaciones que poseen virtudes lúdicas de educación integral. Así pues, nuestra pretensión no es otra que presentar algunas consideraciones pedagógicas que durante un amplio período de tiempo, impulsaron a los educadores españoles a incorporar la actividad lúdica a su quehacer educativo. Unos desde la reflexión teórica y otros a partir de su experiencia práctica tienen en común la profunda convicción en el potencial pedagógico que encierra el juego, al tratarse de una actividad educativa que siempre ha estado presente en un lugar preferente en la vida infantil (Payà, 2013), aunque ha necesitado de muchos años para consolidarse en la práctica educativa española.

A lo largo de la historia de la educación española contemporánea, el hecho de resaltar la importancia de la actividad lúdica como base de toda educación ha sido una constante. En el último tercio del siglo XIX, uno de los primeros en hacer referencia a esta idea es Pedro de Alcántara García (1879), el cual, a propósito de los métodos más adecuados para los jardines de infancia, advierte sobre “el movimiento, el juego y el trabajo como primeras y naturales manifestaciones de la actividad del niño, son los elementos de que es menester valerse para estimular, disciplinar y secundar esta misma actividad, y en ellos deben fundarse los procedimientos de todo método racional de educación” (p. 61). Su apuesta por esta actividad y la necesidad de considerarla en un método educativo es evidente, manifestando con toda claridad “cuán justificada es la importancia que atribuimos al juego como instrumento de educación (...) hoy se manifiesta en toda la Pedagogía de querer formular en un como cuerpo de doctrina lo que podíamos llamar *la teoría del juego*, para hacer de ella las oportunas aplicaciones a la práctica de la educación [*sic*]” (op.cit. 108). Habrá pues que atender a la relevancia del juego que, aunque aparentemente parezca de poca entidad para la tarea formativa, esconde tras de sí los fundamentos de todo buen método educativo.

En las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, el folklorista Antonio Machado (padre del famoso poeta español) también destaca la importancia del juego como método de enseñanza, al calificar esta actividad como ideal para “hallar en el sistema natural y espontáneo, con que el amor maternal va proveyendo a las necesidades del hijo, las verdaderas bases de un sistema de educación real y natural, y por tanto científico” (1884: 151). Más explícito aún es el médico Fraguas en su manual de gimnasia higiénica para centros educativos, afirmando que “educar jugando es el ideal pedagógico, siempre que logre producir la enseñanza, reuniendo estas cuatro fundamentales exigencias: placer, libertad, belleza y utilidad moral” (1896: 136). No alberga ningún tipo de dudas respecto a la idoneidad del juego para la pedagogía ya que a su modo de ver, “el juego, como ejercicio pedagógico, es una esperanza llamada á transformarse en realidad inmejorable y precisa el día que la ciencia y

el arte de la educación puedan conocer y desarrollar con acierto las facultades del niño [sic]" (ídem). En este fin de siglo, la pedagoga María Carbonell (1987), también tiene palabras para resaltar la envergadura de la actividad lúdica en la educación, la cual es imposible obviar y por lo tanto habrá que incorporar con pleno derecho "ya que el niño ha de jugar precisamente, procuremos que juegue educándose o que se eduque jugando" (p. 330), una interdependencia necesaria y enriquecedora la que aportará el juego a la educación y viceversa.

Ciertamente desde distintos sectores del pensamiento pedagógico español —anarquismo, catolicismo social e institucionismo librepensador— a principios del siglo XX se contemplan de forma importante estas cuestiones. En la *Escuela Moderna* de Ferrer Guardia, se confía en que los juegos deberían estar más valorados mereciendo en la pedagogía otro punto de vista y una mayor consideración (Columbié, 1902: 2). El convencimiento respecto al valor del juego surge también de una parte del catolicismo social, siendo Andrés Manjón uno de los grandes defensores de esta causa lúdico-pedagógica. Así, en su diario, cuenta que "el niño es juguetero. Rebosa energías que se derraman en el juego, y de aquí se deduce una gran regla, que deja abierto el campo a múltiples pequeñas reglas que debe poner en juego la imaginación del maestro: enseñar jugando" (Prellezo, 1973: 12). Esta apuesta pedagógica la pone de manifiesto siempre que tiene ocasión, como por ejemplo al hacer referencia a los modos de enseñar que se emplean en las escuelas que dirige, intentando aproximarse "al ideal de enseñar *jugando*, de educar *haciendo*, y estamos escribiendo juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen a formar todo un sistema [sic]" (Manjón, 1902: 42).

Prosiguiendo con el repaso a la significación educativa del juego, encontramos en los manuales pedagógicos utilizados en el primer tercio del siglo XX referencias al respecto, como la que hace Rufino Blanco (1912) al advertir que "todos los pedagogos modernos convienen en considerar el juego como un medio indispensable para la educación del cuerpo y del alma; y por qué *el juego es medio general de educación*" (p. 442); su convencimiento es tal que en su tratado de pedagogía no duda en indicar que el juego "es un problema de gran

interés pedagógico, pero la cuestión tiene hoy más importancia en el aspecto práctico que en las fórmulas de la teoría. En efecto, aunque no se lleve muy de cerca el movimiento pedagógico, ¿cómo es posible dudar de la eficacia del juego en la obra grande y hermosa de la educación del niño?" (Blanco, 1914: 29). Aunque si hacemos caso a otro tratadista de la educación, la aplicación práctica de este poderoso medio educativo no está todo lo aprovechada ni extendida que debiera, existiendo "en el campo de la Pedagogía un gran tesoro, que es el juego, empezado a explotar sólo por algunos entusiastas pedagogos, cuyos resultados hará que muchos les imiten" (Recuero, 1914: 151); una aplicación que, lentamente y de manera poco generalizada, tardará en hacerse realidad.

En los años veinte comienzan a publicarse en España monografías y traducciones que, motivadas por la confianza plena en la importancia de esta actividad, pretenden luchar contra los prejuicios existentes todavía entre algunos educadores que ven al juego incompatible con las tareas educativas. Así sucede, por ejemplo, cuando se manifiesta que la preocupación hasta la fecha ha consistido en contrarrestar los efectos del "equivocado concepto de las autoridades y padres ignorantes, que creen ver en los paseos y juegos escolares un motivo de distracción de sus deberes para los maestros y un tiempo perdido para la educación de los niños" (Jentzer, 1921: 9). La apuesta por la trascendencia educativa del juego la encontramos también en varios escritos, en los que su significatividad pedagógica hace que llegue a convertirse en la solución a todos los interrogantes que plantea la educación, pues "el problema queda reducido a hacer del juego, que para el niño es un fin en sí mismo, el medio educativo por excelencia, el vehículo de la cultura, el instrumento por el cual los fines últimos de la educación quedan prendidos en el alma" (Causí, 1924: 25).

La convicción de la relevancia de la actividad lúdica, será poco a poco cada vez más generalizada, aunque el movimiento de la Escuela Nueva, quizás sea quien más abiertamente proclame su importancia. Así, en las conclusiones del *V Congreso Internacional de Educación Nueva*, se acuerda que "si la educación ha de atender a la peculiaridad infantil, y que si el modo normal de expresarse el niño es el juego, aquella tendrá que basarse en éste

preferentemente (...) obliga a que se preste cada vez más importancia al juego en la educación” (Luzuriaga, 1929: 412); aunque no es sólo una actividad propia de las primeras edades, pudiendo ser útil educativamente a cualquier edad, sin ser patrimonio exclusivo de la infancia y afectando a todas las etapas del hombre y no únicamente en la educación infantil.

Debido a la trascendencia del juego, en la II República española se exigirá que esta actividad se encuentre entre las principales ocupaciones y derechos de los que debe disfrutar todo niño, si se pretende alcanzar un desarrollo y aprovechamiento pleno de todas las potencialidades educativas de éste, recogién dose así en un decálogo para la infancia, cuyo principio quinto establece que “el niño tiene derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir” (Coirolo, 1933: 260); un precedente de lo que un cuarto de siglo después proclamará la Declaración de los Derechos del Niño (1959) en su principio séptimo, dedicado al derecho a la educación y al juego, un claro ejemplo de la asunción generalizada de la confianza en el juego de los educadores del momento.

El juguete educativo español de fabricación industrial en el siglo XX

Si bien para que exista juego no es necesario emplear material alguno, en muchas ocasiones, los jugadores recurren a objetos de juego, materiales lúdicos de carácter didáctico y/o juguetes (Payà, 2011a). El nacimiento de la industria juguetera en España a finales del s. XIX en Cataluña (*Palouzié* -1891-, *Borrás – Mataró* 1894-) y a principios del s. XX en Alicante (*Payá Hermanos* –Ibi 1905-, *Metalúrgica Hispano-Alemana* – 1904 Denia-, *Ramón Mira y Eduardo Juan y Cía.* –Onil-), pronto fijó su atención en las virtudes educativas y la potencialidad pedagógica de estos objetos que, en un principio, estaban diseñados únicamente para entretener y divertir. La creación de juguetes específicos para una enseñanza determinada ha recibido muchos nombres a lo largo de la historia, como por ejemplo, juguetes educativos, juguetes didácticos, pedagógicos,

instructivos, etc. (Payà, 2011b) si bien todos ellos tienen en común el origen de su concepción y los fines formativos que persiguen.

Al respecto, coincidimos con Martín (1976), quien a la hora de distinguir entre los juguetes educativos, los instructivos o los puramente recreativos, se pregunta sobre

“¿Quién sería capaz de señalar las fronteras precisas sin correr un riesgo prácticamente seguro de equivocarse? El juguete educativo no aparece, pues, en el siglo XX. Teniendo en cuenta que todo juguete es de algún modo educativo, lo que podríamos quizá decir es que la consideración intencional, científica y general del juguete desde este punto de vista, es algo que data de finales del pasado siglo” (pp. 9-10).

Por ello es necesario remontarse a mediados del siglo XIX y consultar el *Diccionario de educación y enseñanza* (1856), que sobre la elección de los juguetes educativos recomienda “antes de adquirirlos y de entregarlos al niño, someterlos á un exámen pedagógico. Algunos son manifiestamente perjudiciales, tanto física como moralmente considerados; y otros por el contrario, ejercitan hasta cierto punto las facultades intelectuales [*sic*]” (Carderera, 1856: 284).

El pedagogo Pedro de Alcántara García tampoco se resiste a escribir en 1881 sobre este tipo de juguetes, que llama ‘instructivos’, citando los rompecabezas y dominós geográficos, las cajas de historia natural y otros “juguetes que gustan y entretienen mucho á los niños en esta edad, y de los que pueden sacar bastante partido en provecho de su cultura, pues siempre es beneficioso para ésta, tratándose de niños, la práctica del principio tan benéfico y vulgarizado que aconseja instruir deleitando [*sic*]” (García, 1881: 53). Obviamente, el material creado por Montessori, Decroly o Fröebel, se podría considerar como un antecedente de los juguetes educativos. Sobre las actividades lúdicas del pedagogo germano, se recomienda prescindir de los libros y “acudir á los juguetes, á los que Fröebel llama *dones*, que entretienen y estimulan la *curiosidad* del niño; esto es el más poderoso instrumento de educación [*sic*]” (Labra, 1887: 179). Asimismo, los juegos educativos ideados por Decroly o María Montessori (Rosa, 1919: 179) se utilizarán para la enseñanza del dibujo, la lectoescritura o la aritmética.

Pero, a pesar de la importancia e influencia de estas metodologías internacionales queremos centrar la atención sobre las iniciativas y consideraciones que sobre este tipo de juguetes tuvieron los educadores españoles del siglo XX (Payà, 2008) quienes demanda un mayor interés a los padres y maestros sobre su aspecto pedagógico, pues “hasta los constructores de juguetes modificarían los productos de su industria, sirviendo con ello á la obra educativa, si los padres, aleccionados por los profesores, mostraran más tino que al presente en la elección de esos pequeños objetos” (op.cit. 329). A pesar de ello, a principios de siglo existirá una carencia en España de juguetes educativos creados ad hoc: “Ojalá tuviéramos todo un sistema de juegos pedagógicos; pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyecto que sistema y método” (Manjón, op.cit. 42). En los años 20, y tras la aparición de los primeros juguetes educativos de fabricación industrial españoles, favorecida por la paralización de la potente industria juguetera alemana durante la Primera Guerra Mundial, el escritor y filósofo Miguel de Unamuno (1921), avisa sobre las cautelas respecto a este tipo de juguetes: “El juego es lo más educador, y por eso los pedagogos se preocupan de él y estudian el modo de introducir entre los niños juegos... educativos. Sin pensar que los son todos, y tanto más cuanto más espontáneos y menos intervenidos por los mayores” (p. 14). Sobre la escasa idoneidad y efectividad de los juguetes educativos también escribe el director del *Museo Pedagógico* en 1925, recordando que éstos carecen de placer y alegría, dos elementos imprescindibles y que constituyen “el defecto de la mayor parte, por lo menos, de una buena parte de los llamados juegos *educativos*. Suelen educar poco y no divertir nada” (Barnés, 1925: 200). A pesar de estas críticas, muchos educadores defenderán la utilización de juguetes educativos como estrategia didáctica. Esta dualidad de opiniones entre los defensores de la actividad lúdica específicamente educativa y sus detractores, permanecerá durante el primer tercio de siglo XX, ya sea por la falta de delimitación conceptual, o por el afán de aprovechamiento didáctico.

Años más tarde, ya en la dictadura franquista, resurgirá el interés y se volverá a defender con fuerza la utilización del juguete educativo, apostando por

contar para su diseño con asesoramiento psicopedagógico, como muestra un artículo de 1947: "en las fábricas de juguetes están empleados unos señores muy serios que, tras detenidos estudios, lanzan al mundo infantil los entretenimientos que, a su juicio, han de serles más instructivos" (Puch, 1947: 633). El tema es de tal interés para la comunidad educativa que en el *V Congreso Internacional de Pedagogía* (1949) se defenderá la necesidad de detectar el valor docente en los juguetes que se utilicen en la escuela para "clasificarlos y observar qué juguetes son baladíes, cuáles tienen un germen docente, cuáles un adiestramiento infantil, lo que permitiría resolver arduos problemas" (Juliá, 1949: 278-279). Aunque la mayor muestra del interés que suscita el tema en la historia educativa contemporánea española, es la publicación en 1969 del "*Decreto por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico*" por el Ministerio de Educación y Ciencia, en cuyo preámbulo se argumenta que:

"La industria del juguete, que ha captado la importancia de esta actividad del niño y la influencia que sus creaciones pueden ejercer en el campo de la educación, ha hecho del juguete un instrumento de gran valor en el quehacer pedagógico (...) parece aconsejable establecer unas normas que orienten y estimulen la producción de juguetes para que respondan a una finalidad formativa" (BOE, 29 de septiembre de 1969).

Un año más tarde, coincidiendo con el Año Internacional de la Educación de 1970, se publicará una "*Orden por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico*". En ella establece que el *juguete educativo* deberá estar fabricado con buenos materiales, ser adecuado para la edad del educando y ofrecer posibilidades de participación, descubrimiento, estructuración, así como de relación, imitación y convivencia (BOE, 7 de abril de 1970). En cambio, el *juguete didáctico* habrá de reunir, además de las anteriores características, las siguientes: el aprendizaje activo, la experimentación e investigación, la participación y que ayude en la enseñanza de las disciplinas escolares. Estas disposiciones legislativas favorecieron la producción y venta del juguete educativo en España, "reconocer oficialmente el valor educativo del juguete significa que no va a ser su adquisición y su uso indiscriminado (...) ya no se pueden construir juguetes si no se han proyectado conjuntamente por el artista, el psicólogo y el

pedagogo en una labor de equipo que permita adaptar el juguete a las características psicológicas y educativas del niño” (Alcaraz, 1970: 18). Como consecuencia de la existencia de un marco legislativo, se multiplicará la comercialización de juguetes educativos (Corredor, 1999) en los años 70 con empresas jugueteras especializadas como *Educa* (Sabadell), *Diset* (Barcelona) o *Puck Didó* (Madrid).

Aunque a pesar de la publicidad realizada a favor de los juguetes educativos, los detractores de los mismos encontrarán forzosa y estéril la distinción entre los juguetes educativos y el resto, “si hemos tenido que inventar el término ‘juguete educativo’ cuando todo juguete lo es por principio, ha sido porque nuestra sociedad está profundamente enferma, hasta tal punto que ha sido capaz de producir juguetes no educativos, que es como decir llaves que no cierran, o comidas que no alimentan” (Royo, 1975: 17). La confusión entre juego educativo, didáctico y actividad lúdica libre parece no acabar de esclarecerse, celebrándose el *I Simposio sobre Juego Infantil y Juguete Didáctico* en 1976 para aclarar la cuestión; acordando que

“el primer objetivo de los juguetes es conseguir que el niño juegue, entretenerle, divertirlo, proponerle acción y pasatiempo placentero, y cumpliendo este objetivo es como aportan valores positivos para el desarrollo infantil. Por ello podemos considerar que todos los ‘buenos juguetes’ son pedagógicos porque de algún modo enriquecen al niño y contribuyen a su formación” (Borja, 1980: 22).

Tras el pertinente debate, se acuerda clasificar estos juguetes en tres categorías: *Juguetes de interés pedagógico*, que pueden contribuir a la formación del niño; *Juguetes educativos*, que favorecen el desarrollo de sus facultades y tienen carácter didáctico cuando se utilizan en el marco de unos objetivos escolares; y los *Juguetes didácticos*, usados como instrumentos pedagógicos en los diferentes niveles educativos.

Entretanto, el despegue industrial de la fabricación y venta de juguetes con fines pedagógicos en España de los 80 era una realidad, pues “bajo el eslogan de la instrucción por la diversión, se multiplican los juguetes didácticos y educativos, arrancando del material de Froebel, acomodado por Decroly y Montessori y con el apoyo eficaz que al boom comercial aporta la aparición de los

plásticos y los colores sólidos” (Martín, 1976: 14). A pesar de ello, las dudas al respecto continuarán:

“Si se parte de ‘juguetes educativos’, se supone que hay otro tipo de juguetes que no lo son (los didácticos son al mismo tiempo educativos, por supuesto) ¿En qué categoría se podrían encuadrar? ¿Juguetes educativos en oposición a juguetes no-educativos? ¿Cómo saber cuáles serían los juguetes no educativos? ¿Existen juguetes que no sean educativos? (...) Los interrogantes que nos ocupan surgen porque nos parece que la división propuesta (juguetes educativos) salta por encima del mismo valor del juguete, de la misma evidencia del juguete, que es radicalmente educativo. Conviene, pues, dejar claro que todo juguete, por el hecho de serlo, es educativo” (Álvarez, 1982: 8-9).

A finales del siglo XX, las reticencias a la compra de juguetes didácticos serán muchas y su comercialización no tendrá tan buena acogida, a pesar de lo cual se continuarán fabricando. Con la irrupción de las TIC, aparecerá un “nuevo” tipo de juguetes educativos: los electrónicos y los videojuegos. Al respecto, se recuperan antiguos debates y dicotomías; reapareciendo así la secular diferencia entre juguetes educativos y didácticos

“la intención de los videojuegos es entretener, divertir. Los juegos educativos se diseñan para que el niño aprenda. No se trata de ‘perder’ el tiempo jugando, hay que aprender algo durante el juego (...) Los juegos educativos están pensados para ser utilizados en las escuelas o para que los compren aquellos padres preocupados por la educación de sus hijos” (Grup F9, 2000: 53).

A estos juguetes educativos electrónicos se les acusa de carecer de los elementos lúdicos necesarios: el reto, la curiosidad y la fantasía; además se les relaciona con los denostados programas de enseñanza asistida por ordenador de los años 70. Esto demuestra cómo, a pesar de los años transcurridos, del debate pedagógico y la literatura producida al respecto, continúan existiendo partidarios y detractores del juguete educativo o didáctico, resurgiendo viejos debates bajo nuevos formatos.

Juego, escuela y renovación pedagógica

Como hemos podido apreciar a la actividad lúdica se le han atribuido a lo largo de la historia educativa un buen número de cualidades pedagógicas que hacen más fácil, significativa y sencilla la labor educativa. Por ello, y ante tales evidencias,

los educadores han reclamado un espacio en la escuela para dar acogida a esta actividad, produciéndose un lento pero firme convencimiento sobre la necesidad de dar cabida al juego en la escuela española. Uno de los primeros testimonios que encontramos es el de Mariano Carderera, quien advierte que no hay cosa más perjudicial que las “casas de educación” donde no se juega (Carderera, 1855: 418), lamentándose más tarde sobre la escasa implementación escolar, a pesar de proclamarse su idoneidad en los diferentes tratados y manuales escolares: “reconócese de tal manera la importancia de los juegos de los niños, que no hay un sólo tratado de educación de alguna nota que deje de hablar de ellos, y sin embargo se ha hecho muy poco por aprovecharse en las escuelas de las ventajas que ofrecen para la educación” (Carderera, 1856: 277). El jesuita Santos al hablar de la importancia del juego escolar, recomienda que se establezca su aplicación con el mismo rango de importancia y organización que el resto de las actividades académicas, apostando por “los colegios bien ordenados y sabiamente dirigidos de exigir a los alumnos tanta diligencia en el recreo como en el estudio, y castigar la falta de puntualidad en los juegos lo mismo que en las lecciones” (Santos, 1879: 9).

Pero para que la cultura escolar se vea impregnada del espíritu lúdico no basta con dar entrada sin más al juego entre sus cuatro paredes, sino que habrán de tomarse una serie de precauciones, “no confundir lo agradable y atractivo, la estética de la enseñanza y, en general, de la educación, con el juego, el cual tiene su lugar adecuado y sus límites prudenciales” (García, 1886: 46-47). La apuesta por los juegos ha de ser global, reclamándose la inclusión de éstos como obligatorios e introduciendo la actividad lúdica en la programación escolar: “la escuela debe tomar bajo su amparo el juego (...) y tomarlo, no *ocasionalmente*, sino por *principios* y de una manera *organizada*” (Sama, 1892: 378). Por ello, se convoca un concurso sobre la organización de juegos escolares “para propagar en nuestras escuelas en general, y en particular en nuestras escuelas primarias, el gusto y la sana práctica de los juegos” (Maneuvrier, 1890: 151-152). Como vemos, son varias las voces que a finales del siglo XIX reclaman la inclusión en la institución escolar de esta actividad, aunque esto no significa que no se hubieran

de superar previamente numerosas dificultades y realizar un cambio de mentalidad pedagógica importante, en el que la escuela deja de ser ese lugar penoso y estricto que destierra todo ejercicio que provoque placer o deleite, como ocurre con el juego. Así, en la Asamblea Pedagógica de Valencia de 1895 se expone muy claramente el estado de la cuestión:

“la idea que se tiene de la escuela no es muy exacta; considérase generalmente como un elemento represivo, correccional, creado para sujetar, refrenar, obligar al estudio y al trabajo y castigar las trasgresiones. Dominando este espíritu entre los padres de familia, claro está que ha de sorprenderles que la escuela tome parte en los juegos de los niños y que los dirija y reglamente” (Carbonell, 1904: 27).

A principios de siglo otras instituciones educativas, de igual modo que hiciera con anterioridad la *Institución Libre de Enseñanza* (Payà, 2004), acogen al juego en su seno, como ocurre por ejemplo, en escuelas catalanas comprometidas con la renovación pedagógica, como la *Escola del Bosc* de Rosa Sensat donde el juego tiene un espacio dentro del plan de trabajo que no coincide ni con el recreo ni con los trabajos manuales, considerándose explícitamente como un medio educativo de primer orden; o en los grupos escolares del Ayuntamiento de Barcelona, *Baixeras* y *Pere Vila*, en los que la actividad lúdica también tenía un espacio propio dentro de la formación pedagógica del centro y los juguetes eran confeccionados por los mismos niños en las clases de trabajos manuales (Borja, 1984). También en la *Escola del Mar* catalana se practica con toda normalidad el juego como una parte más de la dinámica escolar, “así considerado el juego, pierde el aire de juego en sí, para constituir una pieza más del reloj que señala la vida de la Escuela” (Borja, 1982: 210). Por su parte, la *Escuela Moderna* anarquista también reclama mayor presencia lúdica en las aulas “es de absoluta necesidad que se vaya introduciendo substancia del juego por el interior de las clases. Así lo entienden en países más cultos y en organismos escolares que prescinden de toda añaña preocupación” (Columbié, 1902: 2).

En el núcleo familiar el juego no encuentra todo el tiempo y espacio que debiera para una buena formación de los niños, por lo que se corresponsabiliza e implica a la escuela para que lo incluya entre sus actividades: “no es en el seno

de la familia, en el propio hogar, donde el niño puede satisfacer cumplidamente la necesidad de jugar que naturalmente siente. Es el juego un poderoso medio de educación y creemos nosotros que á la Escuela primaria corresponde su dirección [sic]" (Llorca, 1900: 42). Ante esta situación, se cree necesario que se enseñe a jugar en las escuelas, puesto que como tristemente denuncia, "nuestros niños no saben jugar. Aprenden algunas cosas: á leer, á escribir, 'se saben' la Gramática; pero nadie se ha preocupado de dirigir y fomentar la enseñanza del juego, que es, sin embargo, el medio educativo más poderoso [sic]" (Rubio, 1901: 85-86). Aunque el argumento principal que justifica la necesidad de que la institución escolar se ocupe de la actividad lúdica es que para que los niños la practiquen con corrección y destreza, no existe ninguna otra agencia educativa más idónea que la escuela, "la experiencia del último medio siglo nos muestra que los niños, mientras no se les enseñe, no aprenden el arte y la habilidad en el juego" (Curtis, 1918: 268), responsabilizando de esta manera a los docentes de su práctica y enseñanza.

La escuela puede y debe tomar las riendas de la actividad lúdica educativa, como señala la directora del grupo escolar Francisco Giner de Madrid durante la II República, al afirmar que sería deseable "crear una escuela en la que el eje de toda enseñanza fuera jugar (...) es menester jugar, y de que casi toda la labor educativa y social, a la que atiende actualmente la escuela, y de la que espera mucho de lo que hasta hoy no se ha obtenido, consiste en jugar dentro de la escuela" (Sánchez-Arbós, 1934: 73-74), todo ello bajo la atenta mirada y organización del maestro que actuará como un asesor lúdico. A pesar de este convencimiento, persisten dificultades presentes desde antaño, pues el juego infantil "fue perseguido por los adultos como una manifestación vital superflua, viciosa, inútil. Es ésa, todavía, la actitud de las gentes no versadas en las cuestiones educativas (...) No es de extrañar que, obedeciendo a estas ideas, la escuela haya estado cerrada a toda actividad que presentara un cariz de juego [sic]" (Maíllo, 1935: 56). Estas reticencias justifican que la institución escolar no sólo sea un espacio de diversión, sino también un lugar de actividad o *trabajo* infantil:

“la escuela no puede ser, por tanto, un lugar de mero esparcimiento, recreo y juego, ni debe ser tampoco un teatro de torturas anti-infantiles o trabajos forzados (...) los juegos físicos y de imaginación, ya ‘cultos’ ya folklóricos, tendrán un lugar destacado en las ocupaciones normales de la escuela. Pero al lado de ellos, habrá actividades no lúdicas” (*idem*).

En los primeros años del franquismo, esporádicamente encontramos algunas manifestaciones que apuestan claramente por establecer el juego escolar, ya que “siendo el juego una actividad tan característica y necesaria, tan educativa y agradable, la Escuela, lejos de constreñir este profundo y vital interés del niño, debe encauzarlo y dirigirlo” (Rodríguez, 1949: 3); pero a pesar de ello, siempre surgen otras voces que pretenden dejar claro que la escuela no puede funcionar sólo mediante juegos, y que el estudio y el aprendizaje libresco o academicista es igualmente necesario: “pero que todo no sea fútbol ni cultivo del cuerpo... Por eso a ti, que me pediste que te dispensara el trabajo de clase del día siguiente, te dije que no. Bien el balón. Pero... balón y libro” (Chico, 1949: 167). Poco a poco comenzará a apreciarse un débil aperturismo de la escuela española hacia la actividad lúdica, pero será a partir de 1970, cuando el discurso que clama por la inclusión de la actividad lúdica en la escuela se irá consolidando, siendo necesario plantearse una serie de cuestiones para rentabilizarla de manera eficiente: “¿Cómo hay que trabajar el juego en clase? ¿Cómo se organiza la clase para facilitar o sugerir el juego? ¿Con qué espacio, material, etc., se cuenta? ¿Hasta qué edad se le permite al niño jugar en clase?” (Silvestre y Martínez, 1975: 8).

En el *II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete* celebrado en Barcelona en 1977, se recoge en las conclusiones relativas al ámbito escolar, la decisión de solicitar “la regulación y revisión del material de juego y equipamiento mínimo de toda aula escolar” (Cuadernos de Pedagogía, 1978: 28), pretendiendo así normalizar y extender definitivamente el juego en las aulas, al menos, del ciclo infantil. Así, en la década de los 80 ya nadie dudará de la idoneidad de contar con esta actividad, tanto por su carácter natural y educativo, como por los intereses infantiles en los que se fundamenta, “hasta el punto de que desterrar el juego de los centros escolares sería la mayor de las herejías pedagógicas. De esta corriente de pensamiento ha surgido la Ludopedagogía como disciplina

educativa" (Sáez, 1980: 3), sumándose así a otras áreas y objetos de estudio de las ciencias de la educación. Esta concepción conlleva que el juego impregne toda la praxis escolar con una carácter más activo y eminentemente educativo, pues "la presencia del juego en la escuela debe ir más allá del patio e inundar toda la actividad de los niños, ya sea como elemento motivador, ya como actividad escolar encaminada al aprendizaje (con la misma categoría que las 'actividades' de lápiz y papel)" (Álvarez, 1983: 14).

Con la proclamación en 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la cultura escolar se impregna de ciertas características lúdicas, si bien hay que atender a que el análisis de la presencia del mundo lúdico en el currículum se encuentra en un doble nivel, "*presencia explícita* cuando en los documentos oficiales se utilizan las palabras jugar, juego, juguete, lúdico..., y entendemos por *presencia implícita* la descripción de procedimientos, actitudes e incluso contenidos que están o forman parte indiscutible del mundo lúdico, pero utilizando otra terminología" (Borja, 2000: 22). El arrinconamiento del juego en el espacio y tiempo del recreo, o su utilización escolar de forma puntual o extraordinaria no será ya suficiente, habiendo de superar las concepciones reacias al juego y dejando de entenderla como una actividad "aleatoria o puntual que pertenece en exclusividad al contexto escolar y mucho menos como una cuestión extraescolar disociada de un proceso planificado de enseñanza (...) urge un tratamiento que favorezca su utilización en las diferentes tareas escolares" (Narganes, 1993: 15-16). Un fenómeno de inserción lúdica escolar, que se considera asumido en el siglo XXI, ya que en la actualidad es la propia escuela quien institucionaliza el juego, incorporándolo como una tarea educativa facilitadora del desarrollo integral (García y Ruiz, 2001), donde el juego en las aulas es una estrategia pedagógica más.

Algunas reflexiones finales

Tras lo expuesto aquí, y para no quedarnos en una mera exposición de las distintas consideraciones que sobre la actividad lúdica realizaron algunas de las figuras más importantes de nuestra pedagogía, así como diferentes maestros,

nos gustaría añadir para finalizar, algunos apuntes o reflexiones al respecto. Como se puede observar durante el artículo, algunos de los postulados que defienden los educadores aquí citados permanecen aparentemente inalterables o con ligeras variaciones durante el transcurso de más de medio siglo.

Constantemente se aprecia una disconformidad de éstos con la situación en la que se encuentra el juego en la pedagogía española. Nuestra educación nacional y, especialmente, la institución escolar es bastante reacia a dar cabida a esta actividad, fruto de una herencia tradicionalista en la que el juego está reservado a los momentos de esparcimiento y ocio, y pocas veces se asocia al aprendizaje o la educación, más bien al contrario, se le considera como una pérdida de tiempo y escasamente productivo en términos pedagógicos. Afortunadamente, existen algunos ensayos (los realizados en los centros de la ILE, escuelas del Ave-María, la Escuela Moderna, así como algunos maestros anónimos tanto de principios de siglo, como republicanos con interés por la renovación pedagógica) que rompen esta monotonía y gris panorama escolar, dando cabida al juego en los centros educativos, fruto del convencimiento y apuesta por una educación integral en la que la actividad lúdica es un extraordinario dispositivo pedagógico.

Cabe preguntarse el por qué –más allá del lento devenir de la historia– tardan tanto en asumirse de manera generalizada los postulados lúdicos en la escuela, quizás el miedo a perder el control de los niños o “el buen ritmo” de la clase, fuera superior a las posibilidades pedagógicas que les podía brindar a los educadores el juego. La pedagogía tradicional autoritaria y unidireccional donde el maestro ordenaba y los alumnos obedecían, difícilmente casaba con una educación lúdica donde el niño es el propio protagonista del proceso de aprendizaje. Por estas mismas razones, consideramos que es justo valorar el atrevimiento y la iniciativa que tuvieron algunos educadores y educadoras de la época, a la hora de romper una lanza a favor de la causa lúdica, realizando una fuerte apuesta por el juego como elemento pedagógico de primer orden.

Recibido: 18/11/2013

Aceptado: 25/11/2013

Bibliografía

- ALCARAZ, M^a.J. (1970) "El juego y el juguete" En *Vida Escolar*, 117, 13-18.
- ÁLVAREZ, F. (1983) "Investigar el juego" En *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 14-17.
- ÁLVAREZ, J. M. (1982) "El juguete como instrumento educativo" en *Escuela Española*, 2.607, 8-9.
- BARNÉS, D. (1925) "La educación física y el juego" En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, 784, 199-203.
- BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Sucesores de Hernando, Madrid.
- _____ (1914) *Tratado elemental de pedagogía*, Tipografía de la Revista de Archivos Bibliotecas y Museos, 6^a edición, Madrid.
- BORJA, M. (1980) *El juego infantil*, Oikos-Tau, Barcelona.
- _____ (1982) *El joc: eina pedagògica a Catalunya*, Hogar del Libro, Barcelona.
- _____ (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- _____ (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Octaedro, Barcelona.
- C. de P. (1978) "II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete" en *Cuadernos de Pedagogía*, 37, 28-33.
- CARBONELL, M. (1897) "Niños y juegos" En *La Escuela Moderna*, 74, 326-330.
- _____ M. (1904) *Discursos y conferencias*, Imprenta de F. Vives, Valencia.
- CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo II, Imp. de A. Vicente, Madrid.
- _____ (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo III, Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- CAUSÍ, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*, Calpe, Madrid.
- CHICO, P. (1949) "Fútbol y pedagogía" En *El Magisterio Español*, 7658, 167.
- COIROLO, H. (1933) "El código del niño" En *BILE*, 881, 257-263.
- COLUMBIÉ, R. (1902) "Los juegos" En *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, Año II, 1-4.
- CORREDOR, J. (1999) *El juguete en España*, Editorial Espasa-Calpe, Madrid.
- CURTIS, H. S. (1918) "El juego y la formación de los hábitos y del carácter" En *BILE*, 702, 264-270.
- FRAGUAS, J. E. (1896) *Tratado racional de gimnástica y de los ejercicios y juegos corporales practicables sin aparatos y con ellos en las casas particulares, gimnasios, jardines y en el campo para uso de las Universidades, Institutos, Escuelas Normales y Municipales, Academias, Colegios, Hospitales, Sociedades de recreo, etc., etc.* Tomo III, Librería de la Viuda de Hernando y Cía, Madrid.
- GARCÍA, M. E. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego*, Gimnos, Madrid.
- GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Imprenta del colegio nacional de sordomudos y de ciegos, Madrid.
- _____ (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía*. Tomo IV, Librería Hernando y Cía., Madrid.
- _____ (1886) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Tomo VI, Librería Hernando y Cía, Madrid.

- GRUP F9 (2000) "Jugar con el ordenador, también en la escuela" En *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 52-54.
- JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Francisco Beltrán, Madrid.
- JULIÁ, E. (1949) "Valor docente del juego" En *VVAA Actas V Congreso internacional de Pedagogía*, Instituto 'San José de Calasanz' de Pedagogía, Madrid.
- LABRA, R. M. de (1887) "Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel" En *BILE*, 249, 177-181.
- LLORCA, A. (1900) "Lo que deben ser los juegos de los niños" En *La Escuela Moderna*, 112, 37-44.
- LUZURIAGA, L. (1929) "El juego y el trabajo en la educación" En *Revista de Pedagogía*, 92, 411-415.
- MACHADO, A. (1884) "Juegos infantiles españoles" En *BILE*, 175, 149-154.
- MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, El Magisterio Español, Madrid.
- MANEUVRIER, M. E. (1890) "El concurso Bischoffseim sobre la organización de juegos escolares" En *BILE*, 319, 150-154.
- MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. 3ª parte, modos de enseñar*, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada.
- MARTIN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, Adarra, La Coruña.
- NARGANES, J.C. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física*, Wanceulen, Sevilla.
- PAYÀ, A. (2004) "Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza" En *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 7, 117-133
- _____ (2007a) "El juego como recurso de educación moral y cívico-social" En *Revista de ciencias de la educación*, 209, 75-100.
- _____ (2007b) "Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936)" En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 299-325
- _____ (2008) *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*, Universitat de València, Valencia.
- _____ (2011a) "Museologia i patrimoni historicoeducatiu. La importància dels materials lúdics" En *Temps d'Educació*, 40, 163-178.
- _____ (2011b) "O xoguetes educativos no século XX" En *Revista Galega de Educación*, 51, 44-47.
- _____ (2013) "Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX" En *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 65, 1, 37-46.
- PRELLEZO, J. M. (1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.
- PUCH, J. (1947) "Psicología en la fabricación de juguetes", En *El Magisterio Español*, 7.460, 633.
- RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía. Tomo II. Dirección de Escuelas y Didáctica pedagógica*, Tipografía La Gutenberg, 3ª edición, Valencia.
- RODRÍGUEZ, S. (1949) "El juego y la escuela" En *Escuela Española*, 399, 3.
- ROSA, R. (1919) "El curso internacional de pedagogía científica de la doctora Montessori" En *BILE*, 711, 177-181.

ANDRES PAYA RICO

- ROYO, M. (1975) "Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones" en *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 15-17.
- RUBIO, R. (1901) "Hay que enseñar á jugar" En *La Escuela Moderna*, 118, 85-87.
- SAEZ, P. (1980) "Los juegos de los escolares" En *Escuela Española*, 2.518, 3.
- SAMA, J. (1892) "La educación física de la mujer" En *BILE*, 381, 371-379.
- SÁNCHEZ-ARBÓS, M. (1934) "Los problemas de la escuela" En *BILE*, 888, 73-75.
- SANTOS, P. (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Ed. Saturnino Calleja, Madrid.
- SILVESTRE, N. y MARTÍNEZ, I. (1975) "Tiempo de jugar. El juego en el parvulario" En *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 8-12.
- UNAMUNO, M. de (1921) "Boyscouts y footballistas" en *BILE*, 730, 14-15.

Documentos

- BOE del 29 de septiembre de 1969, Decreto 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico.
- BOE, 7 de abril de 1970, Orden de 16 de marzo de 1970 por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico.

Los juguetes de la infancia: intervención y diálogo intergeneracional

Childhood toys: intervention and intergenerational dialogue

*Ana M. Montenegro**

*Angela Ridao***

Resumen

Este trabajo sintetiza los alcances del Proyecto "Los juguetes de la infancia: historia y mediación" donde a la confluencia interdisciplinar para el abordaje del juego y el juguete se sumó la posibilidad de intervenir en su preservación. Esto fue posible porque los campos de la Historia de la educación y la Epistemología de lo lúdico convergieron con el accionar del Museo del juguete de Tandil. Las reflexiones teóricas y las intervenciones analizadas en este trabajo se orientaron a revitalizar un diálogo, un encuentro entre el patrimonio lúdico portador de historias, valores, afectos y cosmovisiones socio-culturales; los que mediaban en su construcción y/o venta y los niños actuales, que aún muñidos de otras lógicas se vinculan desde la particularidad de esos juguetes con los niños del pasado.

Palabras claves: juego y juguetes; memoria colectiva y relato biográfico; museo y patrimonio; diálogo intergeneracional.

Abstract

This work summarizes the scope of the project "Childhood toys: history and mediation" where at the interdisciplinary intersection for the approach to the game and toy, joined by the possibility of intervention in its preservation. This was possible because the fields of the history of education and epistemology of playfulness converged with the actions of Tandil Toy Museum Theoretical reflections and interventions analyzed in this work, is oriented to reinvigorate a dialogue, a meeting between the playful heritage stories, values, emotions and socio-cultural worldviews carrier; who is mediating in its construction and/or sale and today's kids, yet introjection of other logics are linked from the particularity of these toys to children in the past.

Key words: game and toys; collective memory and biographical account; Museum and heritage; dialogue between generations.

*Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Buenos Aires

**Master en Creatividad Aplicada Total. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y del Instituto Superior San José. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Buenos Aires

Introducción

Este trabajo sintetiza las reflexiones emanadas del Proyecto “Los juguetes de la infancia: historia y mediación”¹ donde a la confluencia interdisciplinar para el abordaje del juego y el juguete se sumó la posibilidad de intervenir para su preservación.

En este proyecto, juego y juguete pretenden resignificarse tanto en su cariz de mediadores socio-culturales, como en su valoración de soportes ineludibles de memoria colectiva. El abordaje histórico-lúdico permite entenderlos en la posibilidad de articular pasado, presente, temporalidad, pervivencia y cambio. Allí los sujetos y su vinculación intergeneracional se reactivan frente al mundo globalizado, que desarticula formas tradicionales e introduce otras nuevas.

En este sentido esta presentación en primer lugar integra los campos disciplinares de la Historia de la Educación y de la Epistemología de lo Lúdico, para revalorizar al juego y al juguete, no sólo como objeto de investigación, sino como sustratos valiosos de memoria colectiva y biográfica. En segundo lugar se expone una intervención realizada en el Museo del Juguete de Tandil. Allí, a partir de la puesta en valor de juegos y juguetes se promueve el diálogo intergeneracional, donde adultos, jóvenes y niños aún con lógicas diferentes interactúen con ellos.

El juego y el juguete: entre la memoria colectiva y el relato biográfico

En las últimas décadas, el campo y el oficio del historiador en educación se ha ampliado con los debates teóricos y metodológicos que provienen del campo de las Ciencias Sociales especialmente de la Historia, con su “crisis de paradigmas” (Aróstegui, 1995) y la vuelta al sujeto²; y de la Historia de la Educación que amplía la mirada de la escolarización (Tiana Ferrer, 1988; De Gabriel y Viñao Frago, 1997; Viñao, 2008; Escolano Benito, 2008) con nuevos temas -infancia, alfabetización, currículum, tiempo y espacio escolar-, y enfoques -etnohistoria, micro historia, historia oral, etnografía espacial- que no sólo revitalizan la

subjetividad, sino también la irrupción de una multiplicidad de objetos de investigación como: los libros de lectura, el mobiliario escolar, los planos arquitectónicos, las vivencias de los sujetos, el juego y los juguetes, etc. Estos cambios mutan lo procedimental de diferentes maneras, que abarcan: “una operación hermenéutica, un trabajo sobre huellas, trazos y signos” (Díaz Mejía, 2008), “una operación de interpenetración de signos y producción de significados” (Weisz, 1986) y “una operación de ampliación y reordenación significativa de la memoria y del olvido” (De Gabriel y Viñao Frago, op cit.:32). No obstante, si bien el producto refiere a una realidad “ni se la resucita, si se la reconstruye piedra a piedra, tal y como fue. Se la recrea y da sentido desde una práctica deudora del presente” (Ibídem, 33).

La Epistemología de lo lúdico también se inscribe en las transformaciones señaladas que llevaron a

“profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen (...) a partir de la subjetividad individual y grupal; por sobre una realidad auto construida y cientificista” (Pujadas, 2000:130).

Este abordaje se nutre sustancialmente de los aportes de la historia, la antropología cultural y la sociología donde numerosos investigadores han contribuido a una nueva mirada de lo lúdico, donde a los aportes primigenios de Huizinga (1968), Grunfeld (1978) y Caillois (1958) se suman los de Jaulin (1981), Weisz (1986) y Díaz Mejía (2008).

La interpenetración de lo histórico y lo lúdico se explicita en estos investigadores que analizan al juego como un fenómeno que constata el desarrollo de la civilización y por ende de la cultura. Así como “los juegos son un espejo de cada civilización” (Grunfeld, F. 1978) también constituyen fundamento y factor de cultura, reflejados en cosmovisiones, transformaciones, las cuales dejan su impronta en los objetos lúdicos. Estos se expresan, como señala Caillois (1958) y Jaulin (1981) en una multiplicidad de juegos y juguetes que portan evidencias no sólo de creatividad humana, sino de conexiones interculturales a través del tiempo.

Estos parámetros dan cuenta de que el juguete informa, desde él y en el contexto de producción, siendo posible así captar las representaciones y significados (Weisz, 1986) que portan, ligados a espacios diversos de producción fabril, pero también a vivencias de los que interactúan con ellos. Este último aspecto revaloriza a lo lúdico como un hecho de relatividad subjetiva, “el sujeto desde allí se expresa emocional y simbólicamente, construye realidades, proyectándolas en cosas totalmente diferentes” (Díaz Mejía, op.cit.: 25).

Lo analizado da cuenta de la complejidad del hecho lúdico, atravesado por lo socio-histórico cultural y lo subjetivo, que es la vida misma con sus expresiones de finitud y trascendencia.

Desde estos parámetros se elaboró en 2010 el Proyecto *Los juguetes de la infancia* con la intención de preservarlo como un “objeto informador” (Sachetto, 1986) un “instrumento de comunicación (...) y un elemento de intermediación social y cultural” (Hernández, 1997). Atravesados por la operación histórica, los juguetes comunican cómo es el niño, el valor socio-familiar a ellos otorgado, el lugar que le da el Estado, la educación, las fiestas y/o eventos con que se lo relaciona, la tecnología de su fabricación, publicidad y consumo.

Apropiarse de estos objetos informadores implica atravesar los núcleos de la historicidad cargados de memoria y olvido, adentrarse en lo que Le Goff (1991) denomina como “uno de los modos fundamentales para afrontar los problemas del tiempo y de la historia, en relación con lo que se encuentra ya, hacia atrás y ya, más adelante” (p.134). Los juegos y los juguetes provienen y aportan a ese proceso de recuperación de memoria colectiva que transita desde un monumento arquitectónico hasta una fotografía familiar.

En un trabajo anterior³ establecimos una demarcación entre memoria histórica y colectiva, portadora esta última del relato biográfico. La primera responde a los acontecimientos que el sujeto no ha experimentado personalmente y que si bien no es única u homogénea ofrece una visión general de ese pasado.

La segunda engloba recuerdos más específicos o de memoria factual, donde se interponen visiones y puntos de vista por cercanía y reactualizaciones

internas de un pasado “que todavía está vivo o es capaz de vivir en los grupos que lo mantienen” (Da Silva Catela, 2001:205). Si bien los sujetos pueden apropiarse desde la historia de la cultura, de las formas de juego y juguetes creados en diferentes momentos históricos, también sienten la necesidad de remitirse a ellos cruzados por su relato de vida. Así en el “objeto recordado (...) los valores y aprendizajes asociados al mismo” (Aguilar Fernández, 1995: 130) entremezclan lo colectivo y el relato personal. El juguete renace con el relato biográfico (Pujadas, 2000; Schwarsztein, 2001), informa sobre “algo nuestro que quedó allí, y que, por tanto, nos pertenece, constituye nuestra historia” (De Gabriel y Viñao, 1997:61).

En esta dualidad de lo colectivo y lo biográfico el juguete supera ampliamente la definición etimológica de ser “un objeto curioso y bonito con que se entretienen los niños” (Enciclopedia Ilustrada Europeo Americana, 1926) para transformarse en una huella, portadora de símbolos y signos socioculturales. En este sentido, la actividad lúdica emerge como reflejo del acontecer social, remite a prácticas que surgen como figura (en el espacio, en el tiempo y en la acción) y como fondo porque proyecta relaciones y acciones que los individuos y grupos de una comunidad llevan a cabo. Estudiar cómo la cultura familiar, en el sentido de sistema de creencia, usos y costumbres, ha permeado con su cosmovisión las formas lúdicas supone considerar al juego como un dispositivo que preserva la herencia y el acervo cultural (Ridao, 2008). Por medio del juego y el juguete el niño aprende la cultura de sus antepasados, la sostiene y la transmite a las nuevas generaciones, desde múltiples formas y espacios.

En la antigüedad muchos de los juguetes eran hechos por los propios niños o por sus parientes (abuelos, tíos) y eran fruto de una elaboración dedicada, casera y con gran carga de afectividad, incluso eran de elaboración rudimentaria. Luego surge la figura del artesano, quien construía los juguetes a pedido y en pequeña escala. Eran juguetes de características sencillas que tomaban en más de una ocasión el modelo de los que hacían los padres (Ibídem).

En el devenir histórico las prácticas artesanales comienzan a ser desplazadas por la industria juguetera a la cual se suma una organización mercantil que marca estilos de consumo (Corredor Matheos, 1999). El juguete industrial, en un primer momento, conserva los modelos tradicionales, transformando sólo la tecnología de su fabricación. Así cada sociedad tiene una manera particular de concebir y fabricar sus juegos y juguetes los cuales son interpretados y asimilados a través de su cultura. Este proceso de industrialización permitió que otros sectores accedieran a ellos, alternativa vedada hasta entonces, ya que sólo constituían un privilegio de las clases sociales altas (Jaulin, 1981). Cuando asume la impronta masiva, el juguete industrial se convierte en un objeto que reproduce otros objetos, aparece el juguete imitativo orientado al aprendizaje del consumo. El artesano comienza a ser visto como la oposición a la industria o como una intención artística más que como una forma de expresión y de preservación de formas tradicionales (Ridao, 2008).

La dinámica y transmutación analizada muestran cómo desde el juguete es posible observar cambios que acontecen en escenarios socio-económicos y políticos más amplios dejando entrever, por un lado, qué formas lúdicas tradicionales se conservan y qué juguete la referencia y, por otro, cómo surgen nuevas formas como resultantes de cambios e innovaciones industriales, tecnológicas, de mercado, publicitarias, etc. Aunque de la evolución del juguete se han logrado preservar más referentes de elaboración industrial que artesanal, su valor no radicaba tanto en si era extranjero o nacional, sino en su capacidad de contener historias de los miembros de una misma generación y de diferentes generaciones. Allí juguete y sujeto se reencuentran de manera única y particular. Aunque es verdad que en el escenario globalizado actual las formas lúdicas se entraman en nuevas redes tecnológicas que desarticulan a las tradicionales, la relación objeto-sujeto sigue activa y por ende la curiosidad de conocer otras formas de interrelación.

El Museo del juguete de Tandil: intervención y diálogo intergeneracional

En relación al mundo lúdico, pensar en un diálogo intergeneracional es imaginar una relación de niños y adultos asimétrica; el adulto portador de un bagaje de recuerdos y vivencias de juegos y un niño que está surcando por el ancho mundo de la experiencia. Como valor comunicativo supone una actitud de intercambio de opiniones, de miradas, de experiencias, iniciativas, proyectos, aprendizajes. Para que el diálogo se establezca hay que crear oportunidades de contacto donde se concrete este intercambio.

El *Museo del Juguete* se constituye como espacio de memoria y de transmisión patrimonial, de diálogo entre generaciones respecto del juego y los juguetes. Da cuenta de la experiencia de los niños en un tiempo pasado, de la cultura familiar y comunitaria, de sus juegos y del patrimonio heredado de sus antecesores.

La propuesta museológica desarrolla temas como: el juguete industrial, la historia de los juguetes, los derechos del niño al juego y una variedad de temas que engloban particularidades como: el mundo del transporte, el mundo de las muñecas, los instrumentos musicales, los juguetes en la historia, etc.

En el proyecto "Memoria y Patrimonio. Los Juguetes de la infancia: historia y mediación" llevado a cabo durante 2010, la ONG "Museo del juguete de Tandil" abrió su patrimonio y se articuló al Proyecto, no sólo con la necesidad de inventariar un importante número de juguetes acumulados en el tiempo, sino también para activar formas de visibilidad de esa memoria colectiva e individual al conjunto de la sociedad. Intentar construir una historia del juguete es tratar de confirmar cómo el hombre funda su existencia desde la presencia cotidiana. La interdisciplinariedad, ya señalada, permitió reflexionar sobre la articulación entre el juguete en sí y las complejidades que implica su preservación en un mundo en permanente cambio.

Este Museo creado por el impulso de un grupo de allegados se constituye en el año 2006 como una ONG sin fines de lucro. Desde sus inicios su consolidación fue aciaga, pues no cuenta con un local propio y la mayoría de los

juguete se encontraba y encuentra diseminado en las casas de sus socios. Por gentileza de la cesión de la Cooperativa Cultural “El Hormiguero” desde 2006 posee una sala para exhibición y visitas organizadas, a la que desde 2012 se suma un stand dentro de la librería el Atril de la ciudad de Tandil.

En una de las primeras actividades del Taller “Memoria y Patrimonio Los juguetes de la infancia: historia y mediación” la coordinadora del Museo del Juguete de Tandil expuso los objetivos y el cariz de esta institución. Si bien se ocupa centralmente de “*la preservación de la memoria colectiva en cuanto a juegos y juguetes de la comunidad de Tandil*” (Entrev. I. C., 2009) su recolección responde a una serie de criterios básicos que parte del siguiente supuesto:

“cada juguete tiene su historia, perteneció a alguien, jugó alguien, se lo regalaron a alguien y esa es la historia que nos interesa. Nosotros no compramos juguetes, recibimos juguetes donados de la comunidad, nos interesa el juguete y la historia de la persona (...) del uso surge la historia de la comunidad de ese momento, el espacio geográfico, los relatos de esa gente (...) por eso tienen que ser de ellos y que puedan contar cómo lo usaron” (Entrev. I. C., 2009).

Estos intereses se articulan con las reflexiones del proyecto en el sentido de generar acciones para que en su guarda el juguete supere su valor de pieza histórica depositada en un museo y se activen otras formas de interrelación con el tejido social. Esta concepción se relaciona con reformulaciones que en las últimas décadas se plasman al interior del campo de lo patrimonial. Si bien el Museo ocupa el rol de conservación del “legado o repertorio de bienes que recibimos de las generaciones pasadas”, éste deja de ser visto como un objeto separado y se instala como un mediador que despierte en las generaciones actuales “diferentes y nuevos efectos de significaciones (...) de interpretaciones (...) según las competencias de los públicos que acceden” (Cousillas, 2000: 20-22).

Esta redefinición del papel de los museos los reconceptualiza e invita a no pensarlos como un mero espacio recordatorio, acotado en sí mismo del que nos olvidamos al cerrar la puerta, o al que concurrimos en festejos específicos. El desafío es que el patrimonio cultural no se lleve a determinado lugar, sino que se

resignifica donde esté, atraviase el sitio depositario de objetos significativos y se recree como un itinerario más vital e integrador (Montenegro y otros, 2008).

Los señalamientos previos, si bien fomentan lo interactivo, no desplazan las acciones de guarda patrimonial, de las cuales la más relevante es la ejercida por los organismos del Estado, ejecutores de políticas sobre patrimonio público que “puede perderse (...) o ser sustraído” (Aisenberg, S. 2004) Si bien cada país tiene sus normas, estas no están ajenas a las recomendaciones de diferentes organismos internacionales que desde la década de 1950 han sentado precedentes respecto del patrimonio en general y de lo lúdico en particular⁴. Este Museo, en su cariz de Asociación sin fines de Lucro, responde a la jurisprudencia de la Provincia de Buenos Aires⁵ y la de orden municipal. La ciudad de Tandil cuenta con una Dirección de Patrimonio Municipal que, por Ordenanza del 29 de noviembre de 1995, establece bienes muebles e inmuebles bajo guarda o protección. En este marco el Museo recibe un subsidio básico para promoción de eventos y difusión. Más allá de las diferencias de infraestructura, de las cuales este carece, y de los montos de subsidios públicos y/o privados, el Museo se suma en la últimas décadas a una línea ascendente de propuestas que auspician la sustanciación y/o promoción de Museos dedicados al juguete entre los que merecen destacarse en el orden público: la Muestra permanente de Juguetes antiguos en el Museo de la Ciudad (2004, CABA), el Museo del Juguete (2011, San Isidro, Provincia de Buenos Aires), el Museo Municipal del Juguete (2011, Boulogne, Provincia de Buenos Aires). En el orden privado: el Museo del Juguete de la Cámara Argentina de la Industria (1945, CABA) y el Museo “Cien años jugando” (2012, Calafate, Santa Cruz).

Los juguetes del Museo: la trama del inventario

El armado y la publicación de un Inventario del Museo era uno de los objetivos centrales del Taller lo cual demandaba encontrarse con el patrimonio lúdico de esta institución que en esta etapa resolvió circunscribirse a los producidos entre 1900-1970. Si bien alrededor de cien juguetes estaban en exposición en “El Hormiguero”, el resto, que sumaba más de trescientos, comenzó a llegar al

espacio acondicionado para esta labor en cajas, bolsas y valijas traídas, no sin temores, por las integrantes de esta ONG. No cabe duda que para estos jóvenes estudiantes, el diálogo que se iba a entablar para el armado de este Inventario fue muy particular. Con cuidado salían de las cajas camioncitos, muñecas, osos, dominós, canchas de fútbol, aviones, etc. que interpelaban produciendo variadas emociones respecto de lo que habían sido los juguetes de sus padres y sus abuelos.

Este momento puede considerarse el del *primer diálogo intergeneracional* donde los juguetes se presentan como un testimonio vivo y real de la existencia humana en diferentes épocas; reflejando retazos de historias y costumbres legados de generaciones pasadas. La labor del taller fue aproximarse a ese objeto superando la materialidad y ver cómo en cada época la infancia se apropia de su herencia, y también desarrolla un carácter pragmático y creativo trascendiendo la fabricación en sí. Fue sorprendente ver cómo los estudiantes se fueron comprometiendo con la tarea desde un trabajo metódico y reflexivo:

“Es una responsabilidad porque estamos recuperando, valorizando algo que fue de otra persona. Y estos juguetes y nosotros como grupo, sentimos que estamos dejando algo. Estará en la vitrina o no, pero dejamos algo, comenzamos una cadena. Después vendrá otro grupo a seguir haciendo lo nuestro. Estamos recuperando parte de nuestra cultura, de nuestra ciudad” (Testimonio 1, El Eco de Tandil, 2010).

“Uno sale de acá y habla con su familia de esto, comienza a preguntar con qué jugaba cada uno. Y es bárbaro, porque todos tienen siempre una o varias historias para contar” (Testimonio 2, El Eco de Tandil, 2010).

Aunque el Museo tenía un listado de juguetes y sus donantes, la tarea de catalogación, puesta en valor y almacenamiento se desarrolló a partir de ciertos parámetros. La primera exploración se abocó a una clasificación grupal a partir de las categorías de Caillois (1997) que los diferencia entre juegos/juguetes de competencia, azar, simulacro y vértigo a los que el Taller sumó otras como Música y literatura infantil. Siguiendo los lineamientos de este autor, competencia (del latín *agón*) alude a “combate” entre oponentes reales o imaginarios, con vencedores y vencidos. Entran en este rubro tanto los juegos industriales como ajedrez, damas, rompecabezas, canicas o aquellos que el niño recrea para tal

acción y donde entran el auto de carrera, la pelota, los rodados, las figuritas, etc. La categoría azar (del latín *alea*) convoca al destino o a la suerte. Sirven de ejemplo juegos como la ruleta, los dados y la lotería. La condición de simulacro (del inglés *mimicry*) impone transmutación o ser otra cosa. El objeto/juguete permite transformarse en una mamá, un papá, una maestra, un carpintero o hasta un perro. El vértigo remite a un estado de inestabilidad física y perceptual. El trompo, la hamaca, los patines dan cuenta de ello. En Música y literatura infantil se incluyeron los discos, cuentos, revistas para niños que sumergen y fomentan la imaginación. Cabe señalar que esta clasificación resultó útil para una catalogación pero no hay duda que en las manos de un niño un juguete se adapta a múltiples usos en donde se cruza lo socio-cultural y las posibilidades de creatividad.

La segunda exploración se orientó al abordaje individual de cada juguete. Para ello se elaboraron fichas técnicas de catalogación en base a una serie de ítems: 1) número de orden: establecido a partir de la intervención sobre el juguete y no por su cronología; 2) fecha de ingreso: deja constancia del nombre del donante y transcripción si lo hubiera de recuerdos; 3) descripción: registra detalles valiosos, como la vestimenta, color, ojos móviles, pelo natural, etc. Para corroborar se saca de cada juguete una fotografía a color sobre fondo blanco; 4) categoría del juguete: competencia, azar, simulacro, vértigo, música y literatura infantil; 5) tipo de fabricación: juguete artesanal e industrial; 6) material: yeso, porcelana, goma, madera, hojalata pintada, hojalata litografiada, chapa, plastisol, plástico duro (Duravit), tela, felpa; 7) origen o procedencia: nacional o internacional, si figura, el país y la empresa fabricante; 8) año de fabricación, de no estar en el juguete realizar aproximaciones por los catálogos de empresas reconocidas; 9) género de destinatario: cuando se explicita; 10) estado: descripción por buen estado, regular, mal estado, muy dañados (a reparar); 11) observaciones: todos los datos que se consideren valiosos de informar.

Como resultado de la selección y clasificación previa de los más de 400 juguetes pertenecientes al Museo, se inventariaron 286 juguetes, de los cuales 278 forman parte del Inventario y 8 en suspenso hasta su reparación. El

resultado final de estas actividades quedan expresadas en la publicación *Los juguetes de la Infancia: historia y mediación. Inventario del Museo del juguete*, en versión escrita y CD.

En la tarea de abordaje individual de cada uno de ellos algunas cuestiones merecieron especial atención, la primera de ellas, fue el tema de su fabricación (extranjera o nacional) y la lenta reestructuración de lugares específicos para su venta: las jugueterías. El surgimiento y la expansión de la industria juguetera en Europa y EEUU después de la segunda guerra mundial ha sido abordado por algunos autores como Corredor Matheos (1999) y Garfella Esteban (1997) que permiten explorar los principales prototipos que se fabricaban entre guerras y lo que es más importante, cuáles lentamente comienzan a exportarse a diferentes país, del que no queda excluido la Argentina.

En este último, la industria juguetera tiene su particular desarrollo que se expresa a partir de 1940 donde una industria nacional desplaza a los juguetes importados que previamente llegaban desde EEUU, Gran Bretaña, Alemania y Japón. Los juguetes importados se especializan en los rubros de rodados, muñecas, animales, elaborados con chapa, madera policromada, trapo, papel o cartón. En cuanto al consumo era reducido un grupo social por su elevado costo, y considerado aún como un artículo de lujo. Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y de una política nacional se restringe el ingreso de juguetes importados y se fomenta la expansión de la industria juguetera local que en sus inicios se basó en la copia de las matrices importadas.

El Museo posee interesantes referentes del proceso de importación (Anexo I, Lámina 1) entre las que sobresalen la muñeca Mariquita Pérez y el Juanín (España), La Diona (Canadá) y variados prototipos de camiones, autos, canchas de fútbol procedentes de Inglaterra y EEUU.

Para el caso nacional los trabajos publicados en la Revista todo es Historia (2006, N° 472), por Lazcano (2005) y por Pelegrinelli (2004 y 2010) permiten comprender el pasaje del juguete importado al nacional, específicamente durante el gobierno "Justicialista", en la década de 1950, promotor clave de la sustitución de importaciones y del fomento de lo local. En el Anexo I, Láminas 2 y 3

aparecen importantes referentes donde para las décadas de 1960-1970 se suma a la promoción local la irrupción del plástico (Anexo I, lámina 3).

De la primera etapa, la fábrica Matarazzo fue la más importante en lo que respecta a juguetes de Hojalata. El Museo cuenta con un juego de plástico (Anexo I, lámina 2, foto 5) que evidencia no sólo a la época de tránsito de materiales sino que, también corresponde al momento de cierre de esta fábrica⁶. El referente de hojalata (el ciclista–equilibrista, Anexo I, lámina 2, foto 3) es prototipo de una fábrica competidora, Gorgo, que como bien señala Pelegrinelli (2010) fue también vanguardia en piezas de hojalata a las que le agregó el movimiento. Del mismo material es el trompo de hojalata litografiada (Anexo I, lámina 2, foto 6) que aunque se desconoce su origen, bien puede emparentarse con otra fábrica de época como Arturito⁷ vanguardia de la época.

En otros materiales sobresalen las canicas de vidrio, predilectas en los juegos de niños (Anexo I, lámina 2, foto 8), el juego “Mis ladrillos” en goma y la plancha Atma para niñas, que imita a las importadas del ama de casa (Anexo I, lámina 2, foto 9).

El Museo posee un auto de chapa a pedal precursor de los que fábricas posteriores como “Broadway” y “Halcón” llevan adelante con bicicletas, triciclos, monopatines aunque no cuenta con carritos y sulky a pedal, con caballitos (tenían un esqueleto de alambre rígido cubierto con papel maché y terminados con cuero descarnado de vaca) fabricados por “Sulky-Ciclo”. De la irrupción del plástico sobresale la muñeca Rayito de Sol (Anexo I, lámina 3, foto 4) que desplazó a las precursoras de yeso, ojos móviles y cabello natural.

La Muestra: un encuentro intergeneracional

El Inventario realizado cobra preponderancia cuando se lo inscribe en un evento de extensión que amplía el diálogo intergeneracional. Si bien, como ya señalamos, los jóvenes que cursaron este Taller fueron los primeros en dar cuenta de esta cuestión, la Muestra “*Los juguetes de la infancia 1920 – 1970*” realizada en el Museo del Fuerte de la ciudad de Tandil abrió el juego a otros

protagonistas: los recuerdos de donantes, de los jugueteros y de los niños que concurrieron al evento.

Entre los días 3 al 7 de noviembre de 2010 no sólo se expuso parte del patrimonio recuperado de este Museo, sino también nuevas donaciones y cesiones para la Muestra de colecciones particulares. Los objetos donados figuran en el inventario como ingresados en el año 2010 y entre los cedidos merecen destacarse los de las familias: Cincuegrani (fotografías, triciclo -lámina a- y máquina de vapor); Modafari (bicicletas, motos -lámina a-, muñecas, enseres domésticos); Brutti (fotos de su bicicletería); Espinosa (colección de autos, fotografías, muñecos); Galli (revólveres y cartucheras); Muñoz (piano de madera, juguetes Duravit); Giovine (colección de juguetes en miniatura); Navarro (juegos de té de porcelana); Montenegro (muñeco de porcelana); Cabarcos (muñecos, carros de paseo) y Del Pino (colección de títeres).



Lámina a: Muestra de Rodados de época.

Fuente: Museo del Juguete y Colección J. Modaffarri.

La participación de jugueteros emblemáticos de la ciudad, que previamente habían sido entrevistados, permitió comprender la expansión de la industria

juguetera nacional entre las décadas del 40 al 70, las pautas de publicidad y el consumo de juguetes durante determinadas festividades. Pero lo más importante es que pudieron compartir sus experiencias con otras generaciones presentes en la muestra, dando cuenta de las diferencias intrínsecas entre el lugar que ocupa hoy el juguete en la vida de los niños y los de niños de otros momentos históricos:

"(...) la bicicletería se llenaba de niños para Reyes (...) en los meses previos se hacían los pedidos en las fábricas de triciclos, sulkiciclos. Y bicicletas. El sulkiciclo venía de la fábrica Azcarate Hnos. que había ganado un concurso de juguetería en Nueva York, lo que los hizo reconocidos, y después exportaron. El caballito era más lento, era lindo para lucirlo pero los chicos querían el triciclo o la bicicleta les daba movimiento. En Reyes se armaba una vidriera especial, se sacaban rodados a la vereda, el 5 de enero se trabajaba hasta medianoche y hacíamos el reparto, se repartían juguetes en una carroza, caramelos, etc. y se iba por los asilos y en el hospital para niños internados y para las familias que los compraban" (Entrevista D Brutti, 2010)

"Mis abuelos tenían el Bazar Americano, eso era en la década del '50. Era una delicia la juguetería.... Tandil tenía una fábrica de juguetes de madera, juguetes típicos, y mi abuelo les compraba, eso era a mediados del '50 y principios de los años '60. También mis abuelos viajaban a Buenos Aires a comprar juguetes, eran juguetes japoneses, tenían la novedad de que eran a pila, esto en la década del '60. (...) Los autos, las bicicletas eran exhibidos en la vereda del negocio y no dejábamos que nadie se subiera (...) El 5 de enero era el día mágico y nosotros éramos parte de esa magia. Mucha gente hacía la compra o lo dejaba encargado para que se lo llevaran a la casa. Una vez vino Don Pancho y compró una bicicleta y quería que se la envolviéramos para que su hijo no se diera cuenta de que se trataba el regalo (risas) imposible ocultarla (...) Entonces a las 22:30 o 23 hs empezábamos a ordenar el reparto de juguetes, lo hacíamos por calle, y por altura. Y salíamos con 80 o 100 paquetes y hacíamos de reyes magos. ¡Era fantástico! (...) Después de Navidad se armaba el negocio (...) se llenaba de juguetes (...).

Un año se llenó una de las vidrieras de juguetes japoneses, y todos los chicos venían a mirar esos juguetes. Tenían mecanismos, se movían y estaban allí para verlos" (Entrevista Cincuegrani, 2010).

"Para la fecha de Reyes comenzó a trabajarse más en el año 1962. Empezó a surgir la industria nacional, donde de la bicicleta se fabricaba casi todo, en Buenos Aires y Rosario. Antes no era fácil regalar una bicicleta a un niño, el que la tenía era hijo de un rico, veías una bicicleta de niños cada tanto. La bicicleta en general era un medio para trabajar. Luego aparecen los juguetes Broadway y también el Sulkiciclo, que se fabricaban acá.... Después se fue incrementando tanto (...) que en Reyes vendíamos gran cantidad y luego se agregó Día del Niño, Nochebuena, el regalo de

cumpleaños (...) El triciclo fue uno de los rodados más antiguos. Después del '62 comenzó el plástico (...)” (Entrevista Modaffari, 2010).

“...nosotros siempre tuvimos un bazar que en épocas de festividades armábamos sectores de juguetería, especialmente en época de Reyes la gente compraba para niños más grandes que todavía creían en los Reyes, estábamos hasta la una de la mañana, poníamos juguetes en la vereda. (...) Los juguetes eran de chapa el más importante era de Matarazo con cuerda, los coches, camiones, aviones. Las bolitas, las payanas, más adelante las figuritas. Un ciclista que se deslizaba a través de un hilo largo que corría sobre una cuerda [imagen Anexo I, lámina 2] de colección había una serie inglesa de autos, muñecas de trapo, juguetes de madera, caballitos con rueditas de papel maché, bebés de tres tamaños, irrompibles y también de yeso, después vino la Muñeca Plastisol, porque imita la piel, los juguetes Jugal (...) Los alemanes a cuerda, también eran muy conocidos. Las pelotas Pulpo, los soldaditos y caballitos, de plomo. Cochechitos de mimbre (...) Siempre había muñecas importadas de porcelana que eran muy costosas. El teléfono de madera. Jueguitos de chapa litografiado, más adelante de plástico” (Entrevista Martínez Belsa, 2010).

En este diálogo intergeneracional otro actor clave fueron los niños que acompañados por adultos (familiares o docentes) se acercaron a la muestra para, además de descubrir con fascinación cómo eran los juguetes de otras épocas, entablar un diálogo con ellos desde sus propias lógicas, que más allá de estar cruzada por la brecha tecnológica, no impidió esa comunicación:

“¿Dónde están los juguetes de antes, los antiguos?
En la basura.... Los regalamos.... No existen más....
En la casa de mi abuelo....
¿Saben que hay un lugar que guarda juguetes antiguos?
Nooooooooooooo.....”
(Observación in situ camino a la muestra, 2010).

“Mi abuelo tiene juguetes de chapa. Tiene un avión como ese (señala un objeto en la vitrina)” (Observación in situ 1, 2010).

“-¡Mira esa moto bicicleta!...
¿Ahora se ven estas motos bici?
-No ahora hay otras cosas” (Observación in situ 2, 2010).

-
“¡Mira.....Las muñecas eran repesadas y grandes!” (Observación in situ 3, 2010).

“¡Mira un metegol. ¡Nooooooooo es una cancha. Tiene de todo!!! Esto es lo que más me gusta!” [Refiere a Anexo I lámina 1] (Observación in situ 4, 2010).

Algunas reflexiones finales

Tal como referimos en la introducción, lo analizado da cuenta de la riqueza de una mirada interdisciplinar entre lo lúdico y lo histórico y aporta a pensar en futuros trabajos de intervención para la concreción de museos interactivos, de diálogo intergeneracional. En el proyecto analizado, el objeto informador *juego y juguetes* suma a la riqueza de su temporalidad, pervivencia y cambio, la relatividad subjetiva, que lo acoge dentro una red de emociones, símbolos, valores y significados que se expresan en rasgos provenientes de historias y actividades cognoscitivas particulares. En ese sentido, se visibiliza su cariz tanto de mediador socio-cultural, como de soporte ineludible de memoria colectiva. Asimismo pudimos vislumbrar cómo el diálogo y el encuentro con los objetos lúdicos, aún con lógicas diferentes, permite la vinculación de la particularidad en la temporalidad, que va desde el pasado al presente y que lo trasciende por medio de la intención de personas que promueven la recuperación, preservación y transmisión de la memoria colectiva, función primigenia del Museo del Juguete de Tandil.

Así, juego y juguete, en su dinámica y transmutación, muestran los cambios al interior de un escenario socio-económico y político particular que va desde lo general a las improntas de lo local. Dejan entrever, por un lado, qué formas lúdicas tradicionales se conservan y los juguetes que las referencian) y, por otro, cómo surgen nuevas formas resultantes de las innovaciones industriales, tecnológicas, de mercado, publicidad y propaganda.

En el escenario actual, las formas lúdicas y el juguete como objeto mediador se entraman en nuevas redes donde la tecnología insume nuevos aprendizajes de consumo, usos y costumbres lúdicas. Si bien éstas parecen desarticular a las tradicionales, ponerlas en el olvido, por el contrario, siguen reactivando una clave de los previos: la vinculación intergeneracional. El secreto de los objetos lúdicos es la trascendencia temporal, cómo las generaciones pierden y ganan nuevos significados que permiten infinidad de actuaciones a través de los juegos, generando lenguajes en la interacción social. Juegos y juguetes en el terreno del ensayo y libres de constricciones prescriptas componen

ANA M. MONTENEGRO – ANGELA RIDAO

mundos simbólicos diferentes constituyendo alternativas aleatorias que operan con distintos factores socio culturales del cual son portavoz y eco. En relación a estas últimas reflexiones es que el proyecto de recuperación de la memoria lúdica ha tenido como fin tanto la puesta en valor de juguetes para adquirir visibilidad y vitalidad por el diálogo intergeneracional, como también convocar al encuentro espacio-temporal y promover la convivencia entre: lo viejo y lo nuevo; el pasado y el presente; historia, cambio e innovación.

Recibido: 27/11/2013

Aceptado: 05/12/2013

Anexo I

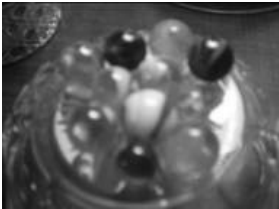
Lámina N°1

		
Muñeca "Mariquita" Pérez, España, 1940, N°002	Muñeco "Juanin" España, 1948, N° 210	Colectivo, Japón, 1940 N°101
		
Oso a cuerda, EEUU, 1950, N°119	Muñeca "Diona", Alexander, Canadá, 1940, N°168	Carrito de muñecos, 1920, N°169
		
Colectivo "British Airways", MATCHBOX, 1970 N° 241	Camión militar HG SIGNALS Inglaterra, 1950, N° 016	Cancha de futbol, Gran Bretaña, 1960, N° 212

Juguetes extranjeros de circulación en el país entre 1940-1970.

Fuente: Inventario del Museo del Juguete de Tandil (2012).

Lámina N°2

		
Muñeca "Mechita", yeso, 1930, N°067	Muñeco Bebé , yeso y ojos móviles, 1940, N°082	Equilibrista ciclista, 1940, GORGO, N°062
		
Auto de chapa, 1940, N°090	Juego de Te Matarazzo 1950, N°02	Trompo, 1950, N°161
		
Juego " Mis ladrillos", 1950, N°138	Canicas, 1950, N°254	Plancha Atma, 1945, N°209

Juguetes de industria nacional fabricados entre 1920 – 1950.

Fuente: Inventario del Museo del Juguete de Tandil (2012)

Lámina N°3



Juego " El Cerebro mágico",1970, N°188



Radio cassette, 1970, N°170



Discos " Pulgarcito" RECORD, 1960, N°225



Muñeca Rayito de Sol, 1960, N°263

Juguetes de industria nacional fabricados entre 1920 – 1950.

Fuente: Inventario del Museo del Juguete de Tandil (2012)

Notas

¹ Proyecto /Taller *Los juguetes de la Infancia: historia y mediación* realizado en el Marco acuerdo de la Facultad de Ciencias Humanas y el Museo del Juguete de Tandil, 2010 bajo la Coordinación de la Mag. Angela Ridao y la Dra. Ana M Montenegro y con la colaboración de las Profesoras Jorgelina Méndez, Carolina Salvi, Myrna Urslenghi, la Lic. Anabella Miralles y la estudiante Paula Fernández.

² J. Aróstegui analiza cómo desde la década de 1970 las propuestas paradigmáticas del marxismo, la escuela de Annales y el estructural-cuantitativismo comienzan a ser desplazadas por nuevos modelos historiográficos que tienen en común la vuelta al sujeto, ya por lo individual en lo histórico, (Ginzburg, 1981) como por la mediación del lenguaje y otros soportes culturales (Elías, 1979; Foucault, 1976; Chartier, 1992; Burke, 1991).

³ Montenegro, A y otros (2008).

⁴ Entre las décadas de 1950-1970 la UNESCO promovió normas paradigmáticas que remiten a la protección de bienes sin excluir que el acto de preservación implica memoria histórica y por lo tanto puntos de vista diferentes de lo que se entiende por acervo socio-cultural representativo. En Argentina esta cuestión se inicia con la Ley N° 12.665 de 1940 que crea la Comisión Nacional de Monumentos, sitios y lugares históricos, actualizados en 1993 y 2003.

⁵ En la Provincia de Buenos Aires la Ley N° 25.743/03 mantiene el cariz de preservación que ya impulsa la Ley N° 10.419/1986, aunque se modifican las reparticiones a cargo. La Comisión para la Preservación

del Patrimonio Histórico de la Provincia de Buenos Aires, dependiente de Dirección General de Cultura y Educación, se descentraliza en el Instituto Cultural de la Provincia de Buenos dependiente del Poder Ejecutivo Provincial.

⁶ Lazcano (2005) se aboca en su investigación a una de las fábricas más importantes del país, que pasa en 1940 de taller artesanal a Sociedad Anónima Matarazzo, en edificio propio que produce alrededor de 5.000 juguetes diarios de hojalata reciclada y que para los ´50 exporta a diferentes países de América Latina. Si bien tiene competencia como las fábricas "Hofman" y "Fam", el autor señala la competitividad de la primera a través de prototipos.

⁷ D. Pelegrinelli (2010) ubica a esta marca en el mercado desde 1952.

Bibliografía

- AA.VV. (2006) Dossier "Juegos de niños que hicieron historia". En: *Revista Todo es Historia* N ° 472, Buenos Aires.
- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (1995) "Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de memoria histórica". En: BARROS, C. *Historia a Debate*. Sementeira, Santiago de Compostela.
- AISENBERG, D. (2004) *Historia del arte. Diccionario de certezas e intuiciones*. Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- ARÓSTEGUI, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica, Barcelona.
- BURKE, P. (1991) *La cultura popular y la Europa moderna*. Alianza Editorial, Madrid.
- CAILLOIS, R. (1958) *Teoría de los juegos*. Seix Barral, Buenos Aires.
- _____(1997) *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica, México
- CHARTIER, R. (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa, Barcelona.
- CORREDOR MATHEOS, J. (1999) *El juguete en España*. Ediciones Espasa, Madrid.
- COUSILLAS, A. (2000) "Los museos y sus funciones: conservar, investigar, comunicar". En: *Nuevas perspectivas del patrimonio histórico cultural*. Comisión del Patrimonio Cultural de la C.A.B.A, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- DÍAZ MEJÍA, H. (2008) *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía*. Magisterio, Bogotá.
- DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (1997) *La investigación histórico-educativa*. Metódica, Madrid.
- DA SILVA CATELA, L (2001) "El mundo de los archivos". En: JELIN, E. Y DA SILVA CATELA, L *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*, Siglo XXI, Madrid.
- ELÍAS, N. (1979) *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura, Madrid.
- Enciclopedia Ilustrada Europeo Americana (1926) Tomo XXVII, Espasa Calpe España.
- ESCOLANO BENITO, A. (2008) "La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela". En: MONTENEGRO, A. (edit.) *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación, Revista Espacios en Blanco*, 18, UNCPBA, (pp.131-146)
- FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- GARFELLA ESTEBAN, P (1997) "El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad". En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 15 pp. 97-120 Valencia.

- GINZBURG, C. (1981) *El queso y los gusanos. El cosmos de un molinero del siglo XVI*. Muchnik, Barcelona.
- GONZALEZ, M. (2010) Diario El Eco de Tandil. Artículo "El juego también hace historia" Suplemento Sociedad. Tandil, 30 de mayo (pp.2-5).
- GRUNFELD, F. (1978) *Juegos de todo el mundo*. Ediciones Edilán. Madrid
- HERNÁNDEZ, J. (1997) "La etnografía escolar entre el corazón y la razón". En: *Memoria de la Escuela, Revista Vela Mayor*, Anaya, Madrid, (pp. 43-52).
- HUIZINGA, J. (1968) *Homo Ludens*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- JAULIN, R. (1981) *Juegos y juguetes. Ensayos de Etnotecnología*. Siglo Veintiuno, México.
- LAZCANO, D. Y OTRO (2005) *Juguetes de hojalata argentinos. Matarazzo*. Talleres Gráficos Proietto y Lamarque, Buenos Aires
- LE GOFF, J. (1991) *El orden de la memoria*. Paidós, Barcelona,
- MONTENEGRO, A. y otros (2008) *Memoria de la escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica. 1907-2008*. Separata Ediciones Colegio San José- UNCPBA-FCH-NEES, Argentina.
- _____ (2008) "Memoria de la Escuela: un espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo". En MONTENEGRO, A. (Edit) *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación, Revista Espacios en blanco Nº 18*, NEES-FCH-U.N.C.P.B.A (pp.147- 163).
- PELEGRINELLI, D (2004), "¿Quiénes fueron los primeros fabricantes de juguetes en Argentina? 1889-1940", *Revista Juguetes* N ° 257, Buenos Aires.
- _____ (2010) *Diccionario de Juguetes argentinos. Infancia, industria juguetera y educación 1880-1965*, El juguete ilustrado Editor, Buenos Aires.
- PUJADAS, J. (2000) "El método biográfico y los géneros de la memoria" en *Revista de Antropología Social*, N ° 9, (pp. 127-158).
- RIDAO, A. (2008) "*El juguete portador de símbolos y signos*". En: Revista Alternativas, UNSL, San Luís (páginas 60-68).
- RIDAO, A. y MONTENEGRO, A. (2012) Los juguetes de la Infancia: historia y mediación. Inventario del Museo del Juguete de Tandil, UNCPBA, FCH Secretaria de Extensión y Transferencia y Área de Comunicación estratégica, Edición La Letra. Tandil Provincia de Bs As.
- RIDAO, A. Y MONTENEGRO, A. (2012) *Los juguetes de la Infancia: historia y mediación, Inventario del Museo del juguete*. UNCPBA, Secretaria de Extensión y Transferencia y Área de Comunicación estratégica, FCH, Edición La Letra. Tandil, Provincia de Bs. As. ISBN (en trámite).
- SACHETTO, P, (1986) *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Gedisa, Barcelona.
- SCHWARSZTEIN, D. (2001) *Introducción al uso de la Historia oral en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- TIANA FERRER, A. (1988) *La investigación histórico-educativa. Enfoques y métodos*. UNED, Madrid.
- VIÑAO, A. (1997) "Lugares y tiempos en la escuela" en *Memoria de la Escuela, Revista Vela Mayor*. Anaya, Madrid (pp.61-69).
- _____ (2008) "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la educación". En MONTENEGRO, A. (edit.) *Dossier Nuevas preguntas*,

diversas miradas desde la Historia de la educación, Revista Espacios en Blanco, 18, UNCPBA (pp.39-78).

WEISZ, G. (1986) *El juego viviente*. Siglo Veintiuno. México.

Documentos

Entrevista a la Directora del Museo de Juguete de Tandil Sra. Ilda Canelas, marzo 2010.

¿Quiénes acceden a la educación privada en Argentina?

Who get access to private education in Argentina?

*Ricardo Donaire**

Resumen

Una de las formas tradicionales de distinción en el sistema educativo en Argentina ha sido el acceso restringido y diferencial a establecimientos de enseñanza bajo gestión privada (generalmente arancelados, en contraste con el carácter gratuito de la educación bajo gestión estatal). Sin embargo, y en parte asociado a la expansión del sistema educativo, ha aparecido en el debate público en los últimos años la imagen de una ampliación del acceso a la enseñanza privada hasta alcanzar a considerables capas pobres de la población. El ejercicio que presentamos aquí busca, a partir del procesamiento de datos estadísticos oficiales sobre la población urbana correspondiente al año 2010, una aproximación a la forma en que los diferentes grupos y capas sociales acceden al sistema educativo y más específicamente hasta qué punto la educación de carácter privado conserva o no un carácter restringido.

Palabras clave: sistema educativo; estructura social; educación privada; población urbana; distinción social.

Abstract

One of the traditional forms of discrimination in the educational system in Argentina has been the restricted and differential access to educational institutions under private management (generally fee-based, in contrast to the free nature of education under state management). However and partly associated with the expansion of the educational system, the image of a wider access to private education even including considerable poor strata of the population has appeared in public debate in recent years. The exercise presented here seeks, by using processed data from official statistics on urban population for the year 2010, an approach to the way in which different social strata and groups access to education, and more specifically the extent to which private education preserves or not its limited character.

Key words: educational system; social structure; private education; urban population; social distinction.

*Doctor en Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires. Investigador del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina – CONICET.
E-mail: ricdonaire@gmail.com

Educación y estructura social

Es ampliamente reconocida la relación existente entre educación y estructura social. Dado el carácter inherentemente clasista de la sociedad capitalista, no toda la población logra acceder al sistema educativo y entre quienes acceden, no todos consiguen llegar a los mismos niveles de enseñanza. Sin embargo, y tal como sucede con otras condiciones de vida, esta constatación se suele trastocar en su contrario: se ha generalizado el supuesto de que quienes acceden a altos niveles de enseñanza serían necesariamente propietarios de un capital, bienes o recursos escolares o culturales que los ubicarían de por sí en puestos privilegiados de la estructura social¹. Al margen de que esta concepción atribuye el carácter de poseedora de "capital" a la población que ocupa posiciones sociales que no necesariamente se apropian de trabajo ajeno, esta presunción tiene cierto fundamento en sociedades con un sistema educativo poco desarrollado y con acceso restringido, donde la educación asume el rasgo de un privilegio de clase, ¿pero qué sucede cuando este acceso se extiende y se hace progresivamente masivo?

A primera vista, pareciera que este proceso se estaría desarrollando en la sociedad argentina. Hace medio siglo más de la mitad de la población joven y adulta no lograba completar el nivel primario y menos de una décima parte completaba el secundario. Los datos más recientes muestran que la primera proporción se redujo a poco más de un décimo de la población mientras que la segunda se sextuplicó (Cuadro 1).

Resulta esperable entonces que el acceso al sistema educativo de los distintos grupos sociales se haya transformado en los últimos cincuenta años. Una de las formas tradicionales de perduración de la distinción por sobre estos cambios ha sido el acceso restringido y diferencial a aquel sector del sistema educativo bajo gestión privada (generalmente arancelado, en contraste con el carácter gratuito de la educación bajo gestión estatal)². Sin embargo, ha aparecido en el debate público en los últimos años la imagen de una ampliación del acceso a esta porción del sistema educativo de las capas pobres de la

población, especialmente mediante el pasaje de alumnos procedentes de familias “humildes” o “de bajos recursos”, desde la escuela pública a la privada³.

Cuadro 1

Población de 15 años y más según máximo nivel educativo.*

Argentina, 1960-2010

Máximo nivel educativo alcanzado	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Sin instrucción o primario incompleto	54,4	45,9	35,0	22,9	17,9	13,8
Primario completo o secundario incompleto	38,5	42,4	47,9	51,2	48,9	45,6
Secundario completo o superior incompleto	5,7	9,9	13,8	19,6	24,5	29,0
Superior completo	1,4	1,8	3,3	6,3	8,7	11,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* En 1960 y 1970: 14 años y más.

Fuente: para los años 1960 a 2001, datos elaborados en base a Censos Nacionales de Población en Iñigo (2004). Para los datos de 2010, estimación propia a partir de procesamiento de datos de Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010.

En las pocas investigaciones y análisis existentes sobre el grado y la forma de acceso de las distintas porciones de la población al sistema educativo, el abordaje no parte de la distinción entre diferentes grupos o clases sociales, sino más bien remite a la discriminación entre estratos según el ingreso de los hogares (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2010; Jaume, 2013; SEL Consultores, 2011; Pereyra, 2008). Y aunque este tipo de aproximaciones permite observar el acceso diferencial al sistema educativo entre las familias con ingresos relativos más bajos y más altos (a los cuales, se suele a menudo identificar vagamente como “pobres” en contraposición a “no pobres” o “ricos”) impide conocer qué sucede en términos estrictos con las distintas posiciones sociales, la mayor parte de las cuales suele terminar agrupada en el variopinto conjunto denominado como sectores, clases o estratos “medios”. Para dar cuenta de hasta qué punto puede llegar a diferir este tipo de análisis de otro asentado en la distinción entre grupos o capas sociales, basta considerar que en el año 2010, casi un tercio de la población del quintil de ingresos más alto de la población urbana en Argentina estaba integrado por trabajadores asalariados de calificación operativa o sin calificación.

El ejercicio que presentamos en este trabajo busca precisamente una aproximación a la forma en que los diferentes grupos y capas sociales acceden al sistema educativo en la Argentina reciente y, más específicamente, hasta qué punto la educación de carácter privado conserva o no un carácter restringido.

Precisiones metodológicas

Como fuente utilizaremos información correspondiente a la Encuesta Anual de Hogares Urbanos 2010 (EAHU10) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). La población urbana constituye la inmensa mayoría del país: 91% según los datos del último Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas, realizado en 2010. De esa población aproximadamente sólo un 1% reside en instituciones colectivas y no en hogares⁴.

La utilización de fuentes oficiales presenta la ventaja de hacer posible la comparación de datos con amplio grado de universalidad sobre la población a estudiar. Sin embargo, al mismo tiempo, como en todos los estudios sociales que se apoyan en estas fuentes secundarias, la investigación queda condicionada tanto por el instrumento de recolección utilizado (y sus definiciones conceptuales y operacionales previas), como por el nivel de agregación con el que se difunden los datos y, en el caso de información estadística, el grado de error permitido por la muestra.

Esto supone una limitación importante en nuestra aproximación respecto de la delimitación de los distintos grupos de población, para los cuales se debió construir un agrupamiento en categorías según su relevancia teórica pero a partir de, por un lado, los indicadores posibles de construir a partir de la información disponible y, por otro, su representatividad muestral.

A continuación explicitamos la aproximación desarrollada a partir de la perspectiva teórica aquí asumida.

En las sociedades donde dominan las relaciones capitalistas la forma de acceso a los medios de vida (y la educación es uno de ellos), no es la misma para los distintos grupos de población. Una parte de ella se encuentra expropiada de sus condiciones de existencia, las cuales comprenden no sólo sus medios de vida,

sino también los medios de trabajo a través de los cuales acceder a su subsistencia. Dado su carácter de expropiada, para acceder a ellos se ve obligada a vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario. Esta fuerza de trabajo es comprada precisamente por aquella otra porción de la población que es propietaria de condiciones de existencia, no sólo de las propias sino de medios de vida y de trabajo para otros (Marx, 1986 t1).

Pero ni el carácter de propietario ni el de no propietario determina de por sí condiciones de vida uniformes al interior de cada uno de estos grupos. Los expropiados pueden vender su fuerza de trabajo en condiciones sumamente diferentes entre sí, desde las capas más acomodadas hasta aquellas que no logran vender su fuerza de trabajo y se hunden en el pauperismo. Aunque los primeros accedan a condiciones de vida relativamente mejores que los segundos, esto en ningún modo niega su carácter de expropiados, es decir, su condición de proletarios⁵. De la misma manera, es posible encontrar diferentes condiciones de vida entre las distintas capas de los propietarios, desde las más acomodadas hasta las más pobres, según el grado en que concentren medios de vida y de trabajo de terceros.

En este sentido, entonces, diferentes condiciones de vida no expresan mecánicamente distintas posiciones sociales, puesto que no refieren inmediatamente ni a las condiciones de existencia ni a la propiedad sobre las mismas. De ahí, la necesidad de distinguir no sólo entre los grupos sociales fundamentales, sino entre las diferentes capas (acomodadas y pobres) al interior de cada uno de ellos.

Para delimitar en forma precisa las distintas capas de propietarios deberíamos distinguir entonces a este grupo según la propiedad de medios de vida y de trabajo, exclusivamente propios o también para terceros, y en este segundo caso, en qué grado. De esta manera, podríamos delimitar quiénes son sólo propietarios de sus propios medios de vida y trabajo: pequeños comerciantes, trabajadores independientes de oficio y similares, etc., respecto de los patrones, los cuales, además de ser propietarios de sus propias condiciones materiales de existencia, son a su vez propietarios de los medios de vida y de

RICARDO DONAIRE

trabajo de otros. Al interior de éstos, a su vez, sería necesario distinguir nuevamente entre aquellos pequeños patrones cuya propiedad no necesariamente alcanza el nivel suficiente para eximirlos de participar del proceso productivo, y los medianos y grandes cuya propiedad sobre los medios de vida y trabajo de otros sí alcanza un grado tal que les da la posibilidad de dedicarse en forma exclusiva al ejercicio de las funciones de dirección, planificación y vigilancia sobre dicho proceso.

Aunque todas estas capas constituyen parte de la pequeña burguesía, su distinción resulta pertinente en tanto cada una de ellas supone diferencias de grado en la apropiación de un excedente y por ende, diferentes posibilidades de acceso a medios y condiciones de vida por encima de aquellas consideradas socialmente normales. Así, sería esperable la restricción de estos medios entre el grueso de los pequeños propietarios que conforman las capas más pobres, puesto que no explotan fuerza de trabajo y, por tanto, no se apropian de excedente producido por otros. Distinto sería el caso de los patrones que explotan una cantidad más o menos numerosa de trabajadores, lo suficientemente considerable como para, mediante la apropiación del excedente, lograr acceder a diferentes condiciones de vida. Aunque dada su situación intermedia los pequeños patrones no necesariamente puedan acceder a ellas, sí debe ser posible ya para los medianos. Y más aún para los grandes, personificación del gran capital, esto es, propietarios no ya sólo de condiciones de existencia propias y ajenas, sino de las del conjunto de las fuerzas productivas sociales.

Sin embargo, la información disponible a partir de la fuente que utilizamos no nos permite distinguir en un grado tan preciso entre estas relaciones. Por esta razón, debemos aproximarnos a estas capas mediante características relevadas tales como la categoría ocupacional, la calificación de la ocupación y el tamaño del establecimiento. De esta manera, delimitamos tres grupos:

a) grandes y medianos patrones: patrones de empresas de más de cinco asalariados⁶,

b) pequeños patrones: patrones de empresas de uno a cinco asalariados,

c) pequeños propietarios: trabajadores por cuenta propia de calificación operativa o no calificados⁷.

Pero además, es necesario considerar que así como el grado de desarrollo de las fuerzas productivas y de la división del trabajo permite que una parte de los propietarios quede exceptuada del proceso productivo inmediato y se aboque exclusivamente a las funciones de mando sobre dicho proceso, a su vez ese mismo desarrollo permite también que una parte de este grupo pueda abocarse en forma exclusiva a los asuntos públicos, las ciencias, las artes, etc., a todas aquellas funciones denominadas "intelectuales"⁸, aún cuando individualmente quienes las ejercen no se encuentren necesariamente en la posición de propietarios de medios de vida y de trabajo para otros.

Por ende, entre los intelectuales podemos distinguir entre una porción que cumple en sentido estricto funciones auxiliares de mando para los propietarios de capital bajo la forma de directivos o gerentes asalariados de grandes, medianas y pequeñas empresas (así como de establecimientos públicos), como otra porción que, aunque sin mando directo, cumple funciones intelectuales auxiliares ya sea en forma independiente o asalariada. Aunque es posible encontrar intelectuales entre distintas capas, en general se tiende a agruparlos entre la pequeña burguesía acomodada.

La aproximación a este grupo se realiza mediante la categoría:

d) profesionales, técnicos y directivos⁹.

De la misma manera, para una delimitación certera las distintas capas de no propietarios, es decir del proletariado, deberían ser consideradas según las condiciones de venta de su fuerza de trabajo y el grado en que éstas suponen la obtención de mejores o peores condiciones de vida de manera más o menos prolongada en el tiempo (Engels, 1974). Estas condiciones están generalmente ligadas al grado de desarrollo de las fuerzas productivas en las distintas ramas de actividad en la que se encuentran ocupados.

Sin embargo, en el marco de la información disponible y de su representatividad muestral, para aproximarnos a estos grupos consideramos los siguientes aspectos: por un lado el carácter de registrados o no como asalariados

RICARDO DONAIRE

en el sistema de previsión social, en tanto indicador de su acceso a mejores (y relativamente estables) condiciones de venta de fuerza de trabajo bajo las condiciones legales vigentes, y por otro, el tipo de empleador, según sea un establecimiento estatal, una empresa privada u hogares particulares (en el caso del servicio doméstico). Además de los distintos grupos de asalariados ocupados de calificación operativa y no calificada delimitados a partir de estas dimensiones, consideramos también a los desocupados en su conjunto como otra de las categorías correspondientes a la población no propietaria, en tanto corresponden a grandes trazos a las capas más pobres de la misma.

De esta manera, quedan delimitados los siguientes grupos de asalariados:

e) asalariados operativos y no calificados registrados del sector público y privado,

f) asalariados operativos y no calificados no registrados del sector público y privado, asalariados del servicio doméstico y desocupados.

Finalmente, en una categoría residual quedan aquellos que por falta de información disponible no pueden ser clasificados según grupo social, principalmente por tratarse de pensionados y jubilados o amas de casa, los cuales quedan agrupados en:

g) inactivos.

Composición de la población escolarizada según grupos y capas sociales

Dado que el grueso del acceso al sistema educativo se realiza en una etapa del ciclo vital que se corresponde mayoritariamente con la infancia, la niñez y la adolescencia, no comparamos estos grupos según su propio nivel educativo adquirido, sino con aquel con el que pueden proveer a su descendencia.

Esto supone dos decisiones metodológicas. En primer lugar, circunscribir el universo analizado a aquellos hogares con población en edad escolar¹⁰. En segundo lugar, clasificar dicha población según las características de la ocupación del jefe de hogar, de manera tal de poder clasificar unívocamente a un determinado grupo o capa social.

Esta población es analizada entonces según su participación y acceso al sistema educativo. Al respecto cabe una aclaración relativa a los recientes cambios producidos en dicho sistema. Al momento de realizarse el relevamiento de información se encontraba vigente la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206). Dicha norma, sancionada en el año 2006, modificaba la estructura previa establecida en el año 1993 por la Ley Federal de Educación (Nº 24.195). Sin embargo, la estructura definida por la nueva ley estaba aún en proceso de implementación y con distintos grados de avance en las diferentes jurisdicciones provinciales, al momento de la realización de la encuesta anual de hogares, por lo que coexistía esa estructura con la previa. Además la nueva ley establece la posibilidad de que las distintas jurisdicciones provinciales opten entre dos estructuras alternativas. Esta convivencia de distintas estructuras a un mismo momento (además de otras limitaciones provenientes de la propia fuente utilizada) obligó, a fines de hacer comparables los datos, a establecer una serie de decisiones metodológicas, detalladas a continuación.

La ley vigente establece el nivel de educación inicial entre los 45 días de edad y los 5 años, pero sólo se adjudica carácter obligatorio a este último año, al cual generalmente se denomina como “pre-escolar”. En el nivel inicial existen dos ciclos: jardín maternal, hasta los dos años de edad inclusive, y jardín de infantes, desde los tres años. Sin embargo, la fuente considera la escolarización de la población desde los dos años de edad, a la cual engloba bajo la categoría “Jardín/Preescolar”, y no permite desglosarla según la sala correspondiente a cada edad¹¹. En esta aproximación, consideramos la asistencia al ciclo del jardín de infantes.

En cuanto al nivel de enseñanza siguiente, la Ley Federal de Educación establecía lo que denominaba como educación general básica, de carácter obligatorio entre los 6 y los 14 años. Posteriormente en 2006 se reestablece el nivel primario, pero permitiendo optar a las jurisdicciones provinciales entre una duración de seis o siete años (es decir, entre los 6 y los 11 o 12 años de edad según cada sistema educativo provincial)¹². A fines de hacer comparable la información tomamos como parámetro el nivel primario de siete años,

RICARDO DONAIRE

homologando los datos del resto de las estructuras educativas a éste. De esta manera, se considera como asistente a este nivel a quienes estuvieran cursando desde el primer grado hasta o bien el séptimo grado en las jurisdicciones con primario de siete años de duración, o bien el primer año del secundario en aquellas donde el primario dura seis años, o bien el séptimo grado de educación general básica en aquellas donde persistía la estructura de la Ley Federal de Educación.

En lo que respecta al nivel medio, la Ley Federal establecía el denominado polimodal, de tres años de duración, entre los 15 y 17 años. Sin embargo, entre los cambios establecidos en 2006, se le da carácter obligatorio al nivel secundario, para el cual además se estipula una duración de 5 ó 6 años, comenzando a los 12 ó 13 años de edad, según sea la duración asignada por cada jurisdicción al nivel primario. A fines de hacer comparable la información tomamos como parámetro el nivel secundario de cinco años, homologando la información del resto de las estructuras educativas a éste. De esta manera, se considera como asistente a este nivel a quienes estuvieran cursando desde el primer hasta el quinto año en las jurisdicciones con secundario de cinco años de duración¹³, o bien desde segundo hasta el sexto año del secundario en aquellas donde dura seis años, o bien desde el octavo grado de la educación general básica hasta el tercero del polimodal en aquellas donde persiste la estructura de la Ley Federal de Educación.

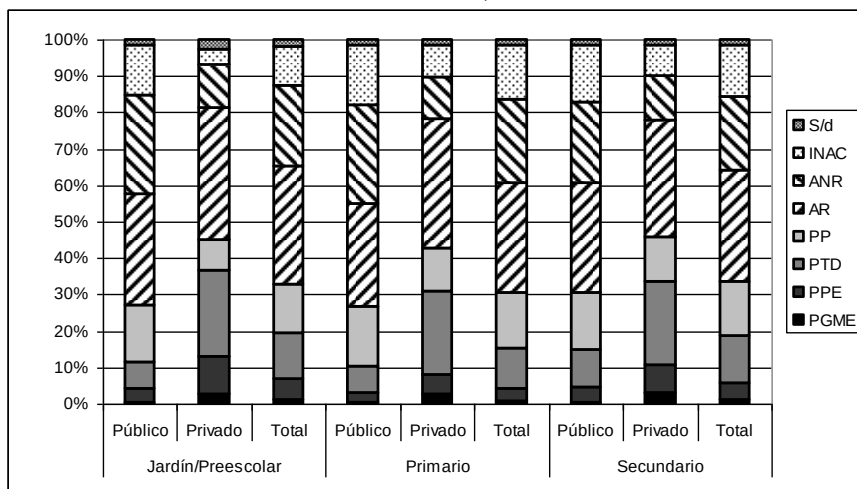
En este trabajo nos referiremos a estos tres niveles de enseñanza. No abordaremos el caso del nivel superior, puesto que ameritaría otro tipo de aproximación, en parte por su carácter no obligatorio (no existe edad teórica de referencia para la asistencia) y en parte por las características de la población que asiste (que puede ser ella misma sostén en sus propios hogares).

Una primera aproximación a la composición de la población escolar de los distintos niveles y sectores nos permite observar que aquella procedente de las capas acomodadas de la pequeña burguesía (sean patrones o directivos, profesionales y técnicos) tienen mayor presencia en los establecimientos privados que en los públicos. Con variaciones según el nivel del que se trate, representan alrededor de un tercio de los asistentes en establecimientos privados, mientras

que su presencia en establecimientos públicos se reduce a poco más de una décima parte. La mayor diferencia entre ambas proporciones se observa en el jardín/preescolar.

Gráfico 1

Asistencia escolar por nivel y sector de gestión del establecimiento según ocupación del jefe de hogar.
Población urbana, 2010.



PGME	Patrones de gr. y med. empresas	AR	Asalariados registrados operativos y no calificados
PPE	Patrones de pequeñas empresas	ANR	Asalariados no registrados operativos y no calificados, del servicios doméstico y desocupados
PTD	Prof., técnicos y directivos	INAC	Inactivos
PP	Pequeños propietarios		

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Encuesta Anual de Hogares Urbanos, 2010.

Notas: No se incluye un 0,1% de población no clasificable por falta de información sobre el carácter público o privado del establecimiento. En las categorías correspondientes a patrones de grandes y medianas empresas y en algunas categorías de asistentes al jardín/preescolar privado los coeficientes de variación exceden el 20%.

Sin embargo, es innegable la participación significativa tanto de capas pobres de la pequeña burguesía como del proletariado en su conjunto en la educación privada. Aunque en la educación pública poco más de la mitad de la población corresponde a estos grupos (pequeños propietarios, asalariados operativos y no calificados registrados o no, servicio doméstico y desocupados), en los establecimientos privados oscila entre el 45 y el 48% según el nivel¹⁴. De hecho,

RICARDO DONAIRE

en todos los niveles supera la presencia observada de la población proveniente de las capas acomodadas de la pequeña burguesía. Sin embargo, no debe descartarse también que esta participación pueda estar sobreestimada en tanto que una parte de los asistentes en los niveles primario y secundario podría corresponder a población mayor de edad (en buena medida, proletaria) cursando la educación para adultos, modalidad que no es posible discriminar en la fuente¹⁵.

En este aspecto parece encontrar cierto fundamento entonces la imagen de una participación relativamente importante en la educación privada de grupos y capas sociales tradicionalmente consideradas como excluidas de ella. ¿Hasta qué punto la educación privada funge entonces como un medio de vida de acceso restrictivo entre los diferentes grupos sociales?

Acceso al sistema educativo según grupos y capas sociales

Para responder esta pregunta debemos analizar, no ya la composición de la población escolarizada, sino la proporción que ésta representa al interior de cada uno de los grupos de la población, de manera tal de poder determinar en qué grado accede efectivamente cada uno de ellos al sistema educativo. Para esto, analizamos el acceso según cada uno de los distintos grupos etarios teóricamente esperables según el tramo correspondiente del sistema educativo¹⁶.

A continuación, se presentan entonces, para cada tramo de edad, la proporción que asiste al nivel de enseñanza de referencia¹⁷ y la que accede a dicho nivel en un establecimiento privado.

Así, sobre aproximadamente 1,7 millones de personas de 3 a 5 años de edad, un 66,8% asistía al jardín de infantes y un 22% a un establecimiento privado en 2010 (Gráfico 2).

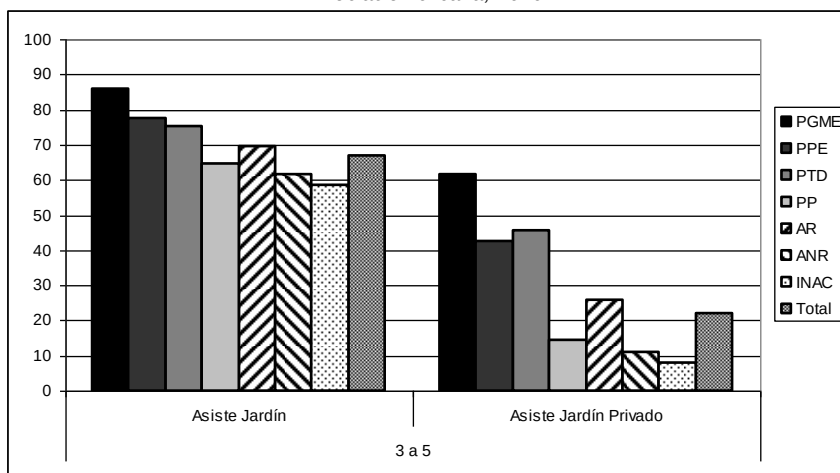
Aunque se observan diferencias entre los distintos grupos, aun entre los hijos/nietos de las capas más pobres de la pequeña burguesía y del proletariado, seis de cada diez asistían al jardín de infantes¹⁸.

Las diferencias son más profundas cuando se considera el acceso al sector privado. En los hogares de grandes y medianos patrones la proporción de asistentes triplicaba la existente para el total de niños de 3 a 5 años. Mientras

que en los hogares de los asalariados no registrados, del servicio doméstico o desocupados esa proporción era la mitad del total.

Gráfico 2

Población de 3 a 5 años. Asistencia a jardín y asistencia al jardín privado según ocupación del jefe de hogar. Población urbana, 2010.



PGME Patrones de gr. y med. AR Asalariados registrados operativos y no calificados
 PPE Patrones de pequeñas empresas Asalariados no registrados operativos y no calificados
 PTD Prof., técnicos y directivos ANR del servicios doméstico y desocupados
 PP Pequeños propietarios INAC Inactivos

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Encuesta Anual de Hogares Urbanos, 2010.

Notas: No se incluye alrededor de 2% de población no clasificable por falta de información
 En las categorías correspondientes a grandes y medianos patrones, pequeños propietarios e inactivos los coeficientes de variación exceden el 20%.

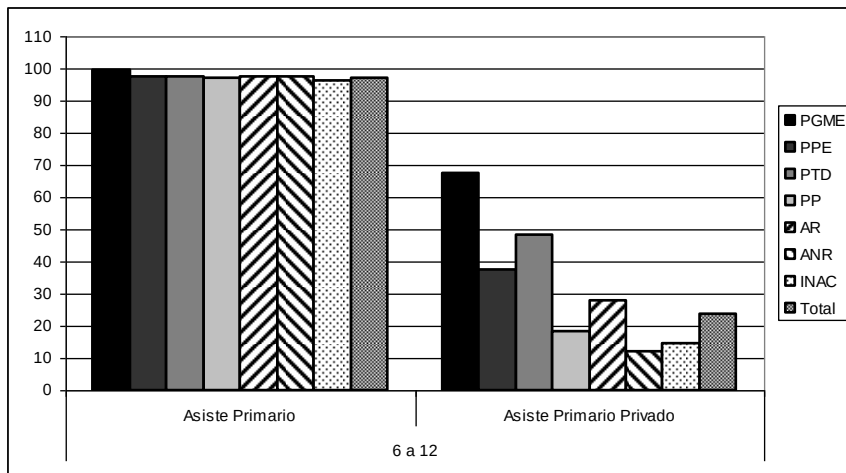
En el tramo de edad siguiente, la asistencia al nivel primario se encuentra casi universalizada: de un total de casi 4,4 millones de personas de 6 a 12 años, un 97,2% asisten a dicho nivel, con diferencias muy leves según cada grupo analizado (Gráfico 3)

El 23,8% de estos niños asiste a un establecimiento privado, y nuevamente aquí encontramos fuertes diferencias según grupos. Más de dos tercios de los niños procedentes de familias de grandes y medianos patrones asisten a establecimientos privados. En el otro extremo, entre las capas pobres

RICARDO DONAIRE

de la pequeña burguesía esa proporción ronda menos de una quinta parte y entre las capas pobres del proletariado apenas supera un décimo.

Gráfico 3
Población de 6 a 12 años. Asistencia al nivel primario y asistencia al primario privado según ocupación del jefe de hogar.
Población urbana, 2010.



PGME Patrones de gr. y med. empresas
PPE Patrones de pequeñas empresas
PTD Prof., técnicos y directivos
PP Pequeños propietarios

AR Asalariados registrados operativos y no calificados
ANR Asalariados no registrados operativos y no calificados, del servicios doméstico y desocupados
INAC Inactivos

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Encuesta Anual de Hogares Urbanos, 2010.

Notas: No se incluye alrededor de 2% de población no clasificable por falta de información

En las categorías correspondientes a grandes y medianos patrones los coeficientes de variación exceden el 20%.

Finalmente, entre los casi 3,3 millones de jóvenes de 13 a 17 años, un 76,3% accede a la educación secundaria y un 18,6% lo hace a través de establecimientos privados (Gráfico 4).

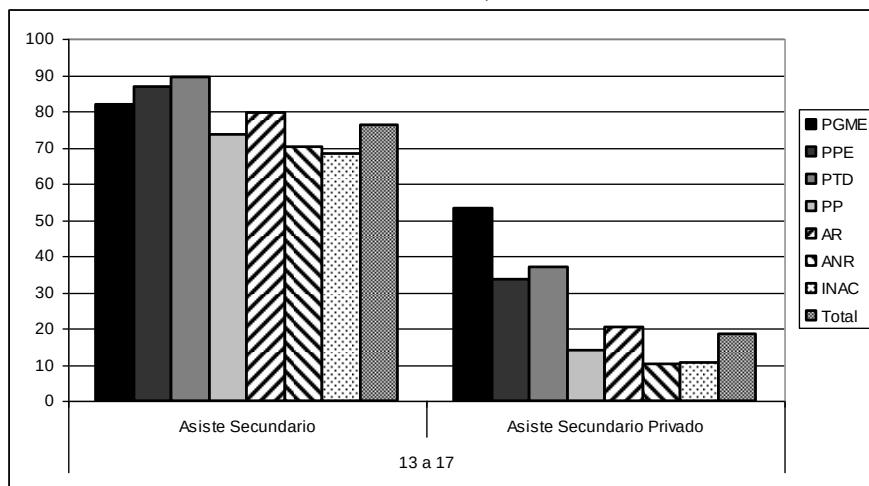
Existen diferencias en el acceso según grupos, pero incluso entre las capas pobres del proletariado, el 70,1% se encuentra asistiendo a este nivel educativo¹⁹.

En cambio, considerando la asistencia a un establecimiento privado, apenas una décima parte de ese mismo grupo accede, mientras que entre las capas acomodadas la asistencia oscila entre una tercera parte y la mitad.

Aunque en todos los rangos de edad analizados las proporciones varían levemente si se incluyera en el cálculo a la población que se encuentra asistiendo

a un nivel previo a la edad de referencia, los resultados alcanzados en términos de la distribución según la ocupación del jefe de hogar serían similares.

Gráfico 4
Población de 13 a 17 años. Asistencia al nivel secundario y asistencia al secundario privado según ocupación del jefe de hogar.
Población urbana, 2010.



PGME	Patrones de gr. y med. empresas	AR	Asalariados registrados operativos y no calificados
PPE	Patrones de pequeñas empresas	ANR	Asalariados no registrados operativos y no calificados, del servicios doméstico y desocupados
PTD	Prof., técnicos y directivos	INAC	Inactivos
PP	Pequeños propietarios		

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Encuesta Anual de Hogares Urbanos, 2010.

Notas: No se incluye alrededor de 3,4% de población no clasificable por falta de información

En las categorías correspondientes a grandes y medianos patrones los coeficientes de variación exceden el 20%.

Resultados

Los datos expuestos permiten observar que, aunque en distintos grados, el acceso a los niveles de enseñanza analizados (jardín de infantes, primario y secundario) es generalizado entre los distintos grupos y capas de la población, incluidas las más pobres. Esto no significa ni que toda la población que asiste a estos niveles logre egresar efectivamente de los mismos (ni que cuando lo logre, lo haga en los plazos esperados por el sistema escolar), ni tampoco significa que toda la población correspondiente a estos grupos y capas acceda a estos niveles.

En todo caso, dada su generalización, puede considerarse que quienes no acceden no alcanzan las condiciones de vida consideradas como socialmente normales²⁰. Rasgo que coincide con la ampliación de los años de escolaridad considerados legalmente obligatorios, los cuales actualmente abarcan desde la sala de cinco años hasta la finalización del nivel secundario.

Esto no significa que no existan formas de discriminación al acceso, y una de ellas sigue consistiendo en la existencia de establecimientos educativos privados. Las imágenes difundidas sobre el acceso más o menos generalizado de capas pobres de la población a estos establecimientos sólo pueden sustentarse en una visión sesgada circunscripta a la población efectivamente asistente a los establecimientos educativos, pero queda cuestionada cuando se la compara con aquella que queda excluida de ellos. A la educación privada sólo acceden en proporciones significativas los hijos de los patrones y de los profesionales, directivos y técnicos²¹.

Si la educación constituye parte de la masa de medios de vida (Marx, 1986, t1) considerados socialmente necesarios y requeridos por una determinada capa social para reproducir sus condiciones de existencia como tal, los datos presentados nos permiten una primera aproximación, para el caso de la población urbana en Argentina, a la distinción entre aquella determinada por el capital como necesaria para el conjunto de la población obrera y aquella que es reservada como instancia de privilegio para el acceso para las capas acomodadas de la burguesía.

Una primera clasificación general de los medios de vida es aquella que clásicamente los distingue entre necesarios y suntuarios. Los primeros son aquellos que:

“se destinan al consumo de la clase obrera y que, en cuanto representan artículos de primera necesidad, forman también parte del consumo de la clase capitalista, aunque con frecuencia difieren en cuanto a la calidad y el valor de los que consumen los obreros. Toda esta categoría podemos agruparla... bajo la rúbrica de medios de vida necesarios, siendo indiferente para estos efectos el que se trate de productos como el tabaco, que pueden no ser artículos de consumo necesarios desde un punto de vista fisiológico; basta que se consideren habitualmente como tales”. [Los segundos, refieren a] “medios de consumo de lujo, que sólo se destinan al consumo

de la clase capitalista y que, por tanto, sólo pueden cambiarse por la plusvalía invertida como renta, la cual no corresponde jamás a los obreros” (Marx, 1986, tII: 360).

En este sentido, los servicios de educación inicial, primaria e incluso secundaria pueden ser considerados como parte de los medios de vida necesarios. Pueden acceder a ellos el conjunto denominado clásicamente como “masa trabajadora y explotada”, el cual constituye la masa del pueblo: es decir, quienes sean o no propietarios de sus condiciones de existencia, sean proletarios o pequeños propietarios reproducen su vida por su propio trabajo y son explotados o expoliados por diversos mecanismos. Por tanto, como hemos dicho anteriormente, el grado de generalización de estos servicios educativos entre todos los grupos y capas permite inferir que no constituyen actualmente un privilegio de una clase social determinada y al cual no acceden las mayorías, sino que la población que queda excluida de ellos no accede a parte de las condiciones de vida consideradas socialmente normales.

Sin embargo, esto no significa que no exista discriminación alguna entre grupos y clases sociales en el acceso a los mencionados niveles educativos. Una de las formas que asumen esta discriminación, aunque no necesariamente la única, está relacionada con el carácter privado de una parte de los establecimientos que los dictan. Huelga aclarar que esto no supone necesariamente la existencia de una diferencia de calidad a favor de este tipo de educación, puesto que bien sabido es que las necesidades que estos medios satisfacen pueden bien brotar “de la fantasía”, por utilizar la expresión clásica (Marx, 1986, tI: 3). Tampoco significa negar que una parte de la masa del pueblo acceda a ella²². De hecho, en los datos presentados es posible observar que el acceso entre los niños y jóvenes procedentes de las capas acomodadas del proletariado (asalariados registrados de calificación operativa o no calificada) llega hasta duplicar la de los procedentes de las capas pobres de ese grupo. Pero aun así, dicha porción es aún minoritaria respecto del conjunto del proletariado.

La restricción en el acceso, que se manifiesta principalmente en el precio de estos servicios, hace que el grueso de la masa del pueblo quede excluido y,

RICARDO DONAIRE

por el contrario, acceda la mayor parte de los hijos de aquellas capas que se apropian de excedente producido por otros y de los cuadros auxiliares tradicionalmente asociados a ellas.

Esta forma determinada de relación entre grupos y capas sociales y los distintos niveles y sectores analizados del sistema educativo seguramente repercutirá en la posibilidad y la forma de acceso a la educación superior. El análisis de dicho nivel será el próximo paso en nuestra investigación.

Recibido: 20/11/2013

Aceptado: 19/02/2014

Notas

¹ Aún cuando buena parte de quienes sostienen este tipo de nociones suelen reconocerse como tributarios de la conceptualización propuesta por Bourdieu (1998), no suelen explicitar la forma concreta en que se articulan posiciones sociales y acceso a la educación en sus distintos niveles e incluso, no es poco común que, la noción de clases utilizada refiera más bien a alguna concepción de estratificación.

² No contamos con datos a nivel nacional sobre los aranceles de los establecimientos de educación privada. En la Ciudad de Buenos Aires, donde estos establecimientos reúnen aproximadamente la mitad de la matrícula de la educación común, las autoridades educativas fijan máximos arancelarios para aquellos que reciben subsidios estatales. Comparando esos valores en el año 2011 (según Disposición N° 20/11 de la Dirección General de Educación de Gestión Privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y el promedio de ingresos familiares totales por deciles de población en la Ciudad (según la Encuesta Anual de Hogares Urbanos realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos) es posible ver lo siguiente. Para una familia ubicada en el primer decil, el arancel más barato estipulado (una escuela de nivel inicial o primario de jornada simple) representa el 9,7% de sus ingresos. En contraste, la opción más cara (una escuela que dicta los mismos niveles pero en jornada completa) representa el 4,2% para una familia del décimo decil, es decir, el de más altos ingresos. Es decir, en términos de presupuesto familiar una alternativa relativamente barata para un hogar de ingresos bajos representa más del doble que una opción relativamente cara para una familia de ingresos altos.

Aunque estos guarismos refieren a los máximos arancelarios para establecimientos subsidiados (pueden existir establecimientos más baratos e incluso algunos gratuitos y también establecimientos no subsidiados más caros), permiten una primera aproximación al carácter restrictivo de la educación privada.

³ Pasaje que ha llegado a ser calificado y difundido en medios de comunicación masiva en términos de "huida" o "fuga" (Rey, 2011; San Martín, 2012), aun cuando la matrícula de educación común de todos los niveles en el sector privado entre los años 2001 y 2010 haya crecido del 24,8 al 28,3% (Fuente: Relevamiento Anual 2001 y 2010, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación). Una buena síntesis sobre los debates respecto a la evolución reciente del peso de la educación privada puede encontrarse en Bottinelli (2013).

⁴ Se decide utilizar esta fuente y no el censo, principalmente porque este último no relevó algunas características de la población pertinentes a este ejercicio, principalmente la referida al sector de gestión del establecimiento educativo al que concurre. Lamentablemente, la utilización de información estadística conlleva la desventaja de que la desagregación posible de los datos está limitada por el grado de representatividad muestral. De todas formas, eventualmente los datos correspondientes a 2010 podrán ser comparados con la información censal de dicho año, cuando ésta se encuentre disponible.

⁵ Por esta razón la condición de proletario no necesariamente coincide con la de pobre (Marx, 1986).

⁶ En este ejercicio no distinguimos a los grandes patrones respecto de los medianos, en parte por razones de representatividad muestral y en parte, porque la delimitación de la gran burguesía requeriría de otros elementos, en tanto sus condiciones de vida, cualitativamente distintivas, incluso respecto de las capas acomodadas de la pequeña burguesía, deberían ser analizadas a partir de otros indicadores.

⁷ La categoría "trabajadores por cuenta propia" incluye principalmente a los pequeños propietarios, pero encubre también una porción relativamente importante de proletariado (especialmente bajo la forma de

trabajadores ocasionales, changarines, trabajadores domiciliarios, servicio doméstico, vendedores ambulantes). La magnitud de esta porción “encubierta” ha sido estimada en torno de una cuarta parte de los trabajadores por cuenta propia de los principales aglomerados urbanos en 2001 (Donaire, 2004). A pesar de que a partir de la encuesta de hogares es posible delimitar en forma más precisa esta porción de población, se ha priorizado la posibilidad de una ulterior comparación con datos censales, donde no es posible lograr una aproximación tan certera.

⁸ Entendemos “funciones intelectuales” en un sentido amplio, es decir, como “categorías especializadas formadas históricamente para el ejercicio de la función intelectual”. En este sentido, la distinción entre trabajo intelectual y no intelectual no remite al contenido del proceso de trabajo realizado, sino a su función en la sociedad: “todos los hombres son intelectuales, podría decirse por lo tanto; pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (de igual modo, porque puede darse que cualquiera en cualquier momento se fría dos huevos o se remiende un desgarrón del abrigo, no se dirá que todos son cocineros y sastres)” (Gramsci, 1986: 355-356).

⁹ Según las definiciones utilizadas en la estadística oficial, este grupo se caracterizaría por la realización de tareas múltiples, diversas y de secuencia cambiante, pero mientras que las profesionales (y las directivas, como parte de ellas) suponen conocimientos teóricos de orden general y específico acerca de las propiedades y características de los objetos e instrumentos de trabajo y de las leyes y reglas que rigen los procesos, las técnicas suponen habilidades manipulativas y conocimientos teóricos sólo de orden específico (Instituto Nacional de Estadística y Censos, s/f). Puesto que ambos grados de calificación, a diferencia del operativo y del no calificado, suponen la realización de tareas que tienen como requisito la aplicación de conocimientos teóricos, utilizamos dicho criterio como delimitación del universo de intelectuales. Su caracterización como parte de la “pequeña burguesía acomodada” no niega la existencia de posibles procesos de proletarianización y empobrecimiento que se encuentren transformando su posición en la estructura social (ver Donaire, 2010 y Donaire, en prensa).

¹⁰ El grueso de esta población son hijos respecto del jefe de hogar. Entre la población de 3 a 17 años, el grueso (86%) ocupa el lugar de hijos/hijastros en sus hogares. Los casos restantes corresponden a nietos (11%) u otras situaciones.

¹¹ De hecho, el 95% de la población que aparece como asistente al “jardín/preescolar” figura como no habiendo aprobado ningún año de estudio.

¹² Las jurisdicciones donde se adopta una estructura consistente en un primario de seis años de duración (y complementariamente un secundario de otros seis años) son: provincia de Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tucumán y Tierra del Fuego. Las jurisdicciones en las que existe un primario de siete años de duración (y complementariamente un secundario de cinco años) son: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero (Lara y Cappellacci, 2013).

¹³ En estas jurisdicciones pueden existir también secundarias técnicas de seis años de duración, pero la fuente no brinda información para distinguirlas.

¹⁴ Estas proporciones deben ser consideradas como un mínimo, considerando que, por un lado, una parte de la población agrupada como “directivos, profesionales y técnicos” puede estar atravesando procesos de proletarianización y pauperización, y por otro, no es posible desglosar a aquella parte del proletariado y de la pequeña burguesía pobre que queda encubierta bajo la categoría “inactivos”.

¹⁵ Según datos del Ministerio de Educación de la Nación provenientes del Relevamiento Anual 2010, la matrícula de la educación permanente para jóvenes y adultos representaba un 5 y un 12,4% de los niveles primario y secundario respectivamente en todo el país. Aunque no es posible discriminar esta modalidad educativa en los datos provenientes de la EAHU10, sí es posible observar la menor incidencia de población adulta en el nivel primario que en el secundario: un 1,5 y un 20,6% de la población que asiste respectivamente a dichos niveles tiene 18 años de edad o más.

¹⁶ Las edades teóricas refieren a la educación común, es decir, la destinada a la mayor parte de la población. En la fuente utilizada la población asistente a la educación especial (es decir, la dirigida a la población con discapacidad permanente o temporal), no es discriminada según niveles de enseñanza. En tanto que, por las propias características de esta modalidad educativa, no existen edades teóricas de referencia, se asumió por omisión, en los casos que correspondiera, su asistencia al nivel correspondiente. De todas formas, se trata de pocos casos: del total de población de 3 a 17 años de edad que asisten a algún nivel educativo, sólo el 0,9% corresponde a la educación especial.

¹⁷ Entre la proporción de asistentes se incluye también a una proporción poco significativa de la población (menor al 1%) que asiste a niveles posteriores a los previstos. La proporción restante de cada

grupo está conformada por la que o bien nunca asistió al nivel correspondiente o asistió en algún momento pero dejó de asistir, o bien asiste pero a un nivel previo al de referencia.

Es importante también considerar que la magnitud de la población asistente en la edad de referencia puede estar algo subestimada puesto que las edades consideradas corresponden a los años cumplidos al momento del relevamiento (julio a septiembre de 2010), mientras que la inscripción a los distintos niveles de enseñanza se realiza según la edad cumplida al 30 de junio de cada año. De esta manera, por caso, un niño que cumpla 6 años en la segunda parte del año, puede estar cursando el jardín de infantes no porque esté desfasado de nivel respecto a su edad sino porque su inscripción al primario corresponderá ser efectuada recién al año siguiente. De todas formas, no tenemos elementos para considerar que esta diferencia pueda afectar significativamente las distribuciones según los distintos grupos sociales.

¹⁸ De todas formas, debe considerarse que el acceso a las distintas salas es muy desigual. Mientras que para el conjunto de la población de 5 años, el acceso a salas de la edad respectiva era del 78,8% en 2001, la proporción correspondiente para la sala de 4 años se reducía al 48,2% y, para la sala de 3, al 29,9%. Aunque todas estas cifras crecieron en 2010 (al 91,4; 69,8 y 40,4% respectivamente), el acceso continúa siendo diferencial (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2012).

¹⁹ Aquí es importante recordar que una parte de la población asistente a este nivel puede estar cursando no en la modalidad común, sino en la modalidad de jóvenes y adultos, la cual no es posible discriminar a partir de la fuente que aquí utilizamos.

²⁰ De hecho, los primeros datos censales publicados sobre el año 2010 confirman esta caracterización para el conjunto de la población del país, para la cual se observa un creciente acceso en todos los niveles, pero especialmente al jardín de infantes. Entre 2001 y 2010 la población de entre 3 y 4 años que asiste a un establecimiento educativo pasó del 39,1 al 55,2 % y entre la de 5 años, del 78,8 al 91,4%. Entre la población de 6 a 11 años, el aumento fue del 98,2 al 99%. Y en los tramos de 12 a 14 y 15 a 17, del 95,1 al 96,5 y del 79,4 a 81,6% respectivamente (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2012).

²¹ Es posible observar hasta qué punto opera esta discriminación en la diferencia entre asistencia y egreso efectivo: la participación del sector privado sobre el total de matrícula del primer año del secundario ronda el 25%, mientras esa misma proporción entre los egresados del nivel asciende al 41% (Fuente: Relevamiento Anual 2010, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación).

²² En todo caso, será necesario incorporar otros elementos al análisis, como por ejemplo, diferencias cualitativas tanto al interior de estos servicios como en la forma de acceso a los mismos. Una porción de las capas acomodadas del proletariado puede acceder a servicios educativos brindados por establecimientos pertenecientes a las propias organizaciones sindicales de esas capas (y en este sentido, "privados"); otras porciones, no sólo acomodadas sino también pobres, pueden acceder a servicios privados mediante becas y otros subsidios directos o indirectos (por ejemplo, a la educación religiosa solventada en forma pública).

Bibliografía

- BOTTINELLI, L. (2013) *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*, Serie La educación en debate N° 11. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- DONAIRE, R. (en prensa) "Condiciones de vida de los intelectuales. Una aproximación a partir de algunos rasgos de la vivienda". En *Documentos y Comunicaciones*, N° 14, Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, Buenos Aires.
- _____(2010) "Los trabajadores intelectuales en Argentina: formulación de un sistema de problemas a partir de una caracterización general de su inserción ocupacional". En *Documentos y Comunicaciones*, N° 13, Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, Buenos Aires.

- _____ (2004), "Diferentes fracciones sociales encubiertas bajo la categoría ocupacional 'trabajadores por cuenta propia'. En *Documentos y Comunicaciones*, Nº 8, Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, Buenos Aires.
- ENGELS, F. (1974) *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Ediciones Diáspora, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1986), "Apuntes y notas dispersos para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales". En *Cuadernos de la cárcel*, tomo IV, Era, México D.F.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2012), *Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010. Resultados Definitivos*, Serie B, Nro. 2, Tomo 1, Buenos Aires.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (s/f), *Clasificador Nacional de Ocupaciones del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Apéndice metodológico*, en línea en http://www.indec.gov.ar/censo2001s2/ampliada_index.asp?mode=01.
- IÑIGO, L. (2004) "Extensión de la escolaridad promedio en la Argentina: ¿producción de atributos productivos de la fuerza de trabajo?" Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Sociología de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de agosto.
- JAUME, D. (2013) *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*, Documento de Trabajo Nro. 143. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- LARA, L. Y CAPPELLACCI, I. (2013) "Principales tendencias en la escolaridad obligatoria (1997–2010)". Ponencia presentada en *X Jornadas de Sociología* de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1 al 6 de Julio.
- MARX, C. (1986) *El Capital. Crítica de la Economía Política*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA (2010) *Persistentes desigualdades en el acceso a la educación*, Boletín Nº 1, Fundación Arcor/Universidad Católica Argentina.
- PEREYRA, A. (2008) "La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada". En *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 120, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- REY, A. (2011) "La escuela, un espejo social del país". En Diario *La Nación*, 23 de febrero.
- SAN MARTÍN, R. (2012) "Fuga a la escuela privada en la era K". En Diario *La Nación*, 2 de septiembre.
- SEL CONSULTORES (2011) "La educación pública pierde terreno frente a la privada (más intensamente en los hogares de bajos ingresos)". En *Newsletter sobre la situación laboral y social en Argentina*, en línea en <http://www.selconsultores.com.ar/newsletter/agosto-2011.pdf>

La formación de posgrado en investigación educativa: Un análisis a partir de las voces de los sujetos

Postgraduate training in educational research:
an analysis from subjects' voices

*Liliana Pascual**

Resumen

En este trabajo se analiza la formación de posgrado en investigación educativa por parte de los docentes preuniversitarios, focalizando en las complejidades que asume la relación entre docencia e investigación educativa. El artículo presenta parte de los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2011 y 2012. Se utiliza un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a docentes que recibieron formación de posgrado en investigación. Los resultados exponen la centralidad que ocupa la investigación en el desarrollo profesional del docente, señalan la especificidad de la actividad investigativa, cuestionan la posibilidad de desempeñar los roles de docente-investigador en forma simultánea, y resaltan que la formación en investigación contribuye, principalmente, al desarrollo de profesionales reflexivos capaces de repensar y transformar su propia práctica.

Palabras clave: formación de posgrado; investigación educativa; docentes preuniversitarios; conocimiento metodológico.

Abstract

In this work, we analyzed the postgraduate training in educational research by non-university educators, focusing on the complexities involved in the teaching and educational research relationship. The article presents part of the results obtained in a research project developed in the suburbs of Buenos Aires Province during 2011 and 2012. A qualitative approach based on interviews was used. The results obtained show the important role research has in the professional development of the educators, evidence the specificity of the research activity, question the possibility of undertaking both an educator-research role in a simultaneous way, and highlight that having a training on research contributes mainly to the development of reflexive professionals who are able to rethink and transform their own practice.

Key words: postgraduate training; Educational research; non-university educators; methodological knowledge.

*Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Nacional de Lanús y de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: pascual.liliana@gmail.com

Introducción

En los últimos años se ha incrementado la demanda de posgrados en investigación educativa por parte de un número significativo de docentes de los distintos niveles del sistema educativo. Paralelamente, se observa una

“proliferación de maestrías y doctorados, desarrollos de talleres de investigación y de elaboración de propuestas de tesis, jornadas y ferias dedicadas a la exposición de la tarea de investigación de equipos, departamentos y carreras (...) para la iniciación y el perfeccionamiento de investigadores en formación” (Wainerman y Sautú, 2001: 15).

El desafío de estos posgrados consiste en brindar las herramientas prácticas y metodológicas para aprender a hacer investigación. Esta formación implica adquirir conocimientos, capacidades y actitudes específicas para la tarea investigativa, entre ellas las capacidades lógicas y heurísticas para la reflexión, problematización y teorización. En la mayoría de los casos, la formación se desarrolla a través de distintos seminarios y, finalmente, culmina en un trabajo final que, según el tipo de posgrado, podrá ser la realización de una monografía, un proyecto de investigación, una tesina o una tesis.

Los docentes se caracterizan por la doble especificidad de su función: en tanto expertos en un determinado campo conceptual y expertos en la transmisión cultural de esos saberes. En el nivel universitario, hacer investigación forma parte de la función habitual de los docentes. Esto no significa que la mayoría de los docentes universitarios produzcan el saber que transmiten, sin embargo, en muchos casos colaboran con su producción. No sucede lo mismo con los docentes preuniversitarios. En este caso, la definición del trabajo docente no contempla la producción del saber que se enseña o del saber acerca de las condiciones que lo posibilitan. En general, este último no es sistematizado y tampoco reconocido por los propios docentes (Terigi, 2012). Sin embargo, en la formación de estos docentes la investigación ocupa cada vez más un lugar central, lo que favorece la demanda de posgrados en investigación. Es interesante remarcar que esta demanda se da en un contexto de déficit de un saber institucionalizado que sustente el accionar docente y sus decisiones en la tarea de enseñanza.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la compleja relación entre docencia e investigación a partir de los siguientes aspectos: las motivaciones que esgrimen los docentes preuniversitarios para demandar la formación en investigación; las representaciones sociales que se construyen acerca de la investigación educativa; los conocimientos y procedimientos metodológicos que favorecen la reflexión sobre el desempeño profesional y las principales dificultades que enfrentan cuando acceden a esta formación metodológica específica.

El material de base utilizado para el análisis fue recabado a través de 12 entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes preuniversitarios del conurbano bonaerense, que recibieron formación de posgrado en investigación educativa. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la importancia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento pedagógico de los docentes¹, desarrollado en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2011 y 2012. El abordaje se realizó desde la teoría de las representaciones sociales, entendidas como un objeto de estudio que se localiza en contextos institucionales y prácticas concretas y se expresa a través del discurso de los diferentes actores (Moscovici, 1984; 1986; Jodelet, 1984; Castorina et al., 2005).

Las motivaciones de los docentes para elegir la formación en investigación

En las entrevistas realizadas se preguntó a los docentes acerca de las motivaciones que los llevaron a elegir la formación en investigación educativa. Al respecto, debe tenerse en cuenta lo que plantean algunos autores en cuanto a que “el sentido de las acciones más personales y más ‘transparentes’ no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales, y por las cuales, se realizan”. Es por ello, que

“las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o ‘motivaciones’ porque ellas se

establecen entre posiciones sociales y tienen, al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que la ligan" (Bourdieu et al., 1975: 33).

La mayoría de los testimonios recabados expresan motivaciones de índole personal y, en menor medida, aparecen otros motivos que se relacionan con la formación específica que se demanda. Entre los motivos personales se plantean *"la búsqueda permanente de actualización profesional"*, *"el interés por estudiar"*, *"la curiosidad intelectual"* y *"la posibilidad de tener un puntaje que permita concursar"*. No se observa en las motivaciones mencionadas una vinculación directa con los estudios de posgrado elegidos, ya que las mismas motivaciones podrían haber llevado a los docentes a elegir otras temáticas. No obstante, el hecho de que la elección haya recaído, finalmente, en los posgrados de investigación educativa, nos habla del lugar central que ocupa esta temática en el ámbito educativo, direccionando la demanda hacia este tipo de formación.

La enseñanza de investigación, dentro de la formación de grado, fue pensada como un eje transversal que permitiría la apropiación de métodos y técnicas esenciales para el desempeño profesional del docente. Sin embargo, la vinculación de la investigación con la formación docente es actualmente objeto de debate, especialmente en cuanto a sus interrelaciones posibles y a las condiciones que posibilitarían llevar adelante la tarea de investigación por parte de los docentes.

Achilli (2006) define como investigación "al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso" (p.20). Esta autora introduce una diferenciación entre los procesos de construcción del conocimiento orientados a realizar aportes científicos en un campo disciplinar y aquellos otros llamados "estudios" o investigaciones para alguna "acción práctica". En el campo educativo, estos "estudios" servirían para repensar o transformar la práctica docente.

No obstante, la idea de realizar un análisis de la práctica ha sido reemplazada paulatinamente por la idea de investigar la propia práctica, promoviendo la centralidad de la investigación en la formación docente.

"El problema es que la centralidad ha llevado en muchas ocasiones a confundir la llamada investigación de la propia práctica con la investigación

académica o científica, y a imponer, por tanto, la necesidad de proveer a los educadores de una formación teórica y metodológica que los habilite para producir bajo los cánones científicos o académicos" (Diker y Terigi, 1997: 125).

En los testimonios siguientes se puede observar que entre las motivaciones de los docentes por elegir esta temática aparece la necesidad de profundizar una incipiente formación metodológica otorgada por las asignaturas de la carrera de grado:

"Porque la investigación y la investigación educativa, en particular, eran dos áreas de las que tenía poca información y, obviamente, en las que no tenía prácticamente ninguna formación. Tenía los conocimientos generales que brindan las materias de Metodología de la Investigación en las carreras de grado que, en general, no se condecía con el uso que se hace de la palabra 'investigación' en el campo educativo. (...) Me di cuenta, entonces, de que el campo de la investigación era un campo que me resultaba muy atractivo, que me despertaba una enorme curiosidad".

La necesidad de tener una formación metodológica específica se encuentra también intensificada por las exigencias que derivan de algunos concursos para acceder a los cargos docentes:

"En Educación Superior, y eso me llamó mucho la atención, en el proyecto que uno debe presentar para concursar, se debe incluir una propuesta de investigación. La mayoría de los docentes que trabajamos en el Nivel Superior no tenemos una formación en investigación que permita hacer una propuesta seria".

De los testimonios precedentes surge que la formación de grado que reciben los docentes en investigación no los habilita para llevar adelante una investigación académica o convencional. Milstein (2004), a partir de un análisis del proceso de institucionalización de la investigación educativa en los Institutos de Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires, concluye que este espacio se habilitó de manera compulsiva, desarticulada y fragmentada y sin tener en cuenta las condiciones laborales necesarias para poder llevar adelante esta actividad. Como resultante de este proceso, "las diversas representaciones que circulan en el imaginario en relación con la investigación educativa, develan la existencia de un lugar no reconocido en tiempo, espacio y función" (p.47). En forma coincidente, Wainerman y Sautú (op.cit) señalan que

“se hace como que se sabe hacer investigación, se hace como que se sabe evaluar los proyectos y los informes de investigación, pero no aparece una preocupación auténtica por cómo reciclar al personal docente con diez o quince años de experiencia en la transmisión de conocimientos pero no en su producción (...) Se hace ‘como si’ fueran cuestiones que deberían saberse o conocerse desde siempre, por algún acto de magia o porque es un conocimiento intuitivo, que no requiere ser aprendido sino sólo puesto en práctica cuando es necesario” (pp. 15-16).

Las representaciones sociales en torno a la investigación

En este apartado se indagó acerca de las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a la investigación. De los testimonios recabados surgen, básicamente, dos cuestiones: en primer lugar, las representaciones que existen en las escuelas sobre la investigación y los nuevos sentidos atribuidos por los docentes a partir de haber transitado por esta formación específica; y, en segundo lugar, las representaciones en torno a la compleja relación entre investigación y docencia.

a) Las representaciones existentes en las escuelas y los nuevos “sentidos” en torno a la investigación educativa

La incorporación de la formación en investigación como un eje transversal en el currículo de la formación inicial de los maestros y profesores ha contribuido, probablemente, a la construcción de ciertos sentidos que circulan en las escuelas en torno a la tarea investigativa. Los testimonios recabados señalan que, al mismo tiempo que se rodea de una aureola de prestigio a la tarea de investigación, se la presenta como una actividad poco compleja, banal y bastante alejada de la investigación convencional:

“En las escuelas suele decirse que ‘se hace investigar a los alumnos’, haciendo referencia a la consulta de algún material bibliográfico. (...) Sin duda existe una especie de representación social que hace de toda tarea ligada a la investigación algo prestigioso, pero creo sinceramente que si la investigación no va unida a la producción de conocimientos nuevos, de nuevas maneras de entender la realidad e intervenir sobre ella, termina siendo una actividad bastante ‘snob’, algo así como el montaje de una escena. Me parece que la palabra ‘investigación’, y las fantasías unidas a esta palabra, circulan con cierta impunidad en el ámbito educativo”.

Como se observa en el testimonio precedente, en el imaginario de las escuelas prevalece una visión deformada de la actividad de investigación, probablemente relacionada con la "moda" del "docente-investigador", iniciada en los años '80 y que todavía tiene vigencia. Como resultado de ello, se observa una banalización y desnaturalización de la actividad investigativa, acompañada de una desvalorización de la práctica docente que, frente a la investigación, goza de un prestigio menor (Achilli, op.cit.).

A partir de haber transitado por la experiencia de formación en investigación educativa los docentes logran construir nuevos sentidos en torno a la tarea investigativa. Estas representaciones se alejan bastante de las que prevalecen en las instituciones escolares y tienden a reconocer, tanto su especificidad como los requerimientos de su formación:

"Pero una propuesta sería exige mucha formación, mucho tiempo, mucho esfuerzo y, seguramente, algo de talento. (...) Lo que no sé si es necesaria, o incluso posible, es la formación del docente como investigador, me refiero dentro de la formación docente en general. Me parece que son dos tareas distintas que requieren dos tipos de formación diferente, cada una con sus principios, sus reglas, sus métodos de trabajo, sus tiempos y sus esfuerzos".

"Aprendí en la especialización que la investigación es cosa seria y debe estar en manos de expertos. No creo que el docente sin formación, orientación y dirección adecuada pueda hacer investigación".

Como se desprende de los testimonios de los docentes, la formación en investigación les permite visualizar con claridad la especificidad de la actividad investigativa que supone enfrentar situaciones, dificultades, ritmos y exigencias diferentes. La investigación parte de interrogantes a un objeto de estudio, lo que permite plantear un "problema de conocimiento" cuya resolución puede tener o no alguna aplicación sobre la realidad. Por el contrario, la práctica pedagógica conduce a los docentes a enfrentarse a situaciones problemáticas concretas referidas a la enseñanza (Achilli, op.cit.). Esto implica trabajar utilizando los fundamentos y la lógica de un área disciplinar determinada, realizar un recorte de los conocimientos a enseñar y seleccionar aquellas estrategias didácticas más apropiadas para lograr aprendizajes significativos. Como dice Milstein (op.cit.), si

bien “toda actuación profesional en el campo educativo tiene base en un pensamiento práctico con capacidad de reflexión sobre el objeto analizado, sin embargo esto no habilita para investigar” (p. 43).

b) La compleja relación entre docencia e investigación educativa

Durante mucho tiempo la investigación educativa estuvo en manos de investigadores que no eran educadores y sus aportes en el campo educativo se caracterizaban por el distanciamiento con la problemática concreta del aula (Gimeno Sacristán, 1997).

“El conocimiento académico le llega al docente, como una retórica de conclusiones en clave de conocimientos teóricos y proposicionales sin entender que el mundo del docente es personal, contextual, subjetivo, temporal, histórico y relacional” (Clandinin y Connelly, 1995: 5).

Frente al problema de disociación entre el conocimiento generado en el ámbito académico y la realidad cotidiana escolar, se alzaron algunas voces para plantear que la docencia, en tanto objeto de estudio, debía ser abordada por el docente. El concepto del “*docente como investigador de su propia práctica*” tiene su origen en la obra de Stenhouse (1984) y hace referencia al proceso de indagación reflexiva que, a la manera de una autoevaluación, recupera marcos teóricos, presupuestos y valores en torno a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, se esperaba que la investigación educativa redundara en una mejora de la educación, al ofrecer un conocimiento relevante para enfrentar los problemas cotidianos del aula. Para Achilli (op.cit.) el concepto del docente-investigador, que surge con el objetivo de articular ambas funciones en la figura del docente, es un concepto que conduce a un doble engaño. En primer lugar, porque parte del desconocimiento de que la docencia y la investigación constituyen oficios diferentes, que requieren distintas destrezas y plantean distintas exigencias. En segundo lugar, porque la incorporación de la práctica de la investigación, que goza de gran legitimidad entre los docentes, produce al mismo tiempo una desvalorización de la tarea docente.

El enfoque de la investigación-acción fue considerado como el más apropiado para que el docente investigara su propia problemática cotidiana. Como afirma Elliott (1993)

"el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él" (p. 67).

Al respecto, Anderson y Herr (2007) realizan una distinción entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Investigación Acción (IA). La primera es conducida desde afuera por un investigador académico que realiza una investigación "*junto con* y no *sobre* los participantes" (p. 48). Este tipo de investigación es heredera de la tradición de la investigación latinoamericana de Freire y Fals Borda. Por su parte, la IA, que algunas veces no se distingue bien de la reflexión sobre la propia práctica, es conducida desde adentro por los propios docentes y presenta desafíos y dilemas epistemológicos, éticos y políticos diferentes a la IAP. Según estos autores, la diferencia entre la IA y el análisis sobre la propia práctica se encuentra en el grado de intensidad que adquiere la "intencionalidad y sistematización de la reflexión". La IA implica distintos ciclos espiralados de planeamiento, acción, observación y reflexión. Se supone que cada uno de estos ciclos genera conocimiento para la resolución de problemas locales y sirve de base para el ciclo siguiente.

A pesar de tener una larga tradición en nuestro país, la IA no goza de gran legitimidad en el ámbito académico. Además, como plantean Diker y Terigi (op.cit.),

"si bien esta perspectiva tiene el mérito de acercar la producción investigativa a los problemas cotidianos de la práctica docente, conlleva dos riesgos: 1) reducir la relevancia o utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos de aula, y 2) reforzar la suposición de que la explicación y la solución de los problemas de la práctica se halla autocontenida en el ámbito escolar. La indagación de la propia práctica es una cuestión deseable y tal vez inevitable del ejercicio de la docencia. Pero es necesario advertir que sus resultados no agotan las necesidades de investigación en el campo educativo, ni siquiera la explicación de los fenómenos que tienen lugar en las aulas" (p. 128).

La formación de posgrado en investigación enfrenta a los docentes con un conjunto de complejidades y exigencias vinculadas a determinados criterios de

validez y generalización, propios de la investigación académica. Según los sujetos entrevistados, estas exigencias resultan incompatibles con la tarea docente. Si bien no se niega la posibilidad de que el docente se transforme en un investigador, si recibe la formación adecuada, se cuestiona la posibilidad de que pueda realizar ambas tareas al mismo tiempo en el contexto cotidiano de la escuela:

“Claro que un docente puede formarse como investigador y realizar ambas tareas, pero no estoy tan segura de que pueda hacerlas al mismo tiempo. Educar o enseñar e investigar tienen, me parece, algún punto de incompatibles (algo parecido a lo que se dice en psicoanálisis: no se puede educar y psicoanalizar a la vez, son tareas en un punto incompatibles). Me parece, sí, que el docente puede y debe pensar y reflexionar sobre su práctica constantemente, pero esto es otra cosa. A la hora de interrogarse sobre algo puntual e ir a confrontar los ‘hechos’, tal vez deba poner entre paréntesis la tarea de educar (...). Después podrá volver a educar, con las modificaciones o no que le haya aportado la investigación. No sé si en esto hay algo de prejuicio o de falta de formación de mi parte... tal vez deba seguir profundizando sobre esto”.

Como se desprende del testimonio precedente, la formación en investigación les permite a los docentes diferenciar las especificidades que tienen ambas prácticas: investigación y docencia. Además, si se trata de dos profesiones distintas, con objetivos y lógicas de trabajo diferentes, claramente se requieren condiciones institucionales de trabajo distintas que posibiliten el desarrollo de las tareas que les son inherentes (espacios de trabajo, designaciones específicas, subsidios, tiempos, recursos, etc.). Si estas condiciones no se dan, el planteo del docente-investigador podría conducir a la banalización y enajenación, tanto de la práctica docente como de la actividad investigativa (Achilli, op.cit.).

Algunos autores han dado cuenta de esta situación a partir de un análisis de las limitaciones propias de la investigación desarrollada en los Institutos de Formación Docente. Los aspectos observados fueron la falta de tiempo, la ausencia de claridad en los objetivos, la falta de espacios institucionales que soporten la tarea investigativa y la escasez de recursos materiales (bibliotecas, subsidios) y humanos. A estos factores se sumaban las precarias condiciones de trabajo de los docentes, la alta rotación y escasa estabilidad laboral, junto con la falta de articulación de las instituciones con las políticas educativas nacionales

(Baquero y Uralde, 1992). En un trabajo más reciente, Milstein (op.cit.) observa, en forma coincidente, la gran heterogeneidad del proceso de institucionalización de la investigación educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente en la provincia de Buenos Aires. Mientras algunas instituciones tenían un amplio desarrollo en investigación, otras aún no habían iniciado esta experiencia. La autora concluye que el conjunto de acciones discontinuas contribuyó a generar un espacio desarticulado y escasamente reconocido en lo que hace a la especificidad de esta función.

Los docentes entrevistados plantean, además, las dificultades que se les presentan cuando intentan llevar a cabo una investigación en el propio ámbito de trabajo:

“hay posibilidades de, realmente, de vincularlo y de que sean herramientas útiles para la práctica o por lo menos para reflexionar sobre la práctica docente, cuestión que si se plantea más como un proyecto de investigación es imposible hacerlo porque uno está inmerso en esa realidad. Por lo menos, a mí me pasa que no tengo posibilidad, ni yo ni ninguno de mis compañeros de pensar, de analizar, de reflexionar de ver cuestiones más allá de la cotidianeidad docente. Es que uno no puede tomar distancia y me parece que también empiezan a jugar muchas cuestiones que hacen más a la subjetividad de uno. Por ejemplo, cuando nosotros charlábamos con este compañero en relación a ver por qué los chicos no estaban asistiendo a clases, una cuestión que nos surgía era que no se sientan los docentes atacados con que están siendo malos docentes y hay como muchas cuestiones de la subjetividad que se ponen en juego, que se evidencian y, seguramente, me parece complicado. No sé cómo resolverlo. Por un lado, lo veo útil y necesario, sino es como que se naturaliza todo y no hay forma de alejarse y ponerse a pensar ciertas cuestiones que surgen todo el tiempo en la escuela. Pero no sé cómo resolverlo, que sea uno mismo el que tenga que hacer la tarea de investigar, por esta cuestión de que se está inmerso en la misma realidad”.

En el testimonio precedente surgen con claridad las limitaciones que tienen los docentes para realizar investigación en el ámbito cotidiano de las instituciones escolares en las que se desempeñan. Básicamente, se plantean cuestiones referentes a la validez de un conocimiento que no puede trascender la cotidianeidad de lo escolar y donde el desarrollo de la investigación queda sujeto a las restricciones del entramado de relaciones personales e institucionales que sustentan la práctica docente.

Atendiendo a las dificultades que atraviesan estos docentes, Anderson y Herr (op.cit.) proponen reformular los criterios para la validez o confiabilidad de lo que ellos llaman *investigación docente*, cuyo objetivo consiste en repensar y transformar la propia práctica. Los autores plantean que los criterios de validez para los investigadores académicos carecen de sentido para los docentes. Así, mientras el investigador académico necesita comprender la “perspectiva del nativo”, el docente ya posee esta perspectiva pero, en cambio, necesita tomar cierta distancia de aquellos aspectos de su práctica cotidiana que aparecen naturalizados. Para la investigación docente, un criterio sería la *validez de la resolución del problema*, que implica preguntarse hasta qué punto el conocimiento generado por este tipo de investigación derivó en la resolución del problema planteado, o en una mejor comprensión del mismo. La validez de los resultados estaría sujeta a una resolución satisfactoria del problema. Relacionados con este criterio se encuentran los de *validez democrática y validez catalítica*. El primero, refiere al grado en que se toman en cuenta, de manera colaborativa, las distintas perspectivas de todos los implicados en el problema de investigación. Por su parte, la *validez catalítica* tiene en cuenta el grado en que el investigador y los participantes reorientan sus prácticas o transforman la realidad existente a partir de una mejor comprensión de la misma. Los autores desarrollan también el criterio de *validez del proceso*, que tiene que ver con la utilización de procedimientos metodológicos no superficiales o ingenuos, tanto en la recolección de datos como en el análisis de los mismos. Para ello, proponen utilizar los distintos tipos de triangulación, incluyendo distintas perspectivas y métodos. Por último, proponen que la investigación docente transite el camino de la *validez dialógica*, que sería equivalente al proceso de evaluación de pares de la investigación académica. En este nuevo camino a recorrer no existen pautas establecidas, sin embargo, el objetivo sería reflexionar con otros docentes acerca de los resultados alcanzados. Además, si bien la variedad de criterios de validez pareciera ser la norma a aplicarse en el futuro, los autores dejan en claro que cada investigador podrá aplicar aquellos que mejor se ajusten a su situación particular.

La mayoría de los testimonios recabados señalan que la formación en investigación contribuye, principalmente, a transformar al docente en un profesional reflexivo, con capacidad de pensamiento crítico para problematizar y mejorar la propia práctica:

"...si uno busca, además, que sea un profesional reflexivo, que el docente sea un profesional reflexivo, me parece que la metodología de la investigación y epistemología tienen mucho fundamento y muchas herramientas como para permitirte lograr la formación de un profesional reflexivo. Se me ocurre que es como lo más fuerte que tiene la investigación. Porque hay un montón de cuestiones que si no se las piensa, si no se las aborda con una metodología no hay forma de poder reflexionar y de poder inclusive intervenir sobre eso y accionar. Así que a mí me parece súper útil".

"Los ámbitos en los que uno actúa deben ser puestos en cuestión cada tanto, interrogarlos, develarlos, darlos vuelta. Investigar en educación creo que es eso mismo: interrogar, cuestionar, no sólo sobre aquello que uno no sabe, sino, y sobre todo, interrogarse sobre lo 'obvio', siempre me admira cuántas cosas oculta lo obvio. (...) Esto lo pude constatar en el proceso de armado del proyecto de investigación en la universidad y me impactó mucho. Algunas cosas que para mí eran casi con seguridad de determinada manera, resultaron ser algo totalmente diferente. Es imprescindible interrogar los hechos. (...) investigar en educación para mí es interrogar constantemente lo obvio, lo naturalizado, que es el peligro más grande que tenemos los docentes. Tal vez sea no sólo una obligación intelectual, sino también ética, porque de ello depende, en gran parte, el destino de muchos sujetos".

Según los testimonios analizados, la formación de posgrado en investigación facilitaría el desarrollo de una "actitud investigativa" (Ferreiro, 1999), que incluye procesos de indagación reflexiva sobre la propia práctica, pero que no implica la integración de los roles de docente e investigador. El desarrollo de un pensamiento indagador y problematizador de la realidad educativa contribuye a la construcción de un saber pedagógico, o sea un saber profesional práctico elaborado por cada individuo en un contexto institucional determinado.

"El saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva" (Restrepo Gómez, 2004: 47).

Al respecto, resulta interesante analizar la distinción que realiza Achilli (op.cit.) entre práctica pedagógica y práctica docente. La práctica pedagógica es la que tiene lugar en el contexto del aula y se caracteriza por la relación entre el docente, el alumno y el contenido. Por su parte, la práctica docente se basa en la primera, aunque la trasciende al configurarse a partir del conjunto de relaciones que se dan en un contexto institucional y sociohistórico determinado, que son propias del campo laboral del docente. La diferenciación entre ambos tipos de prácticas pone de manifiesto el proceso de disociación y enajenación que sufre la práctica docente con respecto a la especificidad de su quehacer. Se produce un distanciamiento del trabajo reflexivo y crítico del docente con el conocimiento que lo transforma en un mero transmisor de lo que otros generan y le impide analizar críticamente su propuesta de enseñanza. Una propuesta de enseñanza conlleva siempre una concepción de aprendizaje que tiene que ser analizada críticamente y sometida a constante revisión, si se desea modificar la práctica.

Conocimientos y procedimientos metodológicos que favorecen la reflexión sobre la práctica docente

En este apartado se indagó acerca de aquellos conocimientos y procedimientos metodológicos específicos que, según los docentes, favorecen la reflexión sobre el propio desempeño profesional. En ese sentido, la mayoría de los testimonios concuerdan en resaltar la importancia de los dispositivos metodológicos que permiten indagar e interpretar, tanto las situaciones cotidianas como la información estadística que producen las mismas instituciones educativas:

"...hay algunas cuestiones más puntuales que creo que ayudan mucho. La operacionalización de variables, por ejemplo, ayuda a pensar en distintos niveles de análisis de una situación, y la identificación de indicadores creo que puede ser muy útil a la hora de planificar una evaluación, por ejemplo. La lectura e interpretación de datos estadísticos creo que también es muy útil".

"...el desagregado de variables para llegar a indicadores observables concretos me sirvió hasta para la construcción de instrumentos de recolección de datos con mis alumnas de secundario, con las cuales ellas mismas realizaban observaciones y evaluábamos juntas el desempeño. En nuestro ámbito la observación directa es la principal herramienta para

obtener datos de la realidad. Al compartir la responsabilidad con los alumnos siento que los involucro y que construyo paulatinamente una gestión participativa de los proyectos que desarrollamos”.

Los testimonios de los docentes son convergentes a la hora de señalar los conocimientos metodológicos que les resultaron de mayor utilidad para poder reflexionar sobre la propia práctica. Los sujetos entrevistados mencionan aquellas categorías analíticas (dimensiones, variables, indicadores) que permiten analizar la realidad utilizando distintos niveles de abstracción. Estas categorías son absolutamente necesarias para “desmontar” las situaciones sociales que se producen en las instituciones escolares y que se le presentan intuitivamente al investigador (Lahire, 2006). La construcción de determinados analizadores, como pueden ser las variables e indicadores favorece la identificación del objeto de estudio, permite la abstracción de los aspectos o rasgos principales y de sus propiedades subyacentes, su vinculación con otros constructos y su posterior observación y medición. La tarea de separar el entramado de relaciones sociales

“contribuye a hacer posible la construcción de relaciones nuevas, capaces, por su carácter insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste. Así, el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aun del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción” (Bourdieu et al., 1975: 29).

Por su parte, la lógica que subyace al proceso de investigación, mediante la que se accede al conocimiento del objeto de estudio, implica una constante confrontación entre teoría y empiria que se puede graficar como un movimiento en espiral. Este modo de operar, que permite sucesivas reconstrucciones del objeto de estudio a partir de la información empírica, es visualizado también como un aporte importante a la tarea docente, en tanto implica revisar la linealidad con la que muchas veces se la encara:

“Personalmente, algo que me impactó es cómo se va desplegando la tarea, no en forma lineal, sino en una especie de espiral que siempre vuelve al principio, a reformular lo primero constantemente. Tal vez uno tiene el concepto teórico de que esto es así, pero haberlo experimentado concretamente es algo muy distinto. Los docentes tenemos esa especie de desarrollo lineal (objetivos-expectativas de logro-actividades-evaluación) y todos podemos decir desde lo teórico que estos momentos se resignifican

unos a otros constantemente, pero en la práctica el desarrollo suele ser bastante lineal”.

Como se refleja en el testimonio precedente, la práctica docente tiende a desarrollarse de una manera bastante lineal, lo que también se visualiza en una planificación didáctica relegada a ser la expresión de los aspectos normativos y prescriptivos del currículo. En ese sentido, la investigación, al trabajar a partir de ciclos constantes de planificación, recolección de información y reflexión que se dan en forma de espiral (donde cada ciclo implica la contrastación entre teoría y empiria y se constituye en el punto de partida del siguiente), permitiría recuperar la problematización de la práctica docente y la apropiación en forma activa de este espacio de toma de decisiones.

Principales dificultades que enfrentaron los docentes al transitar su formación en investigación

Cuando los investigadores se proponen abordar un nuevo tema puede suceder que lo desconozcan totalmente o que se encuentren muy familiarizados con él. La cercanía con el objeto de estudio, lejos de representar una ventaja, puede constituirse en un obstáculo adicional. Bourdieu, et al. (op.cit.) se refieren expresamente a esta cuestión que adquiere relevancia en el ámbito de las ciencias sociales, donde “la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos” (p.27). Los autores mencionados afirman que

“la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de credibilidad” (p.27).

En la investigación son centrales dos tipos de preguntas: preguntas sobre lo que queremos conocer, que se realizan a un objeto de estudio particular y que se relacionan con una determinada teoría sustantiva y preguntas sobre cómo indagar para la construcción del conocimiento, entendiendo que estas últimas deben estar siempre subordinadas a las primeras. El conocimiento y no la experiencia es lo que da sustento a la problematización del objeto de estudio, ya

que permite interrogarlo con preguntas que puedan ir más allá del sentido común. De esta manera, se construye una mejor representación del problema de investigación y se reconocen las preguntas que son legítimas o sea cuando no se saben las respuestas. Los docentes entrevistados afirman que una de las principales dificultades durante la formación metodológica, tuvo que ver con la construcción del problema de investigación. "*No se me ocurren preguntas*", suele ser una frase recurrente entre los docentes, ya que la proximidad con el objeto de estudio no se traduce automáticamente en una ventaja a la hora de problematizarlo. Así aluden a esta dificultad los testimonios siguientes:

"Desde la metodología nos llevó mucho tiempo hacer un recorte, construir el problema. Las preguntas que formulábamos muchas veces nos dispersaban la búsqueda en lugar de ayudarnos a focalizarla".

"Una de las grandes dificultades que tuve fue poder determinar si lo que nos proponíamos investigar era relevante o no. Quiero decir, si no era algo ya demasiado investigado, y si lo era, desde qué punto de vista nuevo se lo podía interrogar".

"Acotar 'el qué interrogar' sobre el objeto de estudio, ya que es muy fácil elaborar preguntas que no hacen al objetivo propuesto inicialmente. Estar todo el tiempo con el objetivo escrito arriba de la mesa de trabajo, es una buena solución. Otra, el control permanente de esto, por parte de todos los miembros del equipo de estudio".

En el caso particular de los docentes, las experiencias personales y culturales que llevan consigo pueden sesgar o limitar sus posibilidades de abordaje de la realidad educativa. El saber que tiene el docente es producto de la experiencia y del sentido común, un saber hacer tácito que, la mayoría de las veces, no puede describir. En ese sentido, es importante considerar que la experiencia no remite automáticamente al conocimiento. Para que se transforme en conocimiento es necesario que se produzca un proceso intelectual de objetivación que la haga consciente y desde el que se la pueda interrogar, analizar y someter a juicio (Lahire, op.cit.). La *vigilancia y ruptura epistemológica* deben ejercerse de manera constante para examinar las condiciones y los límites de la validez del conocimiento. La ruptura epistemológica propone *el principio de la no-consciencia*, que consiste en romper con la noción del saber producto del sentido común que conlleva ciertos presupuestos inconscientes. Consiste, nada más y

nada menos, que en ser conscientes de lo obvio (Bourdieu et al, op.cit-). En ese sentido, el

“sujeto de investigación no es sinónimo de sujeto de sentido común. El primero incluye al segundo, pero no a la inversa. El sujeto de sentido común es un sujeto *dóxico*, es decir afirma lo que cree y cree lo que ve, sin preguntarse cómo ha llegado a creer lo que cree. El sujeto de investigación, por el contrario, se pregunta por lo que conoce, parte de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas, reflexiona en torno a su modo de construir conocimiento. Es, antes que nada, un sujeto reflexivo” (Rizo García, 2006: 24).

Por otra parte, los esquemas conceptuales y disciplinarios en el campo educativo, tienen un componente importante de contenido normativo, de “deber ser”:

“La educación, me parece, es un campo muy difícil para la investigación. Hay que separar cuidadosamente lo que ‘es’ de lo que ‘debería ser’, y no siempre es fácil. Los educadores estamos muy marcados por lo que ‘debería ser’ y no siempre lo distinguimos de lo que realmente ‘es’. Casi toda la formación docente apunta a lo que ‘debería ser’ y creo que eso es un gran obstáculo a la hora de interrogarse sobre cómo son realmente las cosas. De lo que no nos damos cuenta es que muchas veces el fracaso en conseguir lo que ‘debería ser’ se basa en nuestra ignorancia de lo que <es>”.

Milstein (op.cit.), señala que el saber pedagógico es un saber prescriptivo, cuyo objetivo consiste en proveer una solución práctica a los problemas de enseñanza. Ese saber permite hacer recomendaciones sobre qué hacer, sobre cómo diseñar los contenidos y los métodos de enseñanza, contribuyendo a “normalizar” los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación educativa conlleva entonces una complejidad epistemológica adicional del objeto educativo, si bien no implica la existencia de formas metodológicas particulares para abordarlo. Así, cuando se investiga en el campo educativo, algunos autores observan que con demasiada frecuencia

“lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativo-prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere que sea la realidad” (Wainerman y Di Virgilio, 2010: 17).

En ese sentido, los enfoques cualitativos, al alimentarse de la tarea cotidiana del docente, que tiene un carácter más local y contextualizado, pueden constituir un

atajo metodológico para evitar este sesgo prescriptivo. Estos enfoques permiten expresar las condiciones reales en que se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje y comprender el contexto cotidiano del docente al desnaturalizar y resignificar el entramado de relaciones sociales y de sentidos presentes en el ámbito de la escuela (Rockwell, 1980; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Algunas consideraciones finales

En este trabajo se analizó la formación de posgrado en investigación educativa por parte de los docentes preuniversitarios, focalizando en la compleja relación entre docencia e investigación. Los aspectos considerados fueron las motivaciones para demandar este tipo de formación, las representaciones sociales acerca de la investigación educativa, los conocimientos y procedimientos metodológicos que favorecen la reflexión sobre la tarea docente y las principales dificultades con que se enfrentan los docentes al atravesar por esta formación metodológica.

Entre las motivaciones que llevaron a demandar la formación en investigación prevalecen los motivos personales. Sin embargo, el hecho de que se esgriman motivos personales mientras la elección se inclina por la formación en investigación educativa, expone claramente la centralidad que ocupa esta temática, tanto en la formación de grado como en el desarrollo profesional del docente.

Esta centralidad también se encuentra presente en el prestigio que las representaciones sociales que circulan en las escuelas le otorgan a la tarea de investigación. Es probable que este prestigio se vea acrecentado en un contexto en que la propia tarea docente se encuentra expuesta a algunos cuestionamientos.

Los sentidos que prevalecen en las instituciones educativas alrededor de la investigación se caracterizan por la banalización y desnaturalización de la actividad investigativa. Es interesante observar cómo se modifican estas representaciones sociales en aquellos docentes que han transitado por una formación de posgrado en investigación. Los sujetos entrevistados son

contundentes al señalar que para llevar a cabo una investigación se requiere de una formación diferente que tiene su especificidad. Además, si bien un docente (con la preparación adecuada) se puede convertir en un investigador, se discute la posibilidad de desempeñar ambos roles en forma simultánea, en tanto se trata de oficios diferentes que requieren distintas condiciones de trabajo. En cuanto a las principales restricciones para realizar una investigación en el propio ámbito de trabajo profesional, se señalan las limitaciones relacionadas con la validez de un conocimiento que no trasciende la realidad cotidiana de las instituciones educativas y con los condicionamientos que surgen del andamiaje de relaciones personales e institucionales que sostienen la práctica docente.

Según los testimonios recabados, una de las principales contribuciones de la formación en investigación es aportar las herramientas metodológicas para indagar y reflexionar sobre la propia práctica. Estos dispositivos, aunque no son los únicos que se encuentran a disposición de los docentes, son muy valorados al contribuir a la formación de un profesional reflexivo. De manera coincidente, entre los conocimientos y procedimientos metodológicos específicos que favorecen la reflexión sobre el desempeño profesional, figuran aquellas categorías analíticas (como las dimensiones, variables e indicadores) que, utilizando distintos niveles de abstracción, se constituyen en analizadores de las relaciones subyacentes a las situaciones cotidianas que se dan en las instituciones educativas. Los docentes valoran también la posibilidad de transferir a la propia tarea la lógica del proceso de investigación que opera a través de la confrontación teoría y empiria. El hecho de someter a la tarea docente a una revisión constante a partir de la información empírica, permitiría romper con la linealidad que la caracteriza.

En los testimonios de los docentes queda de manifiesto que la proximidad que tienen con el objeto de estudio no se traduce automáticamente en una ventaja a la hora de transformarlo en un problema de investigación. Es necesario que la experiencia que trae el docente, basada en el sentido común, se transforme en un conocimiento que sustente la problematización del objeto de

estudio. A esto se suma la complejidad epistemológica adicional del objeto educativo que reside en su componente normativo.

Finalmente, somos conscientes de que en este trabajo dejamos afuera el análisis de las características que adquiere la oferta de los posgrados en investigación educativa. Sin adentrarnos en esta temática (que podrá ser abordada en otra oportunidad) podemos señalar que un riesgo siempre presente es que esta formación quede reducida a una mera transmisión teórica del conocimiento metodológico. En ese sentido, se impone entre los docentes de metodología de la investigación una vigilancia epistemológica constante sobre la tarea de enseñanza.

Recibido: 11/02/2014

Aceptado: 06/03/2014

Notas

¹ Proyecto 33A129: "Cómo se construye el conocimiento pedagógico de los profesores. La importancia de las representaciones sociales", dirigido por la Dra. Liliana Pascual. Subsidio otorgado por la Universidad Nacional de Lanús, Resolución Rectoral N° 2857/2011.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2006) *Investigación y Formación Docente*. Laborde, Rosario, Santa Fe.
- ANDERSON, G. y HERR, K. (2007) "El docente-investigador: Investigación – Acción como una forma válida de generación de conocimientos". En: SVERDLICK, I. (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.; y PASSERON, J. (1975) *El Oficio de Sociólogo*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. (Coord.) y col. (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1995) *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York, Teachers College Press.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.
- FERREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar, Buenos Aires.

- JODELET, D. (1984) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: MOSCOVICI, S. *Psicología social. Vol. II*, pp. 469-494. Paidós, Buenos Aires.
- LAHIRE, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Manantial, Buenos Aires.
- MILSTEIN, D. (2004) "La investigación educativa en la formación docente de la Provincia de Buenos Aires". En *RE-VISTA*, Año 1, N° 1, Red de Investigación Acción Participativa Aplicada a la Renovación Curricular, Dirección de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. (1984) *Psicología social. Vol. II*. Paidós, Buenos Aires.
- _____ (1986) *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós, Barcelona.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2004) "La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico". En: *Educación y Educadores*, (Vol. 007) Universidad de la Sabana, Colombia, pp. 45-55.
- RIZO GARCÍA, M. (2006) *Enseñar a Investigar Investigando. Experiencias de Investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. Consultado el 14 de octubre del 2012 en:
<http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- ROCKWELL, E. (1980) "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En: *Revista Dialogando*, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar, Santiago de Chile, pp. 29-45.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TERIGI, F. (2012) "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación". En: *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*, Documento Básico, Fundación Santillana. Consultado el 27 de noviembre de 2012 en:
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/docum ento_bsico_2012.pdf
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta, Madrid.
- WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. (2001) *La trastienda de la Investigación*. Lumiere, Buenos Aires.
- WAINERMAN, C. y DI VIRGILIO, M. (comp.) (2010) *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial-Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase

Students' questions and knowledge construction in classroom

*Gabriela Alejandra Fairstein**

Resumen

El trabajo constituye un análisis teórico acerca del potencial, para la investigación psico-educativa, de estudiar los segmentos de diálogo en clase marcados por preguntas espontáneas de los alumnos relativas al contenido. Sostendremos que su estudio permite analizar aspectos de la construcción del conocimiento en el contexto de la interacción en clase. Con base en un enfoque constructivista amplio, consideramos que la pregunta espontánea exterioriza la construcción cognoscitiva del alumno, lo que permite al docente reconstruir el proceso cognoscitivo que la generó y ofrecer una respuesta que oriente la reorganización de conocimientos del sujeto. El artículo presenta un modelo teórico sociocultural para mostrar que los intercambios marcados por estas preguntas pueden constituir analizadores de la negociación de significados entre docente y alumno. Se desarrollan consideraciones metodológicas para dar cuenta del potencial del modelo en relación con los desafíos actuales de la investigación sobre interacción cognitiva en clase.

Palabras clave

Habla en clase; constructivismo; metodología de la investigación; preguntas de alumnos; interacción cognitiva

Abstract

This article is a theoretical analysis about the potential, for the psycho-educational research, of studying classroom dialog segments tagged by spontaneous students' questions about the content. We believe that this study allows us to analyze some aspects of the knowledge construction in the context of classroom interaction. Based on a broad constructivist approach, we consider the spontaneous questions externalize the student's cognitive construction. This allows the teacher to reconstruct the cognitive process that generated it and to provide an answer to guide the student knowledge reorganization. The paper presents a sociocultural theoretical frame to show that the interactions tagged by these questions may represent analyzers of teacher – student negotiation of meaning. We present methodological explanations about the potential of this model related to the current challenges in the research of class cognitive interaction.

Key Words

Classroom talk; constructivism; research methodology; students' questions; cognitive interaction

*Magíster en Pedagogía (Universidad Autónoma de Barcelona) y tesista de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora UBACyT.
E-mail: gfairstein@gmail.com

Introducción

El presente trabajo plantea que las preguntas de los alumnos y los diálogos que las enmarcan pueden funcionar como un analizador para comprender y estudiar la construcción de conocimientos en la interacción en clase. El estudio de los intercambios comunicativos en el aula representa hoy un terreno fecundo para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll y Sánchez, 2008). Dentro de este marco, nos interesamos por unos segmentos en particular: aquellos caracterizados por la presencia de preguntas espontáneas de los alumnos relativas al contenido. Consideramos que estos diálogos constituyen eventos diferenciales y su análisis puede resultar de interés en el campo de la Didáctica y la Psicología del Aprendizaje.

Comenzamos examinando los desafíos que implica el estudio de la construcción del conocimiento en el contexto de la interacción en el aula. En una segunda parte, fundamentamos que los diálogos marcados por preguntas espontáneas de los alumnos acerca del contenido podrían constituir instancias de negociación de significados entre docente y alumno. Seguidamente, desarrollamos las posibilidades metodológicas que abre este modelo de análisis para la investigación de la construcción de conocimientos en la interacción en clase. En tanto estrategia metodológica aún en construcción, su validez se plantea a modo de hipótesis, en relación con su potencial como base para el diseño de una investigación empírica¹. Para finalizar, se analizan las posibilidades que abre este estudio para la investigación y la práctica educativas.

Las preguntas de los alumnos

El estudio de los intercambios comunicativos entre docente y alumno constituye actualmente un campo propicio para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Coll, Onrubia y Mauri (2008)

“los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes” (op.cit.:33).

El interés por la comprensión de estos procesos comunicativos radica en analizar los modos en que los educadores logran ofrecer la ayuda y asistencia adecuadas a los aprendices en su proceso de construcción del conocimiento.

Dentro de este campo, nos interesaremos por un tipo de diálogo docente-alumno en especial: los que enmarcan a las preguntas espontáneas de los alumnos relativas al contenido. Nos referimos a las preguntas que efectúan los alumnos de manera espontánea (sin responder de manera directa a una consigna del docente) durante clases expositivas o de exposición dialogada (Anijovich y Mora, 2010) y que ponen en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema: ya sea porque apuntan a requerir una aclaración, profundización o ampliación del tema explicado, porque solicitan la constatación de si se está entendiendo correctamente el tema, porque indagan por la relación de este con otro tema en particular. Consideramos que estas preguntas, así como el tipo particular de diálogo que generan, presentan rasgos diferenciales que las tornan interesantes objetos de análisis².

El interés que reviste el estudio de estas preguntas puede evaluarse desde diferentes perspectivas. Las preguntas constituyen acciones “espontáneas” desde el punto de vista del alumno así como “inesperadas” desde la perspectiva del docente. Por un lado, constituyen acciones que desarrollan los alumnos sin responder de manera directa a una consigna del docente o a las exigencias del “oficio de alumno” (Perrenoud, 1990). Si bien está previsto que los alumnos formulen espontáneamente preguntas durante una clase, cuáles serán estas y quiénes y cuándo las realizarán, constituyen aspectos solo en parte previsibles para los actores.

A la vez, las preguntas constituyen acciones de los alumnos no previstas por el docente pero que sin embargo forman parte de la tarea. Kennedy (2005) distingue las “conductas fuera de tarea” (off-task behaviors) de los “comentarios fuera de libreto” (off-scripts comments). En estos, “los estudiantes participan activamente en la clase pero dicen cosas que el docente no ha anticipado, formulan preguntas que no son las esperadas, o comprenden las ideas en un sentido diferente del que el docente ha previsto” (op.cit: 96) ³. Son casos en que

los alumnos están “en la tarea” e interesados por el tema, y “generan ideas en forma voluntaria, a las que consideran relevantes o pertinentes” (op.cit.: 96)

Si bien las metodologías activas de enseñanza resaltan la importancia de estimular en los alumnos la formulación de interrogantes y la participación en clase (Anijovich y Mora, 2010; Brailovsky y Menchón, 2012), el carácter parcialmente inesperado de las mismas implica la dificultad para poder planificar acabadamente las respuestas por parte del docente. Aunque un profesor pueda anticipar el tipo de dudas que aparecerán, un rasgo característico del devenir de la enseñanza radica en la impredecibilidad de las demandas y acontecimientos así como en la inmediatez de reacción que requieren (Fairstein, 2008; Gimeno Sacristán, 1988).

Por otro lado, el tipo de intercambio que enmarca a una pregunta espontánea rompe con el formato habitual que asume la comunicación en clase, la estructura IRF o IRE (interrogación del docente- respuesta del alumno- feedback o evaluación del docente) (Sinclair y Coulthard, 1975). Esta estructura de comunicación es prototípica de la conversación en clase, considerada una “regla básica del discurso educacional” (Edwards y Mercer, 1988) o una “costumbre didáctica” (Astolfi, 1997).

Por su parte, desde el estudio de la micropolítica del aula, la pregunta constituye “una prerrogativa estructural del alumno dentro de las reglas gestuales de la clase” que, a pesar de proclamarse su importancia, suele ser relegada (Brailovsky y Menchón, 2012:71). Incluso Freire ha destacado el lugar de la pregunta, al pensar en una pedagogía dialógica y liberadora (Freire y Faúndez, 1986).

En este trabajo nos interesamos por las preguntas de los alumnos desde la perspectiva de la interacción en el aula, en especial por el modo en que los intercambios comunicativos que las enmarcan pueden ser reveladores de los procesos de construcción conjunta de significados. Nuestro análisis se centra tanto en los “procesos inter-psicológicos, implicados en la asistencia o ayuda ajustada que los agentes educativos ofrecen a los aprendices” (Coll et al., 2008:63) como en el modo en que las condiciones didácticas resultan

estructurantes en relación con la actividad constructiva del alumno (Castorina, 2010). Nos centramos en las preguntas específicamente relativas al contenido de la clase y que ponen en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema. La pregunta proviene de la activación del conocimiento previo del estudiante y, tomada como punta de un iceberg, puede permitir al docente reconstruir el proceso cognoscitivo que la generó y producir una respuesta que ayude al alumno a reestructurar su marco de significados.

En relación con el tema, pueden formularse, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿qué motiva la pregunta del alumno?, ¿cómo interpreta el docente la pregunta?, ¿logra comprender lo que la pregunta significa para el alumno?, ¿desde qué marco el profesor elabora la respuesta?, ¿qué busca producir en el alumno?, ¿cómo decodifica el alumno la respuesta?, ¿cómo incide la respuesta del docente en el proceso constructivo del alumno?

Estas ideas, entre otras, nos condujeron a interesarnos por el estudio de estos segmentos de diálogo como analizadores de la construcción de conocimientos en la interacción docente- alumno. Como veremos, el estudio de la interacción comunicativa en el aula constituye un terreno potente para la investigación sobre construcción de conocimientos. Según Cubero et al. (2008), las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y alumnos en las actividades del aula representa uno de los principales mecanismos a través de los cuales se desarrolla la construcción conjunta de significados en este contexto.

Sin embargo, cabe señalar que el intercambio comunicativo no supone necesariamente interacción cognitiva, entendida esta como real intercambio de significados entre docente y alumno. De acuerdo con Castorina (1998; 2007) en ciertos casos el diálogo en clase se sostiene en un plano más sintáctico que semántico: los alumnos participan exitosamente de la conversación en clase por su manejo del vocabulario específico, lo enmascara su construcción conceptual.

De manera que si bien existe amplio consenso acerca de que el discurso constituye un medio privilegiado a través del cual se produce el intercambio de significados entre docente y alumno, en la investigación resulta complejo

identificar segmentos de habla concretos en los que tal intercambio pueda analizarse. En las páginas que siguen pretendemos mostrar el valor que podría suponer, en este marco, el estudio de segmentos de diálogo marcados por preguntas espontáneas de los alumnos.

Estudio de la construcción de conocimientos en la interacción en clase

El estudio de la construcción de conocimientos a través de los intercambios comunicativos entre docentes y alumnos reconoce, hoy en día, la influencia de diversas tradiciones de investigación, así como diferentes marcos teóricos y disciplinarios.

Entre los primeros trabajos que estudian la interacción en clase, puede citarse, dentro del campo de la Didáctica, el "programa mediacional centrado en el alumno", en el cual la mediación cognitiva constituyó uno de los aspectos centrales de indagación⁴. A partir de los años setenta y ochenta, las interacciones áulicas comienzan a ser objeto de interés sociológico, antropológico y lingüístico, dando lugar a los estudios sobre "ecología del aula"⁵ y "discurso en el aula"⁶. Sin embargo, el impulso más importante al estudio de la interacción comunicativa en clase proviene del campo de la Psicología del Aprendizaje de orientación cognitivo-construccionista. El replanteo teórico y metodológico experimentado en este campo a partir de los años ochenta ha supuesto un cambio de foco en el estudio de los procesos cognitivos: desde las representaciones individuales hacia el funcionamiento interpsicológico en situaciones de interacción. El desarrollo de modelos conceptuales sobre la interacción cognitiva ha marcado un "giro contextualista o situacional" (Pintrich, 1994; Baquero, 2002), que ha sido considerado incluso como un cambio de paradigma:

"No solo es otro el foco del interés empírico de muchos psicólogos; también se han transformado sus procedimientos metodológicos, su modelo conceptual y sus convicciones teóricas. El énfasis ha pasado desde el niño como aprendiz (sic) solitario y monológico, desde las operaciones cognitivas individuales y su desarrollo mental, al estudio de las interacciones sociales y las prácticas lingüísticas, a las actividades discursivas e interpretativas." (Brockmeier, 2000: 168).

Dentro de los contextos privilegiados para este estudio aparece la interacción docente-alumno⁷, considerando al discurso en el aula como un terreno fecundo para analizar la negociación y apropiación de significados (Coll y Edwards, 1996). El estudio del habla en clase, como nuevo campo de investigación psico-educativa, pretenderá dar respuesta a las exigencias metodológicas implicadas en el “giro contextualista”, a la vez que recogerá antecedentes de las otras tradiciones de investigación sobre el tema. Candela (2001) señala que estos estudios

“necesitan combinar varias perspectivas entre las que están la sociolingüística y los estudios literarios, la etnografía, el análisis conversacional o la etnometodología, la aproximaciones socioculturales y sociohistóricas...” (op.cit.: 2)

Una mirada sobre los estudios pioneros en esta línea muestra que, si bien con diferencias, todos han compartido el interés por estudiar los procesos cognitivos en el contexto de clase así como la adscripción a un marco teórico vigotskyano (Fernández y Melero, 1995). Entre ellos, el estudio de Cazden (1991) parte de considerar al lenguaje del docente como una forma de andamiaje e investiga “cómo el discurso observable afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello a la naturaleza de lo que todos aprenden” (op.cit:111). El trabajo de Edwards y Mercer (1988) -quizás el más conocido- indaga la relación de “dependencia mutua” entre el discurso y el desarrollo de una comprensión compartida. La investigación de Newman, Griffin y Cole (1991) analiza la interacción en clase como el “lugar propio de la actividad constructiva que constituye el cambio cognitivo” (op.cit:22). Por último, el estudio de Lemke (1997) desde un enfoque semiótico, entiende que el aprendizaje de la ciencia consiste en la apropiación de un “habla científica”, caracterizada por ciertos patrones lingüísticos.

En nuestro ámbito, el trabajo de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992; 1995)⁸ se interesó por estudiar “el aprendizaje producido por la acción de ciertos mecanismos de influencia educativa”, bajo la hipótesis de que estos mecanismos “toman cuerpo en, y actúan a través de, los intercambios comunicativos que se establecen entre los participantes en el acto educativo”, lo que condujo a tomar

como “objeto prioritario de observación y análisis” a los “procesos interactivos”. (Coll et al, 1995: 196)

A partir de estos estudios pioneros, la investigación sobre procesos cognitivos en la interacción en clase ha experimentado un gran crecimiento y ha dado lugar a la elaboración de valiosos conceptos para analizar e interpretar los intercambios entre docente y alumnos. A la vez, ha planteado interrogantes en el plano de las estrategias de investigación, que representan aún hoy verdaderos desafíos metodológicos. Estos podrían formularse de la siguiente manera: encontrar un procedimiento que permita captar la negociación de significados en la interacción discursiva, considerando tanto el intercambio comunicativo como el punto de vista de los participantes. A continuación analizaremos estos retos metodológicos.

Desafíos metodológicos

En las últimas décadas se han multiplicado los estudios acerca del habla en clase con el propósito de captar aspectos de la dinámica interpsicológica que se produce en el plano de los procesos cognitivos. Una revisión de Coll y Sánchez (2008) destaca el creciente número de trabajos dedicados al “discurso de los profesores y su papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos [y] los patrones de conversación que parecen encauzar las contribuciones de unos y otros” (op.cit.: 17). En relación con las metodologías, destacan el predominio de estrategias “cualitativas de corte observacional centradas en el registro, mediante dispositivos de audio o de video, de lo que dicen o hacen los participantes en este tipo de situaciones” (op.cit.: 23). Sin embargo señalan que, en este plano, aparecen interrogantes aún no resueltos así como grandes divergencias entre los investigadores. Según los autores, ello resulta:

“esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su «propia» manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas” (op.cit.: 25).

Desde nuestro análisis, dos series de interrogantes constituyen los desafíos metodológicos más importantes en el estudio de la construcción de conocimientos en la interacción en clase. En primer término, la complejidad para identificar los pasajes concretos de diálogo que resulten más fructíferos para el análisis del fenómeno. Las investigaciones emprenden extensísimos y meticulosos análisis de las intervenciones de los participantes, combinando niveles macro y micro, a fin de captar indicadores de los procesos de negociación y apropiación mutua de significados. Estos se buscan ya sea en fragmentos muy pequeños del discurso, o bien diseminados a lo largo de fragmentos mayores. Así, se recurre en ocasiones a una extrema segmentación del diálogo a fin de identificar elementos significativos y deben luego realizarse inferencias importantes para volver a contextualizar tales componentes. Los debates se centran entonces en cómo recortar, categorizar y analizar tales segmentos. En este sentido, Coll y Sánchez observan “enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros” (op.cit.: 25). Incluso un estudio de Sánchez et al. (2008) investiga las variaciones producidas por la utilización de diferentes unidades y niveles de análisis, lo que “modifica de manera sustancial la imagen que podemos extraer de una interacción” (op.cit:107)

En segundo término, al focalizar la investigación en el estudio del diálogo en clase, aparecen dificultades para reconstruir los procesos cognitivos individuales en la etapa de análisis de datos. La preeminencia del registro del discurso como estrategia de investigación ha conducido a asignar un papel secundario a las entrevistas individuales. Si bien la mayoría de los estudios incluyen entrevistas a los alumnos pre y post enseñanza, en ellas se indaga la comprensión que el alumno tiene sobre el contenido, pero no es posible interrogarlos sobre los significados activados en cada pasaje del diálogo. Esta limitación podría no representar un problema en los estudios que se centran en las vicisitudes del punto de vista del sujeto (por ej. Lenzi y Castorina, 2000a y 2000b). Pero cuando el foco está puesto en los procesos de negociación mutua de significados y se plantea el objetivo de reconstruir las comprensiones individuales de los participantes durante el devenir del diálogo, la información

brindada por entrevistas pre y post enseñanza resulta poco útil para esta tarea. Cuando en la etapa de análisis de datos se identifican los segmentos más relevantes para el estudio de la interacción cognitiva, la posibilidad de interrogar a los sujetos ya resulta extemporánea.

El predominio de estrategias de investigación centradas en el registro del discurso en clase responde al replanteo derivado del “giro contextualista”, que ha destacado la necesidad de estudiar la cognición en contexto. Sin embargo, este vuelco hacia las interacciones verbales no ha estado exento de críticas. Castorina (1998) ha señalado que estos estudios corren el riesgo de “eliminar” los procesos cognoscitivos individuales:

“Si bien las interacciones discursivas crean condiciones posibilitantes y limitantes para el proceso de equilibración, «resignificar» a este último en términos discursivos le quita su sentido epistemológico de ser una explicación de cómo cada sujeto construye o reconstruye el saber en la interacción con los objetos” (op.cit.: 30).

Sostiene que ello implica un reduccionismo semejante al que se criticaba anteriormente, ya que se elimina uno de los dos términos de la relación: el sujeto (Castorina, 2007).

De manera coincidente, Martí (2000) ha señalado que:

“cuando se abandona el paradigma piagetiano a favor de diversas posiciones vygotskianas o neovygotskianas, a menudo sucede que no se toman en cuenta la dinámica individual ni los mecanismos responsables de la construcción del conocimiento; el desarrollo es pensado como un proceso totalmente subordinado a los mecanismos interpsicológicos, pero no constructivo desde el punto de vista del sujeto” (op.cit.:109).

Desde nuestra perspectiva, acordamos con la necesidad de considerar como unidad de análisis a las situaciones de interacción, atendiendo al giro contextualista y a la perspectiva sociocultural. Sin embargo, esto no implica limitar las fuentes de información al registro de observación, relegando a un papel secundario a las entrevistas. Ello supone restringir la información acerca de los procesos cognitivos negociados en la situación únicamente a lo que los participantes manifiestan a través del discurso. Una suerte de efecto de péndulo puede haber llevado a las metodologías de investigación en este campo desde

una centración en los procesos individuales hacia una supremacía de la información brindada por la observación.

La centralidad del registro de observación supone que el investigador podrá “inferir” el pensamiento de los sujetos a partir de sus intervenciones discursivas. Como señalamos, en la etapa de análisis, los investigadores deben batallar duro para reconstruir las representaciones individuales únicamente a partir de las intervenciones en clase. De este modo, aun cuando la percepción de los implicados es subjetiva, se está desaprovechando una información relevante para comprender la interacción cognitiva: el punto de vista de los participantes.

Pero además, la supremacía de la observación obliga a “deducir” las representaciones individuales a partir de las expresiones discursivas de los participantes. Una concepción de aprendizaje basada en la dialéctica entre los procesos cognitivos individuales y los interpersonales plantea a la investigación el objetivo de identificar y analizar los mecanismos a través de los cuales ambos tipos de procesos se relacionan. En virtud de ello, unos procesos no deberían ser deducidos o inferidos a partir de los otros. Así como no puede reducirse la cognición a su dimensión intrapersonal, tampoco puede reducirse a los aspectos interpersonales.

Incluso desde los estudios pioneros en este campo, Edwards y Mercer (1988) señalaban que para “contextualizar” la actividad discursiva se debe recurrir a los “contextos mentales” de los sujetos: “Para los participantes, el contexto de toda expresión es más bien una cuestión de percepción y memoria: lo que creen que se ha dicho, lo que creen que se quería decir, lo que perciben como relevante” (op.cit.: 80); agregan que incluso el contexto lingüístico es contextual solo en la medida en que es recordado o comprendido.

La centralidad del registro de observación obliga a que los contextos mentales sean inferidos a partir de sus expresiones discursivas: el contexto del discurso resultaría una inferencia a partir del propio discurso. En suma, el estudio de los intercambios discursivos sin considerar las percepciones de los participantes acerca de dicho intercambio, aparece, así, tan incompleta como su contraria.

En síntesis, el estudio de los procesos de construcción del conocimiento ha dado un paso adelante al renovar sus métodos para adecuarlos a una concepción de sujeto no considerado con independencia de los contextos. Sin embargo, ello no implica restringir la información a la proveniente de la observación de la interacción. Por el contrario, coincidimos con Castorina en que:

“se podría no eliminar la dimensión de los procesos cognitivos y ello no empañaría el análisis de la otra dimensión, la interpretación discursiva de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula. Esto permitiría articular en la investigación empírica los procesos de construcción conceptual en el plano psicológico con las interacciones discursivas contextuales” (Castorina, 1998:30).

Estas consideraciones conducen, entonces, a una búsqueda metodológica que logre dar respuesta a los desafíos señalados. Creemos que el estudio de los diálogos marcados por la presencia de preguntas espontáneas de los alumnos constituye una posible vía para este cometido. Como veremos, estos representan segmentos de interacción en los que podría hipotetizarse un intercambio de significados entre docente y alumno. Asimismo, por tratarse de eventos puntuales, aparecen como más factibles para reconstruir las relaciones entre los planos interpersonal e individual.

Preguntas de los alumnos y construcción de conocimientos en la interacción en clase

El interés que revisten las preguntas espontáneas de los alumnos puede apreciarse, inicialmente, por los rasgos diferenciales que estas comportan dentro del devenir de eventos de la clase, tal como se ha señalado: resaltamos su carácter espontáneo y relativamente imprevisible, su consideración como “comentarios fuera de libreto”, es decir, acciones que no responden directamente a una indicación del docente, así como el hecho de que generan diálogos que rompen con el formato prototípico IRF. Específicamente desde el estudio de los procesos de construcción del conocimiento en clase, consideramos que las preguntas de los alumnos y los intercambios en que se enmarcan aparecen como

una oportunidad para analizar la negociación mutua de significados entre docente y alumno.

Desde una perspectiva psicogenética, las preguntas de los alumnos acerca del contenido se gestarían como producto de la "mutua dependencia" entre los procesos cognitivos individuales de reconstrucción de los saberes disciplinares y las variables propias del contexto didáctico (Lenzi y Castorina, 2000a; Castorina, 2010). Según los autores, las modificaciones cognoscitivas "no ocurren por fuera de las situaciones didácticas, sino en el encuentro de los saberes previos y los saberes disciplinares entre los que media el docente. Es en estas condiciones en las que se produce la elaboración intelectual de los alumnos" (op.cit: 223). Desde esta teoría, en relación con los conocimientos previos del sujeto, pueden diferenciarse un "marco epistémico" -creencias básicas y generales sobre un campo de conocimientos- así como "hipótesis específicas", elaboraciones en acto a partir del 'marco epistémico', que constituyen afirmaciones de propiedades o relaciones que los niños atribuyen a un objeto de conocimiento y que trasciende lo observable (Lenzi y Castorina, 2000). Las preguntas espontáneas acerca del contenido pondrían en evidencia aspectos de estas hipótesis específicas, por lo que serían un indicador para reconstruir la red de significados desde la que el alumno comprende el tema.

Por su parte, desde los enfoques socioculturales, las preguntas espontáneas constituirían "conocimientos situados" (Lave, 2001) en tanto son construcciones conceptuales activadas por la situación de diálogo en clase y no puede separárselas ni de la actividad ni del contexto en que se generan (Baquero, 2002). La situación de interacción no opera como un contexto externo sino claramente como parte interviniente en la producción cognoscitiva:

"los «componentes» interactúan el uno con el otro en forma espiralada, y [...] los aportes de los individuos, a través de sus actividades en colaboración, afectan la naturaleza del sistema conjunto y distribuido, el cual a su vez afecta las cogniciones de aquellos, de manera que su participación posterior se ve modificada..." (Salomon, 1993:166).

Por su parte, el intercambio comunicativo que enmarca a la pregunta espontánea puede explicarse a través de la Ley de Doble Formación de los Procesos

Psicológicos Superiores (Vigotsky, 1979) como un proceso de construcción de un nuevo significado en el nivel interpsicológico, que es luego internalizado por el sujeto. La pregunta del alumno constituye una acción generada desde su propio marco de significaciones, que es resignificada por el docente en la interacción.

Para comprender esta idea, partimos del análisis de Vigotsky (op.cit) de la adquisición del gesto de señalar: cuando el bebé tiende la mano hacia un objeto alejado que desea y la madre se lo entrega, ella está reinterpretando la acción del niño de "intento de agarrar" (dirigido al objeto) a "gesto de señalar" (dirigido a otra persona) El movimiento espontáneo del niño ha sido resignificado en la interacción. Al apropiarse el niño del nuevo significado de su acción, internaliza una nueva conducta. Wertsch explica que:

"en este caso el significado comunicativo del comportamiento no existe hasta que es creado en la interacción adulto-niño. La combinación del comportamiento del niño con la respuesta del adulto transforma un comportamiento no comunicativo en un signo del plano interpsicológico" (Wertsch, 1988:81).

En la misma línea, Newman, Griffin y Cole (1991) explican los procesos interpersonales que producen el cambio cognitivo en el aula, incorporando los conceptos de *apropiación recíproca* e *interpretación retrospectiva*: en el desarrollo de una tarea, el alumno exterioriza su comprensión a través de *acciones espontáneas*; el docente "«se apropia de» (adopta y hace uso de) las acciones del niño dentro de un sistema más amplio" (op.cit.:32) reinterpretando las acciones del alumno en el marco de la tarea. Luego el alumno se apropia de los intercambios realizados en el nivel interpsicológico, internalizando el nuevo significado que dió el adulto a su actividad. Según los autores, el docente parte "del lugar en el que está el niño" pero otorga un nuevo significado a su acción. El niño se apropia de este nuevo significado de su propia acción, por lo que se apropia de parte del sistema de comprensión del adulto.

Los autores proponen el siguiente ejemplo, tomado de una clase de niños de dos años:

"en la mesa de expresión artística, casi siempre el profesor mantenía un breve diálogo con los niños, cuando terminaban un dibujo o pintura [...] En

la mayoría de los casos, el proceso de dibujar o pintar estaba claramente no dirigido hacia la creación de la representación de algo. [...] Al preguntar «¿Qué es esto?», el profesor da por supuesto que los trazos que aparecen en el papel representan o comunican algo en concreto, y su pregunta indica su interpretación retrospectiva [Según los autores] este proceso, en que el profesor se apropia de algo que ha hecho el niño, interpretándolo en relación con su propio marco de referencia, constituye un medio por el que se produce el cambio cognitivo” (op.cit: 30).

El modelo de Newman, Griffin y Cole nos permite analizar los diálogos que enmarcan a las preguntas en clase como casos en que el docente podría resignificar un significado generado por el alumno. En clases expositivas, como hemos visto, la pregunta constituye probablemente la actividad más espontánea del alumno; a su vez, ofrece al docente una “pista”, un indicio, para reconstruir el camino que sigue la comprensión del alumno y elaborar una respuesta que apunte a su reorganización. Sin dudas, esto no ocurre siempre; pero cuando ocurre podemos sostener la hipótesis de que este diálogo podría constituir un caso de proceso interpsicológico de “negociación de significados”⁹.

Claramente, una condición será que el docente comprenda “qué está entendiendo el alumno”. Tomando como ejemplo la pregunta “¿Los microbios son más pequeños que las células?”, vemos que esta no dice mucho acerca de lo que se está preguntando: no será lo mismo si es realizada por un alumno de escuela que por un estudiante universitario¹⁰. “Entender lo que está entendiendo el alumno” obliga al profesor a imaginarse lo que la pregunta significa para el alumno. El docente posee un sistema de significaciones más organizado que le permite “hacerse una idea” del “lugar en el que está el niño” (Newman, Griffin y Cole, 1991).

De manera que la “interpretación retrospectiva” supone una “doble traducción” por parte del profesor: desde el sistema de significación del alumno al suyo (entender lo que la pregunta significa para el alumno) y nuevamente desde el suyo al del alumno (a través de la respuesta, resituar la pregunta en un nuevo contexto de significado).

Asimismo, una cuestión implícita en el modelo de Newman, Griffin y Cole es que la interpretación retrospectiva supone asimismo una toma de decisión didáctica. Cuando interviene, el docente evalúa la acción del alumno en relación

con la tarea y actúa en consecuencia. La acción del docente no es solo una “reacción” que contribuye “sin proponérselo” a la reorganización del significados del alumno. Frente a la pregunta, la intervención del profesor se origina en su interpretación de la duda y pretende seguir el razonamiento expresado por el alumno. Ello permite al docente elaborar una respuesta que ayude a la reorganización de los conocimientos del alumno.

La figura 1 ofrece un esquema elaborado a partir de este modelo¹¹: el alumno desarrolla una *ACCIÓN ESPONTÁNEA*, esto es, originada en su *REPRESENTACIÓN INICIAL*, produciendo un *SIGNIFICADO* que es expresado y compartido en el *plano de interacción*. El docente desarrolla una *apropiación* de este significado, sobre el cual realiza una *INTERPRETACIÓN RETROSPECTIVA* y su consecuente *TOMA DE DECISIÓN DIDÁCTICA*. Ello implica que el docente reconstruye la representación inicial del alumno, la evalúa en función del objeto de enseñanza y decide producir una determinada respuesta (*INTERVENCIÓN DIDÁCTICA*) que apunta a ayudar al alumno a reorganizar sus conocimientos. Con esta acción, el docente reenvía al *plano de la interacción* una *RESIGNIFICACIÓN* del significado expresado por el alumno. El alumno realiza una *apropiación* de esta “resignificación de su propia acción” y a partir de la interacción de esta con la *representación inicial*, se produciría la *NUEVA REPRESENTACIÓN*¹².

En síntesis, el docente tiene un papel privilegiado en comparación con otros actores en un diálogo ya que no solo participa de la conversación sino que interpreta los procesos constructivos del alumno e interviene didácticamente con la intención de modificarlos en dirección a la adquisición del objeto de enseñanza.

El papel estructurante que juegan las intervenciones discursivas del profesor en relación con los procesos constructivos de los alumnos ha sido señalado en diversas investigaciones. Por ejemplo, Cazden identifica un tipo de intercambio discursivo diferente del formato IRF, en que el tercer elemento (el “feedback” del docente) constituye no un juicio de corrección o incorrección, sino una reconceptualización de la respuesta del alumno.

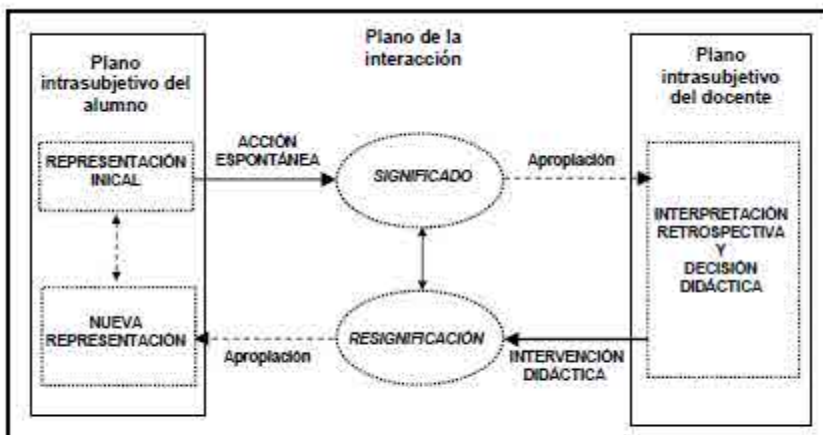


Figura 1: Esquema del proceso de cambio cognitivo en la interacción comunicativa (a partir del modelo de Newman, Griffin y Cole, 1991)

Asimismo, Castorina explica que la estructura de la situación didáctica y las intervenciones del docente constituyen condiciones que posibilitan y a la vez restringen o modulan la reequilibración de las producciones intelectuales de los alumnos (Castorina, 2010).

Los diálogos generados a raíz de preguntas espontáneas de los alumnos podrían constituir buenos analizadores de la construcción de conocimientos en la interacción en clase. Cuando el docente logra aprovechar la pregunta del alumno para apropiarse de su comprensión del contenido y ofrece una respuesta que ayuda efectivamente al alumno a reorganizarla, podríamos estar en presencia de una situación de negociación de significados.

Potencialidades metodológicas

Las instancias de construcción de significados compartidos en clase no son fáciles de anticipar. Sin embargo, hemos argumentado que los diálogos que enmarcan las preguntas espontáneas de los alumnos reúnen ciertos atributos que permiten presumir la presencia de procesos interpsicológicos de negociación de significados. Se trata de una hipótesis y como tal requiere ser puesta a prueba.

Desde el punto de vista metodológico, el esquema presentado permite fundamentar una estrategia de estudio de la construcción del conocimiento como proceso interpsicológico.

Por un lado, permite recortar como unidades de análisis unos fragmentos de diálogo definidos previamente como potenciales situaciones de intercambio cognitivo, lo que orienta la selección de casos. Por otro lado, en relación con el tipo de datos que se recogen y analizan, conduce a estudiar tanto el intercambio discursivo como el punto de vista de los participantes, manteniendo la situación de interacción cognitiva como unidad de análisis.

En relación con la **selección de casos**, el análisis teórico precedente conduce a centrar la investigación en fragmentos de diálogo considerados como *unidades de sentido*. Si bien la mayoría de los estudios que analizan la interacción en clase identifican “episodios” o “segmentos” para el análisis de datos (Sánchez et al. 2008), aquí el *corpus de estudio* estará constituido no por clases completas sino por segmentos de diálogo que guardan las propiedades que se desea analizar. Según Rogoff (1993) “utilizar el evento o la actividad como unidad de análisis” responde a ideas de Vigotsky quien,

“en lugar de descomponer un evento en elementos cuyo funcionamiento no es ya el de la totalidad, buscó una unidad de análisis que conservara las características específicas de los eventos como objetos de interés más amplios” (op.cit.: 59).

Ello coincide con lo señalado por investigaciones precedentes sobre preguntas en clase. Por ejemplo, Nystrand et al. (2001) señalan las limitaciones de efectuar un análisis de la clase en forma global para el objetivo de detectar estructuras o patrones de conversación y proponen focalizar el estudio en “eventos” o “episodios”¹³, que permiten poner en relación las intervenciones discursivas de los participantes con las anteriores y posteriores así como con los efectos que producen en la dinámica del discurso en clase.

De todas maneras, en la etapa de análisis, cada segmento debe analizarse enmarcándolo en la clase y el conjunto de clases que conforman el curso, considerando la multiplicidad de contextos en que se inscribe la acción (Cole,

1999) así como la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje que da continuidad al discurso en clase (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 2007)

En relación con la **recolección de datos**, el análisis teórico presentado conduce a completar la observación de clase con entrevistas al alumno que efectuó la pregunta y al docente. Sostenemos que aun manteniendo el foco en la situación de interacción (e incluso justamente por ello) esta no puede analizarse en forma aislada de los procesos individuales puestos en juego, en tanto unos y otra no podrían separarse. Así como los procesos cognitivos dependen de la situación porque son activados por ella, la situación depende de los procesos cognitivos de los participantes porque es creada por ellos. Las comprensiones de los participantes aparecen como relevantes en tanto productoras y producto de la situación de interacción cognitiva¹⁴.

Cada caso de estudio estará constituido por el registro del diálogo¹⁵ más el registro de las entrevistas al alumno que efectuó la pregunta y al docente. Estas entrevistas apuntan a recabar información acerca del modo en que la interacción es percibida por los sujetos a efectos de acercarnos a su comprensión del diálogo en clase. El recorte de segmentos de diálogo marcados por preguntas determinadas posibilita la indagación ya que estos constituyen pasajes de clase *pequeños, fácilmente evocables y dotados de sentido para los participantes del diálogo*. Al referirse a fragmentos específicos y no a la totalidad de la clase, se facilita a los sujetos reconstruir su pensamiento en una entrevista posterior.

La entrevista al alumno indaga, entre otras cosas, por qué preguntó eso, qué entendía y qué no entendía al hacer la pregunta, si comprendió la respuesta del docente, si esta lo ayudó a comprender mejor, entre otras. En este sentido, se exige del entrevistado una actividad metacognitiva, ya que debe responder sobre sus propias intervenciones y pensamientos. La función y el tipo de intervenciones del entrevistador toman como modelo el método "clínico-crítico", utilizado en Psicología Genética para el estudio de las concepciones personales (Castorina et al, 1984). Ello implica que, durante el desarrollo de la entrevista, el

investigador va elaborando hipótesis acerca de las comprensiones del sujeto, a partir de las cuales reorienta la indagación.

En relación con la entrevista al docente, esta se refiere a cómo explica y justifica su accionar frente a la pregunta del alumno. La inclusión de este tipo de entrevista al profesor constituye una novedad en los estudios sobre interacción en clase. Cuando se incluyen, estas tienen el objetivo de conocer la planificación y la evaluación del profesor, o bien de elaborarlas conjuntamente con el equipo de investigación. (Coll et al, 1995; Coll et al, 2008; Edwards y Mercer, 1988; Lenzi y Castorina 2000a, 2000b; Newman, Griffin y Cole, 1991). En nuestro trabajo, retomamos la tradición de investigación didáctica sobre “pensamiento del profesor”, donde se han estudiado los procesos reflexivos y de toma de decisiones de los docentes¹⁶. Sintéticamente, estos parten de la idea de que el accionar docente se estructura desde ciertos esquemas o teorías implícitas que “comprenden concepciones acerca de de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones...” (Camilloni, 2007: 43).

Desde nuestra perspectiva, agreguemos que los procesos de pensamiento del profesor son un elemento interno a la situación de interacción cognitiva, en tanto se ponen en juego en el espacio interpsicológico. Pero además, estos están guiados por una intencionalidad didáctica. Por ello, para analizar, desde la investigación, el carácter y sentido didáctico de las intervenciones docentes, resulta necesario recoger información acerca del modo en que este explica y fundamenta sus intervenciones. De lo contrario, para elucidar si determinada intervención responde a tal o cual interpretación del profesor, nos veríamos obligados a conjeturar acerca de su percepción de los hechos y su intencionalidad didáctica. Retomando las críticas a los estudios del habla en clase, entendemos que *así como las intervenciones del alumno no deberían explicarse sin tomar como referencia sus procesos individuales, tampoco la participación del docente debería comprenderse solo desde el punto de vista del observador.*

Los estudios sobre pensamiento del profesor han recurrido, básicamente, al desarrollo de entrevistas “de estimulación del recuerdo” (Clark y Peterson,

1990; Kennedy, 2005)¹⁷, consistentes en proponer al profesor un ejercicio de distanciamiento y objetivación respecto de su práctica, a efectos de que pueda explicitar su “conocimiento en acción” (Schön, 1992). En nuestro trabajo, tomando como base este modelo, interrogamos al profesor acerca del o los segmentos de diálogo escogidos, centrando la indagación en el modo en que explica y justifica su accionar frente a la pregunta del alumno: cómo interpretó la pregunta del alumno, por qué ofreció esa respuesta, si cree que el alumno la entendió, cómo cree que ayudó la respuesta al alumno, entre otras. Estas entrevistas permiten complementar el registro de observación y significar las conductas del docente a la luz de la comprensión que manifiesta sobre los eventos de la clase. De esta manera, el análisis de las intervenciones didácticas se realiza con base en informaciones no solo sobre lo que hizo y dijo el profesor, sino también sobre lo que entendió y pensó.

Por último, en relación con el **análisis de datos**, la estrategia diseñada considera que la interacción cognitiva se desarrolla simultáneamente en tres planos: el espacio intersubjetivo, el espacio intrasubjetivo del docente y el espacio intrasubjetivo del alumno. El proceso de negociación de significados *ocurre* en estos espacios y a la vez *responde* a ellos. Es decir, la lógica que siga este proceso dependerá tanto de las características de los conocimientos del alumno, del pensamiento del docente y de la situación que regula los intercambios. Por ello, se trata de tres niveles de análisis pero también de tres dimensiones del fenómeno. La negociación de significados será una función de los procesos constructivos individuales del alumno, las intervenciones del docente y la dinámica de la interacción en clase.

Desde el punto de vista metodológico, ello implica un análisis al interior de cada caso, guiado por técnicas de análisis del discurso y análisis de contenido - para reconstruir los significados expresados por los participantes-, del análisis conversacional -para establecer relaciones entre las intervenciones de los participantes del intercambio comunicativo- y del estudio de la construcción del conocimiento -para interpretar las modificaciones en los procesos cognoscitivos individuales del alumno-. Esto permite realizar a la vez un análisis de la situación

de interacción en el contexto de la percepción-cognición de los participantes, como un análisis de los procesos cognitivos de los participantes en el contexto de la situación interactiva en que se producen.

En una segunda etapa, podrían efectuarse análisis intersegmentos a los efectos de hallar recurrencias o regularidades en los patrones encontrados. Sin embargo, como estudio exploratorio, y a los efectos de evaluar el potencial de estudiar los segmentos de clase marcados por preguntas espontáneas de los alumnos acerca del contenido, consideramos que el principal objetivo del análisis de datos apunta a comprobar la validez de esta estrategia para estudiar la interacción cognitiva. Ello permitirá ponderar esta propuesta de investigación en relación con los desafíos metodológicos de este campo de estudio, señalados anteriormente: encontrar un procedimiento que permita captar la construcción de significados en la interacción discursiva, accediendo tanto al intercambio comunicativo como al punto de vista de los participantes.

A modo de cierre

Este trabajo ha intentado mostrar algunas potencialidades que entrañaría el estudio de los segmentos de diálogo marcados por preguntas espontáneas de los alumnos para el análisis de la construcción del conocimiento en la interacción en clase. Si bien se trata de una metodología en desarrollo, consideramos que las ideas apuntadas permiten un examen preliminar de su validez e interés para la investigación y la práctica educativas.

La relación entre interacción comunicativa y construcción de conocimientos constituye el nudo de las investigaciones actuales sobre el habla en clase. La negociación de significados entre docente y alumno a través del diálogo en clase representa un tópico conceptualizado por la mayoría de los estudios sobre el discurso en el aula (Coll y Sánchez, 2008) y tiene resonancias con preocupaciones teóricas centrales del Constructivismo, como es la relación entre pensamiento y habla (Carretero, 2009; Carretero, Castorina y Baquero, 1998; Hernández Rojas, 2008).

Sin embargo, más allá del acuerdo teórico, es un reto para la investigación captar los modos concretos en que la interacción comunicativa entre docente y alumno en clase estimula u obstaculiza el intercambio cognitivo (Coll y Sánchez, 2008). Es decir, si bien está ampliamente aceptado el postulado teórico de que el aprendizaje resultaría de un intercambio de significados individuales que tomaría cuerpo y actuaría a través de los intercambios comunicativos (Coll et al., 2008), metodológicamente representa un desafío identificar segmentos concretos de diálogo para analizar esta negociación. En este trabajo hemos intentado mostrar que los intercambios que enmarcan a las preguntas de los alumnos en clase pueden constituir un buen analizador de la interacción cognitiva y la negociación de significados en el aula.

A partir de una evaluación del campo de estudio de la construcción del conocimiento en la interacción en clase, hemos señalado dos aspectos que constituyen desafíos para la investigación:

- identificar segmentos de discurso válidos para analizar el intercambio de significados.
- combinar el análisis de la dimensión individual e interpersonal.

Hemos considerado que la propuesta de focalizar el estudio en pasajes de diálogo marcados por preguntas espontáneas de los alumnos representa una posible vía para dar respuesta a tales interrogantes. En relación con los retos planteados a partir del “giro contextualista”, este modelo permite mantener la “situación” como unidad de análisis, pero captando no solo el intercambio discursivo sino también el punto de vista de los participantes.

A partir de un análisis teórico, hemos planteado que las preguntas espontáneas de los alumnos generan diálogos entre docente y alumno que pueden constituir eventos de negociación de significados: la pregunta supone la exteriorización de hipótesis construidas por el alumno y permite al docente una intervención estructurante. Según Newman, Griffin y Cole (1991) los procesos de *apropiación recíproca* e *interpretación retrospectiva*, presentes en tales situaciones, constituyen “un medio por el que se produce el cambio cognitivo”.

Así, estos segmentos aparecen como potenciales instancias de negociación de significados.

Desde lo metodológico, ello permite tomar fragmentos de discurso como casos, en coincidencia con el recorte de unidades de análisis, en lugar de clases completas dentro de las cuales seleccionar a posteriori segmentos. Asimismo, el tratarse de pasajes de diálogo, pequeños y significativos, se posibilita el desarrollo de entrevistas de estimulación del recuerdo para indagar las comprensiones particulares que construyen los participantes sobre el mismo fragmento de conversación. Finalmente, el contar con información de tres fuentes sobre un mismo evento -diálogo, alumno y docente- habilita un análisis de datos que contemple la circulación de significados entre las dimensiones interpersonal e individual.

Por otro lado, más allá del interés metodológico, creemos que el estudio de este tipo de fragmentos de diálogo resultará provechoso también para la investigación sobre el aprendizaje y para la formación docente.

En el primer caso, analizar las preguntas de los alumnos y los diálogos que las enmarcan puede contribuir a una mejor comprensión de los procesos cognitivos particulares que ponen en juego los alumnos en relación con un contenido específico en el contexto del aula. Al interrogar a los alumnos sobre las comprensiones puestas en juego en un segmento particular de la clase - en lugar de su comprensión general del tema- podemos acercarnos a las cogniciones "activadas" en ese diálogo, las que podrían caracterizarse, con toda propiedad, como "situadas".

Asimismo, permitiría un acercamiento al tipo de razonamientos (propios de un dominio) que realizan los alumnos en su esfuerzo por dar sentido a los contenidos escolares (analogías, deducciones, inferencias, etc.) Según Castorina (2010), las situaciones didácticas obligarían al sujeto a poner en marcha mecanismos de comprensión especiales para dotar de sentido al contenido:

"Ante la dificultad de no poder utilizar sus conocimientos disponibles en una situación escolar problemática, los alumnos "hacen hablar" a la situación problemática, la analizan para darle un sentido y "sacan" de ella elementos que los orientan en la búsqueda de una solución". (Castorina, 2010: 73).

En segundo término, en relación con la formación docente, el estudio de estos pasajes de diálogo permitiría caracterizar tipos de intervenciones docentes frente a preguntas de alumnos, aportando al estudio de la relación entre interacciones en clase y procesos constructivos individuales (Coll et al, 2008; Lenzi y Castorina, 2000b; Castorina, 2010)

Concretamente sería posible identificar qué acciones realizan los profesores que contribuyen a una reorganización de conocimientos del alumno. La actividad de enseñanza no se reduce a conductas observables, sino que cabe suponer la existencia de “acciones docentes de carácter interno” que dan sentido a las intervenciones. La respuesta del profesor a la pregunta espontánea del alumno no se explica solo por el devenir del diálogo; más bien obedece a sus percepciones y decisiones, informadas desde su saber didáctico. Frente a la pregunta, es la interpretación y evaluación que hace de ella el profesor, además de la respuesta verbal que emite, lo que constituye la “actuación didáctica”. Si no fuera así, las competencias profesionales específicas no jugarían papel alguno en la elaboración de la respuesta.

Nos preguntamos si estas “acciones” didácticas -internas y externas- podrían formalizarse, para ser analizadas en la formación y capacitación docente, o son tan idiosincráticas y dependientes del contexto, que resulta imposible reproducirlas. Entendemos que las decisiones didácticas que se toman en estos casos revisten un carácter particular en tanto no están contempladas en el plan de clase. Pero además, como señala Kennedy (2005), se trata de situaciones que “amenazan con desviar este plan”: por un lado, porque la pregunta inesperada puede hacer a la clase “irse de tema” y además, porque este hecho en sí mismo - no estimar adecuadamente las posibles preguntas de los alumnos- pone en duda la planificación misma: “Cuando esto sucede, la clase transcurre por caminos que el docente no ha imaginado”. (op.cit: 96-97).

En relación con esta cuestión, y apoyado en el esquema conceptual presentado en la Figura 1, podría elaborarse una suerte de “patrón de intervención didáctica frente a preguntas inesperadas”, compuesto por diversas “competencias”:

- apropiarse de la comprensión que el alumno tiene acerca del tema.
- reconstruir el marco de significados desde el cual podría haberse generado esta comprensión.
- ponderar la distancia entre dicho marco de significados y aquel al que se aspira con la enseñanza.
- elaborar una intervención de modo tal que “enganche” con el sistema de significados del alumno sobre el tema y le permita apropiarse del nuevo sistema de significados.

De esta manera, el estudio de los intercambios marcados por preguntas espontáneas de los alumnos podría contribuir a elaborar conocimiento didáctico acerca de este tipo particular de quehacer docente: responder a preguntas inesperadas acerca del contenido. Analizar el modo en que los profesores construyen sus respuestas, permitirá diferenciar intervenciones docentes, por ejemplo, en tanto hayan o no surgido de una “interpretación retrospectiva” de la acción del alumno. Dos respuestas de un profesor pueden parecer similares para un observador externo, incluso producir el mismo efecto, pero adquieren sentido didáctico al conocer las decisiones que llevaron a ellas. En relación con el estudio didáctico de la interacción cognitiva, la posibilidad de caracterizar estas acciones (en lugar de considerarlas azarosas) resultaría, sin lugar a dudas, un paso importante.

Recibido: 17/02/2014

Aceptado: 07/04/2014

Notas

¹ Este modelo de análisis y el diseño metodológico están siendo desarrollados como parte de la Tesis de Doctorado de la autora, dirigida por la Prof. Alicia W. de Camilloni. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. La investigación se está realizando en clases de escuelas secundarias, en asignaturas de Ciencias Jurídico-políticas, pero el modelo de análisis y el diseño metodológico pueden aplicarse en otros contextos didácticos.

² El estudio de las preguntas generadas por los alumnos en clase constituye un tópico relativamente poco estudiado (Brailovsky y Menchón, 2012; Chin, 2001; Schwarz y Jones, 2006; Zuleta Araujo, 2005). Las investigaciones son mayormente sobre preguntas escritas y en alumnos universitarios. La mayoría pretende establecer tipos de preguntas y sus relaciones con estilos de aprendizaje de los alumnos y/o características de la enseñanza (Chin y Osborne, 2008; Pedrosa de Jesús y Moreira, 2009). Solo recientemente se adoptan enfoques sociolingüísticos, considerando la naturaleza del discurso en el aula. (Chin, 2001). Escasas investigaciones analizan el papel de las preguntas de los alumnos en la estructura y dinámica del habla en clase en el marco de la educación básica (Nystrand et al, 2001; Schwarz y Jones, 2006).

³ En todas las citas de Kennedy (2005), la traducción es personal.

⁴ Desde la crítica a los enfoques de "proceso-producto", que estudiaban el rendimiento académico de los estudiantes como resultado de la acción de los docentes, estos trabajos investigan las "mediaciones" entre ambos fenómenos: los procesos sociales del aula y los procesos cognitivos de los alumnos. (Shulman, 1989).

⁵ Investigaciones realizadas desde marcos generalmente multidisciplinarios, con objetivos de carácter interpretativo y metodologías etnográficas, que estudian la "vida cotidiana" en las escuelas, tratando de captar el "punto de vista de los participantes" (Shulman, 1989).

⁶ Entre los primeros trabajos, destacamos Flanders (1970), que clasifica los procesos discursivos del docente según resultados de aprendizaje de los alumnos, y Sinclair y Coulthard (1975) ya mencionado. Desde enfoques etnográficos, Young (1971) estudia el manejo de la autoridad en clase a través de las interacciones discursivas. Para una revisión de esta línea, ver Candela (2001).

⁷ Los otros contextos de estudio son la interacción entre pares y la interacción adulto- niño (Fernández y Melero, 1995).

⁸ Para trabajos recientes de este equipo, véase Coll, Onrubia y Mauri (2008).

⁹ Newman, Griffin y Cole (1991) definen la "zona de construcción del conocimiento" como "espacio de la negociación social del significado", a través de la apropiación mutua de las comprensiones del otro.

¹⁰ Un microbio puede considerarse más pequeño que una célula, en tanto puede infectarla. Pero una definición más compleja de microbio los considera microorganismos unicelulares.

¹¹ En el título, la expresión "cambio cognitivo" respeta la terminología utilizada por Newman, Griffin y Cole (1991).

¹² El esquema no precisa explicar los mecanismos a través de los cuales la interacción entre las representaciones iniciales y el nuevo significado da lugar a una nueva representación, ya que asume, lógicamente, la explicación del Constructivismo, ya sea en su vertiente piagetiana o vigotskyana.

¹³ Recurren a la técnica de "event-history analysis".

¹⁴ En el caso del diálogo en clase, la situación de interacción incluso es "creada" también por los otros participantes así como por factores de carácter didáctico e institucional, a la vez que se manifiesta también en esos otros planos.

¹⁵ A través de la observación y grabación en audio.

¹⁶ En Munby y otros (2002) se presenta una reseña de los principales trabajos en esta línea. En nuestro medio, consultar Feldman (1999).

¹⁷ Se trata entrevistas que se desarrollan en forma inmediata posterior a la clase y se reproduce "en audio o videocassete un episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo" (Clark y Peterson, 1990: 452). Si bien se ha cuestionado que los profesores pueden responder con "justificaciones" o racionalizaciones a posteriori frente a la situación de investigación (Calderhead, 1988), Kennedy (2005) señala que aún en estos casos, las justificaciones revelarán información significativa acerca del marco desde el cual el docente comprende su práctica.

Bibliografía

- ANISOVICH, R. y MORA, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique, Buenos Aires.
- ASTOLFI, J. P. (1997) *Aprender en la escuela*. Dolmen, Santiago de Chile.
- BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Revista Perfiles Educativos*. Volumen XXIV, Nº 97-98, pp. 57-75.
- BRAILOVSKY, D. y MENCHÓN, A. (2012) "Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase". En *Revista Propuesta Educativa*. Volumen 32, Nº 38, Año 21. pp 69 -77.
- BROCKMEIER, J. (2000) "Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vygotsky". En TRYPHON, A. Y VONÉCHE, J. (comps.) *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós, Buenos Aires.

- CALDERHEAD, J. (1988) "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En VILLAR ANGULO, L. (dir.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- CAMILLONI, A. (2007) "Los profesores y el saber didáctico". En CAMILLONI, A., BASABE, L. COLS, E. Y FEENEY, S. *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- CANDELA, A. (2001) "Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 6, N°12, pp. 317-333.
- CARRETERO, M (2009) *Constructivismo y Educación*. Aique, Buenos Aires. 1era. Edición ampliada.
- CARRETERO, M., CASTORINA, J.A. y BAQUERO, R. (1998) (comps.) *Debates constructivistas*. Aique, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. A. (1998) "Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos". En *Revista Perfiles Educativos*. Volumen 20, N° 82, pp.24-39.
- CASTORINA, J. A. (2007) "Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo". En CASTORINA; J.A (comp.) *Cultura y conocimientos sociales*. Aique, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. A. (2010) "La epistemología constructivista ante el desafío de los saberes disciplinares". En CASTORINA, J.A. (comp.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A., FERNANDEZ, S. y LENZI, A. (1984) "Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética". En CASTORINA, J. A. et al (1984) *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós, MEC. Barcelona.
- CLARK, C y PETERSON, P. (1990) "Procesos de pensamiento de los docentes". En WITTRICK, M. *La Investigación en la enseñanza III*. Paidós, MEC., Madrid, Barcelona.
- COLE, M. (1999) *Psicología Cultural*. Morata, Madrid.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (1992) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 59-60, pp. 189-232.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (1995) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En FERNÁNDEZ BERROCAL, P Y MELERO ZABAL; M.A. (comp.) *La interacción social en contextos educativos*. Siglo Veintiuno, Madrid.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008) "Presentación. El análisis de la interacción alumno - profesor: líneas de investigación". En *Revista de Educación*, N° 346, pp. 15-32.
- COLL, C., ONRUBIA, J. y MAURI, T. (2008) "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". En *Revista de Educación*, N° 346, pp. 33-70.
- CUBERO PEREZ, R., CUBERO PEREZ, M., SANTAMARIA SANTIGOSA, A., DE LA MATA BENÍTEZ, M. L., IGNACIO CARMONA, M. J. y PRADOS GALLARDO, M. M. (2008) "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". En *Revista de Educación*, N° 346, pp. 71-104.

- CHIN, C. (2001) "Student-generated questions: what they tell us about students' thinking". En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, 2001, Seattle, USA.
- CHIN, C. y OSBORNE, J. (2008) "Students' Questions: A Potential Resource for Teaching and Learning Science". En *Studies in Science Education*, Volumen 44, Nº 1, pp. 1-39.
- EDUARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Paidós, Barcelona.
- FAIRSTEIN, G. (2008) "La supervisión docente a través de reuniones. De la supervisión como control a la supervisión como ayuda". En *Gestión de las instituciones educativas. Tomo 4: Supervisión de la tarea docente*. 12(ntes), Buenos Aires.
- FELDMAN, D (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, M.A. (1995) (comps) *La interacción social en contextos educativos*. Siglo Veintiuno, Madrid.
- FLANDERS, N. (1970) *Analysing Teacher Behavior*, Reading. Addison-Wesley. M.A.
- FREIRE, P. y FAÚNDEZ, A. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*, La Aurora, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2008) "Los constructivismos y sus implicaciones para la educación". En *Revista Perfiles Educativos*, Volumen XXX, Nº 122, pp. 38-77.
- KENNEDY, M. (2005): *Inside Teaching*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LAVE, J (2001) "La práctica del aprendizaje". En CHAIKLIN, S. Y LAVE, J (comps) *Estudiar las prácticas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós, Barcelona.
- LENZI, A. y CASTORINA, J. A. (2000a): "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo". En CASTORINA, J.A. y LENZI, A. (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa, Barcelona.
- LENZI, A. y CASTORINA, J. A. (2000b): "Investigación de nociones políticas: psicogénesis 'natural' y psicogénesis 'artificial'. Una comparación metodológica". En CASTORINA, J.A. y LENZI, A. (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa, Barcelona.
- MARTÍ, E. (2000) "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky". En TRYPHON, A y VONÈCHE, J. (comps.) *Piaget – Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós, Buenos Aires.
- MERCER, N. (2007) *Palabras y mentes*. Paidós. Barcelona.
- MUNBY, H., RUSSEL, T. y MARTIN, A. (2002) "Teachers' knowledge and how it develops". En RICHARDSON, V. (ed) *Handbook of Research on Teaching*, Nº 4º edition. AERA. Washington.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P y COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Morata, Madrid.
- NYSTRAND, M., LAWRENCE, L., GAMORAN, A., ZEISER, S., Y LONG, D. (2001) "Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse". En *Report for the National Research Center on English Learning and Achievement*, Albany, NY.

- PEDROSA DE JESÚS, H. y MOREIRA, A.C. (2009) "The Role of Students' Questions in Aligning Teaching, Learning and Assessment: A Case Study from Undergraduate Sciences". En *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Volumen 34, N° 2, pp. 193-208.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid.
- PINTRICH, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology". En *Educational Psychology*, N° 29, pp. 137-148.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices de pensamiento*. Paidós, Barcelona.
- SALOMON, G. (1993) "No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico". En SALOMÓN, G. (Comp) *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., ROSALES, J., DE SIXTE, R., CASTELLANO, N. (2008) "Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes niveles de análisis? En: *Revista de Educación*, N° 346, pp. 105-136.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
- SCHWARTZ, T. y JONES, R. C (2006) "Students' Questions in the Secondary Social Studies Classroom". En *Studies in Teaching 2006 Research Digest*, Wake Forest University, Department of Education, Leah P. McCoy Editor. Winston-Salem, NC.
- SHULMAN, L. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En WITTROCK, C (comp.) *La investigación en la enseñanza I*. Paidós, Barcelona.
- SINCLAIR, J., y COULTHARD, M. (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press. Oxford, UK.
- VIGOTSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.
- WERTSCH, J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.
- YOUNG, M. (1971) *Knowledge and control: Directions for the Sociology of Education*. Collier Macmillan, Londres.
- ZULETA ARAUJO, O (2005) "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje". En *Revista Venezolana de Educación (Educere)* Volumen 9, N° 28, pp. 115-119.

JÓVENES RE-SIGNIFICANDO PATRIMONIOS.

Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría

RE-MEANING YOUNG WEALTH.

Analysis of school experience in the city of Olavarria

*María Vanesa Giacomasso**

*Mercedes Mariano***

*María Eugenia Conforti****

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal discutir las implicancias de educar en patrimonio en la escuela a partir del análisis y la reflexión de una experiencia de taller llevada a cabo con estudiantes de secundaria de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

El taller denominado "Patrimonio, turismo y diversidad" fue el marco que posibilitó por un lado, identificar y analizar ciertos saberes y percepciones por parte de un grupo de jóvenes escolarizados sobre estos temas; y por otro, habilitar un debate más amplio en torno de la importancia de generar espacios en la escuela que aborden el patrimonio desde la historia local, el compromiso ciudadano y la construcción identitaria. El énfasis puesto en la necesidad de incluir estas perspectivas se debe a que dichas cuestiones han sido, hasta el momento, escasamente abordadas en la educación escolar.

Palabras clave: Patrimonios; saberes; escuela; jóvenes; ciudadanía.

ABSTRACT

This paper's main objective is to discuss the implications of heritage education in school from the analysis and reflection of a workshop experience carried out with high school students from the city of Olavarria, Buenos Aires, Argentina.

The workshop entitled "Heritage, Tourism and Diversity" was the framework that enabled one hand, identify and analyze certain knowledge and perceptions by a group of young students on these issues, and secondly, to enable a broader debate around the importance of creating spaces in schools to address equity since the local history, civic engagement and the construction of identity. The emphasis on the need to include these perspectives is that these issues have been, so far, barely addressed in school education.

Keywords: Wealth; knowledge; school; youth; citizenship.

*Becaria Doctoral CONICET, INCUAPA. Licenciada en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E mail: vanegiaco85@hotmail.com

**Equipo Interdisciplinario de estudios del Patrimonio "PATRIMONIA". Doctora de la Universidad de Buenos Aires con Mención en Antropología Social. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E mail: mercedes.mariano@gmail.com

***Becaria Posdoctoral CONICET, INCUAPA. Equipo Interdisciplinario de Estudios del Patrimonio "PATRIMONIA". Doctora de la Universidad Nacional de Quilmes con Mención en Ciencias Sociales y Humanas. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E mail: meconfor@soc.unicen.edu.ar

Introducción

Este artículo surge de la reflexión y el análisis de una experiencia de taller titulada "Patrimonio, turismo y diversidad", realizada en el año 2011 con un grupo de estudiantes de tercer año del nivel polimodal, en una escuela pública de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina. Este espacio que ocupamos como docentes nos permitió indagar respecto de las ventajas de desarrollar en la escuela cuestiones referidas al patrimonio cultural y, a su vez, propiciar un aprendizaje significativo que promueva desde la juventud el reconocimiento y la valoración de los mismos.

De esta manera, en este artículo, primero se hace referencia a las problemáticas de estudios y a los antecedentes y nociones teóricas que sobre patrimonio cultural han circulado en las ciencias sociales y aquellas que siguen aún vigentes o predominan en la actualidad, prestando especial atención a su particular inscripción en los saberes transmitidos por la escuela. Luego se presenta el taller y sus características. Finalmente, se incorpora la descripción y el análisis de las actividades que surgieron en el transcurso de la experiencia y fueron puestas en juego por los propios estudiantes, a partir de una lectura que incluye, desde una perspectiva antropológica, actuales debates en torno al patrimonio cultural. La reflexión última aporta una mirada sobre el papel significativo y estratégico de incluir en las propuestas educativas cuestiones vinculadas con el reconocimiento, uso responsable y apropiación de lo patrimonial de parte de las generaciones jóvenes de una comunidad.

Antecedentes conceptuales y problemáticas de estudios. El patrimonio y su diversidad

Para comenzar, cabe destacar que no es casual que actualmente circulen en los imaginarios sociales ciertas "miradas parciales" con respecto a los patrimonios. Para comprender este tipo de representaciones es necesario hacer un breve recorrido por la red de conceptos y definiciones que han envuelto y envuelven al patrimonio, y por ende, condicionan las prácticas a él vinculadas. Es así que,

históricamente, y al interior de las Ciencias Sociales, la noción de patrimonio estuvo (aunque en algunas circunstancias lo sigue estando) atravesada por lógicas eurocéntricas de construcción y re-construcción del saber (Quijano, 2003). Ello implicó la asignación de criterios europeos y occidentales en la interpretación y/o conceptualización del patrimonio, cuyos conocimientos, de origen moderno, adquirieron el carácter de universales y, además, se caracterizaron por ser descorporizados, ahistóricos y atópicos, esto es, con posibilidad de prescindir y trascender sujetos, lugares y tiempos (Lander, 2003).

De esa manera, el patrimonio se ligó a rígidos e inamovibles conceptos que se alejaron de un entendimiento del mismo como construcción social dinámica y compleja, sujeta a múltiples percepciones e interpretaciones, según las diversas culturas y sus actores (Endere, 2009; García Canclini, 1999; Prats, 2007; Rosas Mantecón, 1998). En rasgos generales, esas nociones tradicionales asociaron al patrimonio con la historia, las ruinas arqueológicas, los templos, los monumentos y, dentro de esa perspectiva, la investigación y acercamiento al tema se producía, principalmente, desde el conservacionismo y la mirada profesional de los restauradores, arqueólogos e historiadores, especialistas claves en el estudio del pasado, pero alejados de los aspectos más cotidianos o cercanos.

No obstante, en las últimas décadas y a partir de nuevas teorías y conceptualizaciones surgidas de la mano, principalmente, de la antropología y que se ven plasmadas en importantes declaraciones y normativas internacionales sobre patrimonio (Convenciones de UNESCO para la *Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural* del año 1972; de *Salvaguarda del Patrimonio Intangible* del 2003; de *Protección de la Diversidad de Expresiones Culturales* del 2005; como así también declaraciones de ICOMOS como la *Carta de Burra* de 1988-1999, entre otros documentos) ratificadas por diferentes países, entre ellos Argentina, otros sentidos y miradas comenzaron a instalarse y a producir una “especie” de ruptura con las ideas prefijadas. Es así como, en términos de García Canclini (1999), es posible advertir tres movimientos de redefinición de los

discursos referidos al patrimonio. El primero tiene que ver con afirmar que el mismo no sólo incluye la herencia de cada pueblo, sino también los bienes actuales, visibles e invisibles de una comunidad, tales como las nuevas artesanías, las lenguas, las tradiciones, las creencias. El segundo implica comprender la política de la conservación más allá de lo producido en el pasado, vinculada a los usos sociales del presente, que relacionan esos bienes con las necesidades contemporáneas. Por último, y frente a una selección que privilegiaba los bienes culturales producidos por las clases hegemónicas - pirámides, palacios, objetos de la aristocracia o la nobleza- se considera al patrimonio compuesto también por creaciones de la cultura popular: música indígena, escritos de campesinos y obreros, formas particulares de preservación de los bienes, elaboradas por grupos subalternos, entre otros.

A raíz de lo anteriormente expuesto, se vuelve visible que la noción actual de patrimonio, lejos de presentarse estable y precisa, se caracteriza por ser vasta y compleja. En este sentido, se advierte la condición siempre abierta y flexible de los patrimonios que son percibidos y valorados de múltiples modos por los sujetos, y frente a los cuales se crean sentimientos de arraigo o pertenencia, tanto en el pasado como en el presente (Curtoni, 2004). Por ello, y ante la diversidad de miradas y perspectivas, se vuelve necesario aquí hablar de “patrimonios” en plural en lugar de patrimonio, para producir un quiebre con el carácter singular, homogéneo, universal y abstracto del término y admitir, en cambio, su cualidad multivocal, histórica y contingente.

Los saberes sobre patrimonios en la escuela

El patrimonio cultural jugó un papel trascendental en el surgimiento y justificación de los estados nacionales del siglo XIX. Las nuevas naciones necesitaban construir una historia propia a partir de la cual educar a sus ciudadanos y así construir un sentido de identidad y pertenencia (Endere, 2009). En el caso de la Argentina, al igual que de otros países de América Latina, la ideología oficial se basó en la imposición de los valores europeos y, en

consecuencia, produjo un quiebre con el pasado pre-hispánico colonial. Los grupos dominantes, los intelectuales y políticos relacionados con el poder se encargaron de definir el conjunto de bienes, símbolos y representaciones con los que la sociedad debía identificarse, presentándolos como estables y universales, con sentidos y valoraciones fijas, a tal fin de despertar en los pobladores un sentimiento de patriotismo y nacionalidad.

Dentro de este proceso, la escuela se convirtió en una institución fundamental, dado que estuvo destinada a imponer un modelo de homogeneización cultural, desplegando un discurso que desechaba y/o silenciaba las diversas expresiones, prácticas y significados de las culturas locales (Jauretche, 2004). En este sentido, su función principal consistió en disolver las diferencias culturales e ideológicas, y con ello, instalar la idea de unidad social. Esta homogeneidad encubrió diferencias étnicas y sociales, y contribuyó a crear un patrimonio unívoco y estático, así como a difundir masivamente (por medio de la educación en los contenidos curriculares impartidos en las escuelas) un pasado glorioso e irreversible de una cultura pretérita, sin nexo con sus descendientes actuales (Endere, 2007). Este hecho pone de manifiesto la poderosa influencia que han ejercido (y ejercen) ciertas fuerzas sociopolíticas en las prácticas que se dan al interior de las escuelas, las cuales no pueden pensarse independientemente de la sociedad, sino de forma relacional, es decir, en conexión con estructuras políticas y sociales más amplias que promueven normas, valores y creencias ideológicas de la cultura hegemónica que pasan a ser consideradas conocimiento oficial (Apple, 1997; Giroux y Penna, 1990).

En relación con ello, y como ya habían señalado Bourdieu y Passeron (1977), se evidencia la *violencia simbólica* producida en la institución escolar a través de la inculcación de una arbitrariedad cultural como legítima y universal, detrás de la cual se esconden los intereses de los grupos dominantes. En este mismo sentido Foucault (1992) advertía sobre el poder como formador de saber, como productor de discursos que imponen “verdad”, en una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social. “La verdad está ligada circularmente a los

sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan” (p. 189).

En la escuela, entonces, los conocimientos impartidos no son neutrales, es decir, nunca existen en una relación objetiva con lo real; sino que son promovidos con intenciones políticas y ligados a intereses humanos concretos. Por lo tanto, los saberes y las prácticas, las subjetividades y representaciones allí construidas, en este caso en relación con el patrimonio cultural, no son ajenas a los procesos pedagógicos que han tenido la pretensión de universalizar la concepción de sujeto, cultura y realidad social.

Por el contrario, el modelo occidental dominante, influenciado por la filosofía iluminista y caracterizado por la demarcación de criterios tales como la neutralidad valorativa, la preeminencia de la racionalidad, la primacía del objeto y la escisión de problemáticas contemporáneas, entre otros, repercutió de modo decisivo en los contenidos transmitidos sobre este tema. De esta manera, sus premisas fueron generadoras de *habitus* (Bourdieu, 1997), es decir, de disposiciones y percepciones interiorizadas en los sujetos que determinaron no sólo los esquemas de comprensión cotidiana, sino también de comportamiento y acción, limitando otras tantas posibilidades de construir sentidos, identificarse, proteger, valorar y accionar con respecto a las manifestaciones y bienes culturales que forman parte de la propia comunidad.

Por su parte, una nueva pluralidad emergente comienza a buscar espacios y maneras diversas de manifestación y expresión que superen ampliamente las estructuras modernas anquilosadas en la que aún se continúa educando a los ciudadanos argentinos y en las que triunfe la heterogeneidad, la diferencia y el multiculturalismo (Conforti, 2010). En este sentido, creemos que la incorporación de un espacio en la escuela que ponga en escena el desarrollo de estas temáticas, pero desde un análisis de la complejidad y diversidad que revisten, podría constituirse en una herramienta fundamental para de-construir o desestructurar los rígidos, fijos e inamovibles conceptos y conocimientos que aún dominan el campo de lo patrimonial. Y como consecuencia de ello, poder

pensarlo desde otro lugar: el de la multiplicidad de miradas, según los distintos actores intervinientes y las representaciones, identificaciones y usos que históricamente los mismos realizan en relación e interacción con él.

Educar en patrimonios

“Incorporar la temática patrimonial en la educación formal implica un trabajo de regionalización de contenidos con la finalidad de despertar en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio y promover en ellos actitudes comprometidas y participativas a favor de la conservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad” (Zabala et al., 2006: 2).

En la actualidad hay una escasa circulación de fuentes elaboradas con el fin de brindar un soporte para que los educadores puedan incorporar en su práctica conceptos, nociones y metodologías relacionadas con la educación patrimonial. De hecho, el patrimonio parece ser un tema de especialistas que poco tiene que ver con la formación docente. Sin embargo, es posible acceder a una serie de investigaciones que surgen dentro del seno del Museo de Antropología de Córdoba que producen contenidos, actividades educativas y series didácticas para *educar en patrimonio, educar en valores e interpretar el patrimonio en el aula*. Por ello, en el taller se propuso la utilización de un cuadernillo de dicha serie con el objetivo de despertar en los estudiantes la curiosidad y la sensación de pertenencia a su lugar, así como su capacidad para actuar como ciudadanos responsables y partícipes en la protección y valoración de los patrimonios y de la diversidad cultural.

Aspectos metodológicos

La metodología de trabajo que se implementó durante el desarrollo de las clases fue la de taller. Este es un dato importante ya que en el taller el aprendizaje se logra en un proceso de trabajo, en el que se remplace el mero hablar repetitivo por un hacer productivo en el que se “aprende haciendo” (Ander-Egg, 1991). El propósito fue que los conocimientos se adquirieran en una práctica concreta constructiva y a partir de una metodología activa y participativa. En este sentido, el taller como sistema de enseñanza-aprendizaje representa una herramienta

alternativa a las metodologías usadas habitualmente en procesos formales y no formales. En términos de Ander Egg, consiste en una experiencia grupal que se sustenta en una pedagogía de la pregunta, donde el conocimiento se produce fundamentalmente y casi de manera exclusiva en respuestas a interrogantes; tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, asumiendo el carácter complejo de la realidad; supone la superación de las relaciones dicotómicas jerarquizadas y de relaciones competitivas entre alumnos por el criterio de producción grupal; permite integrar la docencia, la investigación y la práctica, ya que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo para el que se necesita de la teoría y de la investigación. Es decir que el taller pretende la centralidad del sujeto que aprende, asumiendo relevancia el papel de los otros en un proceso que se focaliza en el hacer y se inscribe en la perspectiva constructivista del aprendizaje (Casco, 2003).

Por otra parte, la importancia dada a dicha metodología de trabajo tiene que ver con pensar el aula como un escenario dispuesto para la construcción y reflexión conjunta sobre concepciones, visiones de mundo, miradas y análisis sobre determinados aspectos de la realidad, pero además como generador de prácticas que salen de ese espacio y se concretizan en la vida social. De allí que, la experiencia de taller que se describirá a continuación, se vuelva interesante en la medida en que los significados y sentidos allí producidos por los jóvenes tienen implicancias en acciones concretas comunitarias. No obstante, creemos que el aporte principal del análisis de situaciones particulares reside en habilitar a que las mismas entren en diálogo con otras reflexiones sobre prácticas contextuales que presenten características similares, propiciando así un debate más amplio alrededor de las temáticas centrales abordadas, en este caso particular, las conceptualizaciones que giran en torno al patrimonio cultural y su inscripción en el ámbito escolar.

Análisis de la experiencia de taller

Presentación

Cabe aclarar que la experiencia se realizó en la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel, dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Olavarría. Esta institución reúne características que la hacen diferente de las escuelas provinciales. En primera instancia, porque tiene como finalidad primordial acercar a los estudiantes a un ámbito de estudios superiores y crear un puente entre el nivel secundario y la universidad. De allí también que se encuentre ubicada en el complejo universitario de Olavarría (alejado del centro administrativo y comercial) junto con las Facultades de Ciencias Sociales e Ingeniería. En segundo lugar, porque sus modos de organización (doble escolaridad con la propuesta de cursos de formación orientada por la tarde), sus requerimientos académicos (por ejemplo, la obligatoriedad de contar con todas las materias aprobadas para pasar de año), la elección de docentes (mayoritariamente universitarios) y sus sistemas de evaluación, entre otros aspectos, se rigen por reglamentación aprobada por el Consejo Superior de la Universidad.

Finalmente, otra diferencia radica en la autonomía que mantiene respecto de los lineamientos curriculares bonaerenses, de modo que no sólo, en aquel entonces, ofrecía cuatro modalidades (Ciencias Sociales y Humanidades- Ciencias Naturales- Arte, Diseño y Comunicación- Producción de Bienes y Servicios), sino que además brindaba múltiples talleres acordes con las mismas. Se trataba de espacios optativos y/o alternativos que los jóvenes podían elegir en función de la carrera de grado que a futuro decidieran seguir. Ahora bien, con los cambios producidos en el sistema educativo a partir de la Ley Nacional 26.206 del año 2006, que establece la educación secundaria de seis años, los talleres contemplados en aquel sistema se disuelven, entre ellos el de "Patrimonio, turismo y diversidad".

Sin embargo, y debido al análisis de la experiencia relevada durante el taller, se propone aquí problematizar sobre la importancia de ofrecer y recuperar

tales escenarios para abordar el tema del patrimonio cultural en vínculo con los contextos sociales y culturales más inmediatos y/o contemporáneos.

Destejiendo su trama

Si bien el taller partió de las ideas previas y percepciones que los jóvenes construían en torno del patrimonio, se apeló a contenidos teóricos que sirvieran de base para la reflexión, el diálogo y una participación que, a partir de la investigación-acción invitara a explorar, describir, comprender y expresar los patrimonios en relación con el particular contexto local.

Los puntos de partida en el nivel teórico se basaron fundamentalmente en las transformaciones y expansión que, a lo largo del tiempo, sufrió el concepto de patrimonio, el cual se acuñó de manera definitiva en el siglo XIX (Endere, op.cit.). Seguidamente, se buscó identificar los bienes materiales e inmateriales, heredados o adquiridos, históricos o contemporáneos que conforman los patrimonios culturales y, a su vez, se propusieron las categorías de valores como el valor de uso (tangible e intangible), el valor material, el valor simbólico, el histórico y el emotivo, y se analizaron cómo varios de ellos pueden ser atribuidos simultáneamente a un bien patrimonial. Por último, se trazaron diferenciaciones según la procedencia de los patrimonios, para de esta manera introducir las nociones de patrimonio natural, cultural (material e inmaterial), arqueológico e histórico, entre otros. Cabe destacar que el uso de categorías, tipos y clasificaciones fue sólo a modo analítico y metodológico, sin ánimo de querer simplificar la ineludible relación existente entre los mismos.

En el taller se plantearon dos grandes objetivos: por un lado, el de facilitar el acceso de los jóvenes a contenidos básicos que refieran al patrimonio cultural y al turismo, y se relacionen con el entorno cotidiano y, por otro, el de promocionar el reconocimiento y la valoración social de los bienes patrimoniales y turísticos.

La propuesta inicial fue identificar cuáles eran las percepciones, representaciones y/o saberes de los jóvenes con respecto al turismo, por un lado, y al patrimonio, por otro. Frente a una "lluvia de ideas", que implicó el registro de

conceptos, palabras claves, sentidos vinculados con las temáticas presentadas, les resultó más significativo y sencillo, a la vez, construir una definición de turismo y no de patrimonio, ya que la primera encerró una serie de prácticas que ellos relacionaban con experiencias de su vida cotidiana. Esto se hizo visible a través de comentarios y anécdotas personales y en una expresión más fluida a la hora de manifestarse sobre el tema. Asimismo, les fue posible elaborar en conjunto una concepción que dejaba plasmadas variables económicas, sociales, culturales y políticas que los jóvenes reconocían dentro del hacer turístico.

Sin embargo, no sucedió lo mismo con la noción de patrimonio. La participación fue escasa y las ideas que surgían hacían directa alusión a un objeto material, estático, antiguo, ajeno, aquello que “está ahí”, porque sobrevivió a través del tiempo y, por ende, es necesario preservar. Estas primeras reflexiones es posible de ser pensadas y analizadas en relación con la incidencia de aquellos discursos hegemónicos (europeos/occidentales) que fueron impuestos como saberes legítimos y transmitidos desde la escuela. Así, en un primer momento quedaron fuera de sus representaciones lo intangible, lo simbólico, lo cercano y familiar, entre otros aspectos. El patrimonio no parecía ser comprendido como una “invención” (Prats, 1998) efectuada por los sujetos (ellos) que intervienen en situaciones de negociación y conflicto, sino que más bien sobresalió una visión que lo volvía distante en el tiempo y ajeno a su realidad cotidiana.

Esta mirada un tanto parcial de la compleja y dinámica realidad que forma parte del concepto de patrimonio y que entiende al mismo alejado de las propias prácticas de la vida humana, nos condujo a analizar acerca de las ventajas y desafíos de propiciar y profundizar el aprendizaje del patrimonio en la escuela y dejar en suspenso, por lo menos en este artículo, el desarrollo del turismo.

La construcción de patrimonios en Olavarría

La temática de patrimonios se trabajó en el aula desde los contenidos teóricos y/o la historia que gira alrededor del concepto; pero, además, en relación directa con la realidad inmediata, con el ambiente o entorno del cual formaban parte los

propios estudiantes. Es así que, en primer lugar, y para luego pensar el patrimonio en vínculo con el contexto local, fue necesario que los jóvenes pudieran comprender la amplitud misma de su significado, así como la diversidad de bienes (materiales e inmateriales), de tipos (naturales, culturales, mixtos, arqueológicos, etc.) y de valores o significados que al mismo se le pueden atribuir. Para ello, una de las actividades iniciales consistió en que los estudiantes identificaran en imágenes los diferentes bienes que debían analizar en función de las creencias, valores o sentidos a ellos asociados. Al respecto, se utilizaron imágenes que incluyeron patrimonios tanto a nivel local como provincial e internacional. Algunos ejemplos fueron las ruinas de Machu Pichu, el Partenón, la Quebrada de Humahuaca, la Cueva de las Manos, el tango representado en el baile, artesanías, festividades bolivianas en la ciudad de Olavarría, entre otros.

Ahora bien, el análisis de los resultados de las producciones grupales y la posterior lectura sobre las mismas permitió arribar a algunas reflexiones. Se destaca que resultaron fácilmente identificables aquellos bienes que tienen materialidad, son monumentales, es decir, de gran tamaño y visibilidad (Partenón, Pirámides Egipcias, Taj Mahal) o que remiten a acontecimientos o sitios históricos reconocidos a nivel mundial. Los patrimonios naturales (Glaciar Perito Moreno, Cataratas, etc.) tampoco generaron mayores dificultades al momento de ser identificados y valorados, principalmente desde su uso tangible, como lugares destinados a satisfacer las necesidades del turismo y del entretenimiento y/o interés personal. Aunque, cabe señalar, que lo que se visualizó, en primera instancia, estuvo ligado más bien a aspectos de la naturaleza magníficos y extraordinarios, de gran atractivo e impacto visual, pero alejados de los ambientes o contextos populares o cotidianos. En cuanto al patrimonio cultural intangible, reflejado en fotografías de instrumentos musicales, danzas, tejidos manuales, trabajos de orfebrería, etc. no se produjeron interpretaciones que aludieran al valor de las técnicas, los conocimientos ancestrales, los rituales y tradiciones que circulan detrás de esos objetos tangibles (Unesco, op.cit.). Por el contrario, los chicos hicieron hincapié, por

ejemplo, en la guitarra, el jarrón artesanal, el collar de plata, los vestidos y accesorios de los bailarines; sin mencionar aquellos aspectos inmateriales, como los saberes heredados, que son los que vuelven posible la existencia de esa materialidad.

Esta invisibilización de lo intangible en las primeras reflexiones, ¿podría vincularse con una visión imperante que desentiende a los diversos actores sociales como intervinientes en los procesos de producción, uso, identificación y preservación de los bienes culturales?

Por otro lado, un aspecto a destacar tuvo que ver con la continua recuperación de lo antiguo o pasado como patrimonio digno de conservar y la invisibilización de lo patrimonial como construcción que se hace desde el presente y tiene un carácter dinámico, permeable a los cambios que va experimentando en la realidad.

Respecto de lo anterior, en estas primeras actividades del taller, fue posible advertir dos cuestiones notables. En principio, como ya se vio, la elaboración por parte de los estudiantes de una definición de patrimonio que no se relaciona con conocimientos previos o ideas precisas sobre el tema. Luego, y ya a partir de una clase introductoria sobre la temática, la escisión manifiesta entre los patrimonios y lo intangible, la comunidad y sus pobladores, lo cotidiano, lo presente y lo popular. Esta mirada relevada es la que llevó a trabajar enfáticamente estos otros aspectos claves que debieran estar presentes en una comprensión de la temática planteada.

Luego de esta etapa diagnóstica, las clases que siguieron intentaron propiciar el aprendizaje del patrimonio desde las prácticas actuales, concretas, basadas en experiencias reales de los actores de la ciudad. Es así como se brindaron charlas informativas, de parte de una investigadora arqueóloga y de un representante municipal que trabaja con el patrimonio rural. A partir de sus manifestaciones se pusieron en evidencia las tareas y gestiones locales que se están llevando a cabo al respecto.

Asimismo, durante la cursada también se realizó una visita a una estancia rural, denominada *La Isolina*, como muestra de un patrimonio tangible (plasmado en la casa y su construcción arquitectónica de diversos estilos), histórico (vinculado a sucesos regionales de los primeros años argentinos y a los indígenas que poblaron la zona), intangible (en los relatos orales sobre la pampa y los tradicionales secretos de la gastronomía casera de los familiares y herederos propietarios) y finalmente natural, en su parque y paisaje con el arroyo y diversos animales. Esta salida de campo tuvo el objetivo de hacer visible la dinámica y la multiplicidad de valores estrechamente relacionados, presentes en un lugar y su gente. Que haya sido la anfitriona quien llevo a cabo la recorrida turística y la narración de toda la historia vivida allí, fue doblemente significativo, primero porque se trata de una persona que conoce, valora, promueve y transmite los sentidos que se le atribuyen a ese espacio en particular; y segundo, porque deja en claro que si no es por el rol desarrollado por los diversos actores que allí viven y trabajan y de las personas que concurren (con el fin que sea), ese lugar carecería de significación social.

Esta experiencia directa dio lugar a implementar la propuesta del trabajo final, basada en la selección e identificación, por parte de los jóvenes, de un tema relacionado con el patrimonio de Olavarría (ya sea lugares físicos, danzas, bandas musicales, eventos locales, etc.) con el objetivo de que logran fundamentar, de modo grupal, la vinculación entre dicha elección y la posibilidad de su patrimonialización, desde lo tangible, pero también a partir de las significaciones inmateriales, la identidad, los aspectos simbólicos y emocionales que pudieran estar relacionados. El informe a elaborar sugería, además, la idea de ser ampliado a partir de testimonios e información recabada de entrevistas, de manera de promover, al mismo tiempo, el entendimiento de la influencia que tienen los grupos humanos en los procesos de afirmación, transformación y significación de un bien patrimonial.

Las producciones alcanzadas por los tres grupos conformados hicieron perceptible en primera instancia la diversidad de bienes patrimonializables que,

aún sin ser declarados como tales, rodean y forman parte de la vida comunitaria. Es así como en uno de los trabajos se eligió el *Centro Cultural San José* identificado como patrimonio cultural e histórico local, espacio destinado a eventos relacionados con la cultura. En otro, el *Parque Mitre*, ambiente natural a orillas del arroyo Tapalqué de gran significado por ser unos de los puntos de mayor atracción para los ciudadanos, principalmente jóvenes. Y, por último una radio barrial, con una fuerte ideología política que se analizó como bien patrimonial cotidiano e inmaterial. Los diferentes trabajos, no sólo formaron parte de una construcción grupal, sino que debieron ser presentados a la totalidad del curso, por medio de una dramatización y de un material de comunicación visual. La propuesta fue crear una agencia turística, con un nombre y un logo, a través de la cual sus agentes miembros comunicaran a los ciudadanos (representados por los compañeros estudiantes y la profesora) los valores, la historia y los significados que daban a ese centro, esa radio y ese parque, el carácter de patrimonio local.

La investigación que se llevó a cabo en torno al parque de la ciudad, involucró tanto los aspectos naturales (la variedad de plantas y aves que lo conforman), como así también las voces de aquellos que transitan y ocupan el lugar a partir de prácticas y actividades diversas (correr, caminar, pasear, tomar sol, tomar mate, leer o simplemente reunirse a charlar). En el análisis de este trabajo se destaca particularmente la importancia que los jóvenes le otorgan a los relatos personales que interpretan un espacio natural a partir de connotaciones sociales. De hecho, es uno de los lugares más transitados de la ciudad y a raíz de ello este grupo pudo relevar e identificar diferentes actores con edades heterogéneas (no sólo jóvenes) que le otorgan al parque significaciones y usos distintos, lo que da cuenta de la multiplicidad de representaciones presentes y la relevancia que tiene, a nivel local, este espacio para sus habitantes.

En el caso del trabajo referente al *Centro Cultural San José* se focalizó su análisis en el patrimonio cultural e histórico por ser un espacio donde se entrelazan memorias que nacen en una historia que se construye desde principios

del siglo pasado (1915). A partir de esta investigación los jóvenes accedieron a la génesis de este edificio y pudieron identificar los cambios que fue sufriendo a través del tiempo. Recuperaron el momento en que allí funcionaba un hogar de niñas y los imaginarios surgidos tanto por los pobladores de la ciudad como por las chicas que vivían en ese lugar que, poco a poco, sufrió el deterioro propio del abandono. Su ubicación privilegiada, frente al parque (que el otro grupo trabajó) condujo a la dirigencia política de turno a gestionar la reutilización del espacio para fines culturales. En la actualidad se convirtió en un centro con diferentes salas para muestras itinerantes de arte, una biblioteca, una capilla y un gran parque con árboles y juegos para niños/as. Algo interesante que resaltan los jóvenes es el trabajo de restauración para conservar la fachada original y seguir manteniendo su valor arquitectónico, identitario e histórico. Si bien el trabajo rescató principalmente aspectos materiales y en, menor medida, simbólicos e inmateriales, pudieron advertir en el recorrido de su historia la importancia que la valoración social tiene para su funcionamiento y existencia como patrimonio de la ciudad.

Finalmente, el tercer trabajo, y quizás uno de los más profundos en su análisis, fue el de la radio barrial. Primero, porque lograron identificar rápidamente la inmaterialidad de lo que podría mencionarse como un “patrimonio emergente” o “alternativo” (Lacarrieu, 2006). Una radio, ubicada en un barrio determinado de la ciudad, más próximo a las periferias que al centro, que brinda un lugar para que “todo aquel que quiere hacerse oír, tenga la posibilidad de hacerlo”. Segundo, porque invita a alzar la voz tanto de niños, como de docentes, vecinos y familias en un escenario que es reconocido como “un logro, un proyecto alcanzado, una batalla ganada”. Y tercero porque facilita a los más jóvenes (relegados, muchas veces, de los asuntos de la esfera pública) un lugar legitimado para hablar de política, de lo creen y piensan, de lo que los representa y de las debilidades del poder político, utilizando también la difusión de sus palabras como demanda de derechos y reclamo social.

En el análisis de los tres trabajos, con sus particularidades, se puso en evidencia el acercamiento de estos estudiantes a la temática de lo patrimonial, ya no desde sus primeras representaciones que la asociaban con lo extraordinario, lo pasado, lo reconocido internacionalmente, lo material, sino a partir de una mirada más compleja y diversa que atiende a lo presente, lo local, y a los significados que los actores les imprimen a esos patrimonios y los vuelven de relevancia para la sociedad.

De esta manera, este taller y sus propuestas prácticas habilitaron un espacio para la reflexión, el análisis y, fundamentalmente, la visibilización y apropiación, de parte de jóvenes estudiantes, de bienes (tangibles e intangibles) representativos de la historia local y relacionados con el hacer cotidiano y las necesidades actuales de la comunidad. En este sentido, se generaron mayores posibilidades de sensibilización, comprensión, participación-acción y, por ende, involucramiento ciudadano en la identificación, valoración y protección del patrimonio de la ciudad. En última instancia se destaca la re-significación producida por los jóvenes en torno a las nociones de patrimonio que fuera uno de los objetivos transversales a la propuesta trabajada en clase.

Discusión y comentarios finales

Comprender la temática del patrimonio en vínculo con la educación y el escenario escolar se presenta como un desafío actual. Abordar el debate en estos términos incluye, a su vez, plantear una determinada mirada sobre la escuela y su función social.

En este sentido, las instituciones escolares son pensadas como aquellas que tienen por misión poner a disposición del niño o del adolescente un conjunto de saberes públicos compartidos por distintos miembros de la sociedad. Es decir que, en términos de Stenhouse (1987), la función de las escuelas es transmitir culturas o tradiciones públicas, las cuales incluyen la enseñanza de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. Ahora bien, esos saberes provenientes de las diversas y complejas realidades culturales son

inabarcables para cualquier proceso de transmisión, por eso el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de la totalidad cultural. De esta manera, educar es afirmar un proceso de construcción selectivo, sujeto a la interpretación y deformación; y dependiente de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participen en su elaboración y transmisión. Esta práctica política, no neutral, implica definir los contenidos a enseñar, resaltando y jerarquizando unos; al mismo tiempo que excluyendo o desatendiendo otros.

Como ya se explicó anteriormente, en el caso del tema del patrimonio cultural las representaciones, concepciones y valoraciones históricamente asociadas, estuvieron sujetas a lógicas eurocéntricas y/o occidentales, que fueron impuestas bajo el carácter de universales, estables e independientes de los actores y de los diferentes tiempos y lugares. Más allá de las transformaciones producidas en esas nociones -a partir de nuevas teorías y de las normativas y las declaraciones internacionales de las últimas décadas- determinados discursos hegemónicos sobre patrimonio (entendido como lejano, antiguo, estático y material, etc.) siguen primando en el imaginario social. De allí que, varios de los sentidos construidos por los jóvenes en la experiencia del taller, puedan ser pensados como parte de los procesos de conceptualización dominante que aún siguen reinando en dicho campo.

Sin embargo, teniendo en cuenta que con la nueva Ley de Educación Nacional del año 2006 N° 26.206 los diseños curriculares en América Latina fueron, por primera vez, geopolíticamente fundados, al problematizar la educación desde el espacio geográfico donde se desarrolla, es posible encauzar la temática de los bienes y manifestaciones patrimoniales desde una perspectiva local, diversa, compleja y múltiple. El patrimonio necesariamente debe dejar de ser considerado como algo estático y reconocerse dinámico, entendido como un proceso de construcción permanente que abarca todo aquello que está bajo la influencia de los diferentes grupos humanos quienes, en definitiva, le otorgan el valor de protección y significación social.

Ello implicaría asumir la responsabilidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se comprometa y, al mismo tiempo, estimule el compromiso de los más jóvenes a mejorar las relaciones con el entorno, interviniendo en la promoción de actitudes como la cooperación y la valoración de lo que los rodea y los identifica como comunidad.

Ahora bien, ¿cómo sería posible guiar estos procesos? Quizás interpellándolos desde las necesidades y situaciones concretas del lugar de pertenencia, ayudándolos a reconocer, valorar, proteger y utilizar de modo sostenible su patrimonio. Pero, para eso, es necesario desafiar al estudiante

“proponerle situaciones que le generen una cierta tensión, que lo animen a atreverse, que lo inviten a pensar, a explorar, a poner en juego conocimientos que tiene y probar si son o no útiles para la tarea que tiene entre manos, que lo lleven a conectarse con sus compañeros, a plantear preguntas que le permitan avanzar” (Sadovsky, 2005: 13).

Todo proceso educativo, basado en los más diversos temas, siempre requerirá de inquietudes, intereses, objetivos, desafíos a cumplir, metas a alcanzar.

En este caso, la meta principal será la de formar ciudadanos reflexivos, críticos y activos, capaces de insertarse y participar en el espacio público, a fin de que puedan poner en juego acciones que les permitan intervenir en los procesos de definición, preservación y uso de los bienes patrimoniales locales, tanto los que han sido heredados del pasado, como los presentes y aquellos que fueran factibles de patrimonializar.

Otorgar un lugar en las escuelas para construir ciudadanos vinculados con su sociedad, colaboraría con la toma de conciencia de la importancia de apropiarse de los patrimonios y construirlos en favor del fortalecimiento de la memoria y la historia local.

De allí que educar en estos temas se considere una propuesta clave y significativa en la formación de los sujetos y en su ejercicio como ciudadanos, anclados y comprometidos con las prácticas sociales y los contextos reales de los que forman parte. En suma, consideramos relevante presentar el desarrollo de este taller considerando que es desde los ejemplos particulares que se alcanza una reflexión sobre las propias prácticas, sobre el rol de coordinar estos espacios.

Así, realizar el relato y reflexión sobre las situaciones concretas que se dieron en el aula permitió potenciar la experiencia para analizar, en campo real, los propios preconceptos, aseveraciones y supuestos que se establecen, a veces como categóricos, desde las teorías que muchas veces se reproducen sin haberlas puesto en práctica con actores sociales en escenarios reales.

Agradecimientos

Este trabajo se desarrolla en el marco de investigaciones desarrolladas por las autoras en el Instituto INCUAPA (Unidad Ejecutora CONICET-UNICEN). Se agradece a las autoridades de la escuela Polimodal dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, sede Olavarría. Además, los valiosos aportes de la Lic. Stella Pasquariello y la profesora Inés Mariano, ambas vinculadas con dicha institución.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1991) *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires.
- APPLE, M. (1997) "Educación, identidad y papas fritas baratas". En GENTILI, P. (ed.) *Cultura, política y currículo*. Losada, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. y J. PASSERON (1977) *Reproduction in Education, Culture, and Society*. London, Sages.
- BOURDIEU, P. (1997) "¿Es posible un acto desinteresado?" En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- CASCO M. (2003) "Talleres: Apuntes sobre su funcionamiento". En *Documentos sobre el proyecto de creación del Polimodal dependiente de la UNICEN*. UNICEN, Tandil.
- CONFORTI, M. (2010) "Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización". En *Intersecciones en Antropología* N°11. P. 103-114. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría, Buenos Aires.
- CURTONI, R. (2004) "Territorios y territorialidad en movimiento: La dimensión social del paisaje". En *Etnia* N° 46-47. P. 87-101. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Olavarría, Buenos Aires.
- ENDERE, M. (2007) "Management of archaeological sites and the public in Argentina". En *BAR International Series* 1708. Oxford.
- _____ (2009) "Algunas reflexiones acerca del patrimonio". En ENDERE, M. L. y PRADO, J. L. (eds.) *Patrimonio, ciencia y comunidad. Su abordaje en los*

- partidos de Azul, Olavarría y Tandil*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. [1979] (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta, Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) "Los usos Sociales del patrimonio cultural". En AGUILAR CRIADO, E. (ed.) *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Consejería de Cultura, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico y Editorial Comares, Andalucía.
- GIROUX, H. y PENNA, A. (1990) "Educación social en el aula. La dinámica del curriculum oculto". En GIROUX, H. (ed.) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- ICOMOS (1999) *Carta de Burra para Sitios de significación Cultural*. <http://www.icomos.org/australia/burracharter.html> (consulta 28/06/2012).
- JAURETCHE, A. [1957] (2004) *Los profetas del odio y la yapa*. Peña Lillo, Buenos Aires.
- LACARRIEU, M. (2006) *Atlas de fiestas, celebraciones, conmemoraciones y rituales de la ciudad de Buenos Aires, Una iniciativa pública del ámbito local*. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.
- LANDER, E. (2003) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En LANDER, E. (ed) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). Ley de Educación Nacional 26.206 Link. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (consulta 10/5/2013).
- PRATS, L. (1998) "El concepto de patrimonio cultural". En *Política y sociedad* 27: 63-76. Universidad de Barcelona, Madrid.
- _____ (2007) *Antropología y patrimonio*, Ariel, Barcelona.
- QUIJANO, A. (2003) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: LANDER, A. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- ROSAS MANTECÓN, A. (1998) "El patrimonio cultural. Estudios contemporáneos. Presentación". En *Alteridades* N° 8. P.3-9. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- SADOVSKY, P. (2005) "Introducción". En SADOVSKY, P. (ed.) *Enseñar matemática hoy, miradas, sentidos y desafíos*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- UNESCO (1972) *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Natural y Cultural*. Link: <http://www.unesco.org>, (consulta 28/06/2012).
- _____ (2003) *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Link: <http://www.unesco.org>, (consulta: 28/06/2012).
- _____ (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Link: <http://www.unesco.org> (consulta: 28/06/2012).
- ZABALA, M., ROURA GALTÉS, I. y FABRA, M. (2006) *Educación en patrimonio: Educar en valores. Propuesta didáctica para interpretar el patrimonio en el*

M^A VANESA GIACOMASSO - MERCEDES MARIANO - M^A EUGENIA CONFORTI

aula. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Museo de Antropología, Córdoba.

Futuros profesores de zonas rurales vistos por sus formadores

Future teachers from rural zones seen by their trainers

*Juan Cornejo Espejo**

Resumen

Desde una noción de ruralidad que privilegia la territorialidad en lugar de la densidad poblacional o la lejanía de los centros urbanos, el artículo presenta a partir de entrevistas semi-estructuradas a académicos de las universidades que imparten pedagogías en la región del Maule. Su opinión respecto de la trayectoria académica de los estudiantes provenientes de comunas rurales en el período: 2005 a 2012. De las entrevistas se concluye que en el último quinquenio ha habido un aumento significativo de estos estudiantes, especialmente de mujeres. No obstante, su permanencia resulta fugaz por las deserciones tempranas; constituyéndose en el gran desafío de esas universidades. El rendimiento académico es similar al de los estudiantes de zonas urbanas. Se constatan diferencias entre las admisiones y titulaciones. Respecto de la inserción laboral y proyecciones profesionales, especialmente en las posibilidades de ocupar cargos directivos, no se constata ninguna diferencia entre ambos grupos de estudiantes.

Palabras Claves: opinión / estudiantes de pedagogías / comunas rurales / trayectoria académica / Maule

Abstract

From a notion of rurality that favors territoriality instead of population density or distance from urban centers, the article presents from semi-structured interviews with academics from universities offering pedagogies in the Maule region, their views in relation to the academic career of students from rural communities in the period: 2005 to 2012. From the interviews it is concluded that in the last five years has had a significant increase of these students, especially women. However, his stay is brief by early defections, becoming the major challenge of these universities. Academic performance is similar to urban students. They note differences between admission and degree. Regarding the labor market and professional forecasts, especially in the possibilities of leadership roles, there is no difference between the two groups of students.

Key Words: opinion / students of pedagogies / rural communes / academic career / Maule

*Doctor en Ciencia Política y Doctor en Estudios Americanos. Profesor Adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile).
Email: jcornejo@ucm.cl

Introducción

El artículo que a continuación se presenta es producto de una investigación que intenta plasmar las opiniones de los formadores de profesores de las facultades de educación de las Universidades Católica del Maule, Autónoma y Santo Tomás de la región del Maule - Chile en el período 2005 – 2012, respecto del desempeño académico de sus estudiantes provenientes de comunas rurales y sus proyecciones laborales y profesionales. Esto es, se intentan establecer las ventajas, así como las problemáticas propias de estos estudiantes comparativamente respecto de sus pares de zonas urbanas, tanto en lo que dice relación con su trayectoria académica cuanto su inserción laboral. Tales opiniones, además, son contrastadas con los supuestos presentes en la literatura especializada relativos a estudiantes universitarios de América Latina en el mismo período, con el propósito de verificar su validez y aplicabilidad a la región antes señalada.

Es importante hacer notar que se realizaron 24 entrevistas semi-estructuradas a directores de departamentos, directores de escuelas, jefes de carreras y/o académicos representantes de todas las pedagogías de las universidades seleccionadas que imparten carreras de educación en la región. Asimismo, pese a ser un estudio cualitativo, se contrastaron los testimonios de los entrevistados, además de la literatura especializada, con los datos oficiales aportados por las direcciones estudiantiles y de títulos y grados de esas mismas casas de estudio, en lo que respecta al número de ingresos por carrera, deserciones, egresos, procedencia de los estudiantes, género, entre otros antecedentes en ese mismo período.

Antecedentes de contexto y configuración de las zonas rurales chilenas

Los estudios más recientes muestran que si bien ha habido un crecimiento sostenido del PIB en Chile en las últimas décadas, tal crecimiento no es uniforme en todas las regiones del país. Así, mientras hay regiones como la de Antofagasta que evidencia un crecimiento similar al del Reino Unido, hay otras cuyo

crecimiento se asemeja a los de los países más pobres de América Latina. Esos antecedentes dejan al descubierto que no sólo hay diferencias en términos de tasas de pobreza entre una región y otra (que en el caso de Antofagasta no sobrepasa el 7,5% mientras que en la región más pobre, La Araucanía, dicha tasa alcanza el 22,5%), sino una brecha en los ingresos de más de 6 veces¹ entre los más altos y los más bajos del país.

Desde el punto de vista geográfico, las regiones con el PIB más alto tienden a concentrarse en el norte del país, entre cuyas actividades económicas predominan las vinculadas a la gran minería del cobre; en tanto que las regiones más pobres, localizadas en su mayoría en la zona centro sur, las actividades económicas tienden a concentrarse en el sector agropecuario, forestal y/o de pesca artesanal.

Las fuertes diferencias de los PIB regionales, aún cuando se explican desde el punto de vista histórico y al tipo de inserción de sus sistemas productivos en la economía internacional, no se puede desconocer lo decisivo que han resultado los altos precios del cobre sumado a la sostenida demanda del metal rojo para las economías de las zonas mineras durante la última década.

Con respecto a la región del Maule, su economía tradicionalmente ha girado en torno a las actividades agropecuarias². Los servicios y sector industrial normalmente han sido tributarios o subsidiarios del campo. En la actualidad la región está entre las de menor PIB, alcanzando sólo 7.532 dólares per cápita³. Según la encuesta CASEN 2009 la región del Maule tenía una tasa de pobreza de 20,8%, superior en 5,7 puntos porcentuales al promedio del país que alcanzaba al 15,1%. Entre los años 2006 y 2009 la región aumentó su proporción de personas en situación de pobreza en 3,1 puntos porcentuales, lo que contrasta negativamente con el incremento observado a nivel nacional en el mismo período (1,4 puntos porcentuales) (Plan Maule 2010- 2014).

Asimismo, según datos aportados por Berdegué, Jara, Modrego, Sanclemente y Schejtman (2010), el 77,8 de la población lo hacía en comunas rurales. En tanto que la ruralidad oficial según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) recogidas del censo 2002 era de 34,0%. Pese a las

discrepancias entre ambos estudios respecto de los porcentajes de ruralidad, explicable por los criterios con los que se la mide o a los valores que se le asignan a las distintas actividades económicas dentro de una determinada comuna, una cosa si es clara y es que la región del Maule en ambas mediciones, entre todas las regiones del país, concentra el mayor índice de ruralidad.

Los criterios desarrollados por Berdegú *et al.* (op.cit) para la tipificación de las comunas rurales en Chile apuntan a los siguientes aspectos: comunas fuertemente rurales con economías dependientes de la agricultura; comunas silvoagropecuarias de ruralidad intermedia; comunas medianamente rurales con economías dependientes de la agricultura; comunas relativamente aisladas o remotas y muy rurales según criterio de densidad; comunas de ruralidad y conectividad intermedias y de alta afluencia turística; comunas de baja accesibilidad y densidad poblacional con economía basada en el sector acuícola; comunas de elevada afluencia turística y baja ruralidad; comunas fuertemente rurales con economía diversificada entre turismo y agricultura; y comunas más cercanas al polo urbano en el gradiente urbano – rural. Es importante consignar que salvo uno de los criterios antes mencionados, economía basada en el sector acuícola, todos los otros se hallan presentes en la región del Maule.

Es más, no sólo los centros urbanos de la región⁴ están rodeados de sectores rurales, que están bajo su jurisdicción administrativa, sino que sus economías funcionan en torno a las actividades productivas ligadas al campo o en función de los servicios que le prestan.

Estos procesos de urbanización continua han dado pie a la formación de ciudades intermedias. Por su parte los procesos de desarrollo que se viven en zonas tradicionalmente consideradas rurales, configuraron un continuo rururbano. Ambos territorios están profundamente relacionados entre sí (Concha & Letelier & Boyco & Oviedo, 2010: 13).

Esta información, con todo, no es contradictoria con la proporcionada por el CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía – División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL) 2010, en el sentido de que los países del cono sur sudamericano: Argentina, Chile y Uruguay presentan tasas negativas de crecimiento de población rural. La

temprana urbanización de estos países, sumada a la concentración de la población en ciertas zonas explicaría el predominio demográfico urbano.

La razón de esta aparente contradicción se funda en que desde hace ya algunas décadas las poblaciones que habitan centros urbanos desarrollan sus actividades laborales en el sector rural. Traslados que en algunos casos son diarios o en épocas específicas del año durante los períodos de cosecha o recolección, conformando un grupo que se ha dado en denominar en Chile como: “obreros agrícolas”; es decir, personas que si bien habitan en centros urbanos se desempeñan laboralmente en sectores rurales. Esta reconfiguración de la fuerza laboral campesina, en el caso chileno, tuvo su origen en la reforma agraria y se ha consolidado en las últimas décadas.

El tránsito permanente entre el campo y la ciudad se replica también en el ámbito educativo, pues, inversamente, un número importante de estudiantes que habita en sectores rurales debe viajar a la ciudad para terminar su educación media; en razón de que los sectores rurales más apartados o con baja densidad poblacional no cuentan con centros de formación de nivel medio. De este modo, los estudiantes de sectores rurales presentes en las universidades de la región del Maule, ya antes de ingresar a la educación superior, en su mayoría, habían tenido experiencias de paso por la ciudad, ya sea a través de viajes diarios del campo a la ciudad, ya sea residiendo en hogares estudiantiles o en casas de familiares⁵.

Lo interesante de este proceso que ha definido a la región del Maule como una región eminentemente rural está dado no sólo porque cuenta con una porción significativa de su población que habita en sectores rurales apartados o con baja densidad poblacional, sino también porque sus ciudades medias y grandes están vinculadas directamente a las actividades agropecuarias o forestales. De hecho, además de los criterios que privilegian la densidad poblacional a la hora de definir los grados de ruralidad de una región, resultan tan importantes aquellos que guardan relación con las actividades económicas predominantes. Y estos han sido los criterios con los cuales Berdegué *et. al.* (2009, 2010) han construido el mapa de las comunas y ciudades rurales de Chile.

En este sentido no se puede obviar que en América Latina ha habido una larga tradición de trabajos y discusiones sobre sociología rural que han condicionado las representaciones acerca del tema. No obstante, a partir de los trabajos de Klein (1992) quedó en evidencia que un porcentaje significativo (24% de la población rural) no desarrollaba actividades ligadas directamente con la agricultura. En la actualidad se estima que esa cifra asciende aproximadamente al 35%. De lo anterior se desprende que una proporción no menor de los habitantes rurales tienen como empleo principal una ocupación no agrícola o sus ingresos proviene de otras fuentes (Dirven, et. Al.).

Las nuevas investigaciones han derrumbado la idea de que "rural" era sinónimo de "agrícola" y "agrícola" era igual a "rural". Es decir, el mundo rural ha resultado ser mucho más complejo de lo que se suponía, evidenciando un flujo continuo de personas, bienes y servicios que transitan desde zonas rurales hacia urbanas y viceversa. Esta nueva realidad ha incidido que se privilegien enfoques territoriales en lugar de aquellos centrados exclusivamente en las actividades económicas.

Paralelamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha avanzado hacia una mayor conceptualización de lo que entiende por "rural", acompañado por una serie de indicadores para medir su desarrollo. En 2004, como parte de las discusiones del informe preliminar del Banco Mundial del 2005 sobre el desarrollo en América Latina se replanteó el problema de la definición de lo "rural". Definición que está condicionada por la determinación del tamaño del sector, pues, las definiciones censales difieren de un país a otro. Aspecto que incide en que no se puedan formular políticas homogéneas.

Frente a esa realidad el Banco Mundial encomendó a Chomitz *et. al.* (2004) un estudio para contabilizar la población según criterios más homogéneos, de modo de proyectar políticas públicas más efectivas. En las conclusiones de este estudio se sostiene que al utilizar la definición de "rural" que emplea la OCDE, se duplica la población rural, si comparado con la sumatoria de las distintas definiciones censales, llegando a un 42% de la población total de la

región. En algunos países como Uruguay y Chile la diferencia entre la población “rural” según uno y otro criterio es tres o más veces (idem.)

La diferencia de criterios sería la explicación, como ya apuntamos más arriba, entre las cifras proporcionadas por el INE y la que se desprende del estudio de Berdegué *et. al.* (op.cit.) para la región del Maule.

En esta misma línea resulta interesante repasar las visiones tradicionales⁶ en torno a lo “rural”, que imperaron hasta no hace tanto tiempo en el continente, que definían la sociedad rural como aquella en la cual los sujetos activamente ocupados estaban vinculados a las labores agrícolas. En ese contexto el concepto de desarrollo se asociaba a las transformaciones que iban de la agricultura a la industria, de lo tradicional a lo moderno, de lo atrasado a lo próspero, de lo rural a lo urbano. Las características de esa ruralidad en la versión tradicional se sintetizaban en los siguientes puntos: la población rural se dedicaba casi exclusivamente a las actividades agropecuarias; dichas actividades se hallaban regidas por los ciclos naturales sin mayor intervención humana; la regulación de las actividades a través de ciclos generaba una noción de tiempo y uso que a su vez incidía en la constitución de una cultura específica; la población se encontraba dispersa en territorios de baja densidad; la dispersión y relativo aislamiento impedía a esas poblaciones acceder a condiciones de bienestar (servicios e infraestructura básica) y a los avances de la cultura (altos índices de analfabetismo y malas condiciones educativas); subvaloración de lo rural y sobrevaloración de lo urbano, situación que promovía la migración campo – ciudad (Gómez, 2003).

Si se examinan los principales temas abordados por los autores clásicos de la sociología no se encuentra una preocupación específica por el tema, sino más bien el intento de dar cuenta de las consecuencias que tiene la industrialización y la urbanización sobre la sociedad, más que una preocupación particular por los efectos de estos fenómenos en la realidad que los antecedió; es decir, el campo.

Ferdinand Töennies en su obra *Comunidad y Sociedad*, publicada por primera vez en 1887 plantea las ideas centrales que dan sustento a este enfoque. El aporte de Töennies resulta clave, pues, marcó a muchos autores que lo

sucedieron (Timasheff, 1963). De hecho esta tipología sirvió de base a la posterior elaboración de Sorokin & Zimmerman (1929; 1931) y su idea de *continuum* rural – urbano⁷, que tanta importancia tuvo en el desarrollo de la sociología rural a nivel mundial.

Esta conceptualización se contrapone a la idea de “territorialidad” que acentúa los aspectos culturales y políticos, donde la ruralidad se corresponde con una forma de vida, una cosmovisión y una cultura normalmente marginal o excluida de las corrientes dinámicas del desarrollo asociada a una economía urbano – industrial. Para estas comunidades el desarrollo rural corresponde a las estrategias que se deben implementar para atender a poblaciones marginadas, empobrecidas, vulnerables, dispersas o de alto riesgo social.

La idea de territorialidad recurre a conceptos provenientes de la geografía, la ecología, la economía regional, la antropología y la ciencia política para abordar el desarrollo desde una perspectiva territorial. Es decir, la idea de territorio se impone gracias a su capacidad performativa y articuladora de los procesos y dinámicas subyacentes a la economía rural. Vale decir, el territorio se construye como un proceso histórico de apropiación del espacio y a formas particulares de aprovechamiento del mismo, donde interactúan las diferentes dimensiones de la vida social y se define un entorno económico.

Frente a la necesidad de adoptar una definición más nítida y útil de ruralidad, diversas entidades académicas y organizaciones de cooperación internacional han venido insistiendo sobre la necesidad de una redefinición de lo rural, haciendo uso de la definición de territorio. Se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta (Echeverri, 2011: 15).

Lo interesante de este nuevo enfoque es que rompe con el dualismo urbano – rural propio de las definiciones tradicionales, además de establecer una nueva forma de entender las densidades, incluyendo concentraciones poblacionales que forman parte de territorios rurales y de centros urbanos con funciones rurales;

sin contar que incluyen todos los sectores económicos que tienen lugar en este tipo de territorios, más allá de las actividades agrícolas o sus derivaciones.

A la luz de las discusiones más recientes en torno a la ruralidad es posible evidenciar que la articulación entre lo rural y lo urbano muestra dos facetas diferenciables. La primera corresponde a la articulación tradicional fundamentada en el intercambio de bienes y servicios; y la segunda a las nuevas funciones asignadas a lo rural, como respuesta a la crisis medio ambiental urbana (Mendez, 2005). Debido a la degradación de las condiciones de vida de las grandes urbes, la sociedad basada en el paradigma urbano-industrial empieza a ser cuestionado. Esa búsqueda de la naturaleza y el deseo de los ciudadanos en transformarla en un bien más de consumo, toma la forma de turismo, hecho que llega a transformar el ritmo de vida de las poblaciones rurales. Las áreas rurales son consideradas portadoras de recursos escasos como el agua, los bosques, la biodiversidad, etc. percibidos como necesarios para el logro de un equilibrio ecológico que permita la sobrevivencia de la ciudad. Ante esta situación, las áreas rurales pierden paulatinamente su función de abasto, viéndose sus habitantes en la necesidad de buscar alternativas ocupacionales que reemplacen o complementen la minimizada producción agrícola.

De allí que no resulte extraño que dentro del discurso actual en torno a lo rural, la pluriactividad describa el proceso de emergencia de un conjunto de nuevas actividades que tienen lugar en el medio rural, las cuales pueden ser ejercidas tanto dentro, como fuera de la propiedad agrícola, y estar o no relacionadas con la actividad agrícola tradicional. En este sentido, la pluriactividad rural es entendida como una de las más significativas expresiones de lo que hoy denominamos nueva ruralidad (Mendez, op.cit.; Grammont & Martínez, 2009)⁸.

Sin desconocer que la agricultura continúa ocupando un lugar central, la dedicación a actividades no agrícolas pasa a ocupar un lugar estratégico en la reproducción de las unidades familiares. En ese mismo contexto la articulación entre lo rural y lo urbano empieza a generar nuevas relaciones que se suman a las tradicionales; así la participación rural en el mercado de trabajo urbano y viceversa es un factor que se hace más visible.

Considerando que el propósito de este artículo es captar los significados que le atribuyen los formadores de profesores de las universidades de la región del Maule a la trayectoria académica de los estudiantes de sectores rurales, resulta clave una noción amplia de ruralidad. Noción que no esté limitada a las actividades agropecuarias convencionales o insista en la densidad poblacional o lejanía respecto de los centros urbanos como los únicos elementos definitorios de la ruralidad. Una noción ampliada por el contrario, privilegia la idea de complementariedad en un territorio en donde la circulación de personas, capitales, servicios y actividades económicas fluyen libremente entre los distintos espacios, y donde las fronteras entre el campo y la ciudad se tornan más flexibles.

Dada las características de la región del Maule, en donde los espacios geográficos no se explican sino en función de la complementariedad, las fronteras entre lo urbano y lo rural se tornan difusas, al punto que el surgimiento y permanencia en el tiempo de las ciudades de la región se justifica en razón de su rol subsidiario o tributario de lo rural. De allí, que una noción ampliada de ruralidad no sólo rompa con la idea de espacios geográfico – económicos desconectados, sino que diversifica y amplía el espectro de personas ligadas a lo rural. Cuestión fundamental a la hora de analizar las trayectorias académicas de los estudiantes de estos sectores presentes en las universidades de la región.

Estudiantes de sectores rurales en la Universidad

De acuerdo a lo manifestado por los profesores entrevistados la proporción de estudiantes procedentes de comunas rurales se incrementó en el período en estudio, comparado con el quinquenio inmediatamente anterior⁹. Incremento que se vio favorecido por la creación de nuevas pedagogías en las tres universidades seleccionadas. El año 2005 la Universidad Católica del Maule contaba con 7 pedagogías con una matrícula de 433 estudiantes. La Universidad Autónoma con 9 pedagogías con una matrícula de 1217. Y la Universidad Santo Tomás con 1 pedagogía con 23 estudiantes. El año 2012 tanto el número de carreras se había incrementado como el número de matriculados. La Universidad Católica del Maule

matriculó a 471 estudiantes en 9 pedagogías. La Universidad Autónoma a 2390 en 11 pedagogías. Y la Universidad Santo Tomás a 66 estudiantes en 4 pedagogías.

Las cifras anteriores dejan en evidencia que en todas las casas de estudio que imparten pedagogías en la región del Maule no sólo se incrementó el número de carreras, sino también el número de matriculados; siendo la Universidad Autónoma la que mostró el aumento más importante.

La pregunta obvia es si en esa expansión los estudiantes procedentes de comunas rurales tuvieron igualmente una mayor participación en el total de estudiantes matriculados respecto del quinquenio anterior.

En opinión de los entrevistados si bien históricamente ha habido presencia de estudiantes de comunas rurales en la universidad, la participación de éstos se ha incrementado en los últimos años, bordeando entre un 15 a 20% aproximadamente. En este sentido no deja de ser relevante que a fines de los años 90' existía sólo una universidad que impartía pedagogías en la región (la U. Católica del Maule), además de un instituto profesional (Valle Central). Tanto la Universidad Autónoma como la Santo Tomás fueron creadas durante los años 2000, al igual que la Universidad del Mar, cerrada durante el 2012 por problemas financieros y de gestión a nivel nacional, que también impartió pedagogías. Es decir, el interés por expandir la oferta educativa, se puede afirmar, es característico de la presente década.

Al contrastar la información proporcionada por los entrevistados con los datos aportados por las direcciones estudiantiles de las universidades que hicieron parte del estudio se puede confirmar en parte su apreciación; pues, la Universidad Católica del Maule en el período contaba con un 20,7% de estudiantes procedentes de sectores rurales. La Universidad Autónoma con un 14,48% y la Universidad Santo Tomás con un 2,6%.

La mayor diferencia entre los datos y las aseveraciones de los entrevistados se aprecia en la Universidad Santo Tomás. Una pista explicativa de esa diferencia la dan los propios profesores entrevistados de esa universidad, en el sentido de que ellos mismos manifiestan que "deben competir por los

estudiantes” con la Universidad Autónoma, quien ha desplegado en los últimos años intensas campañas promocionales entre jóvenes de sectores vulnerables o más apartados de los grandes centros urbanos. La Universidad Católica del Maule (UCM), en sus propias palabras, no representa para ellos un competidor, pues, ésta universidad dada su condición de universidad tradicional (miembro del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - CRUCH), concentra sus esfuerzos en los estudiantes con puntajes de ingreso a la universidad más altos, que normalmente la prefieren.

Un aspecto que llama la atención, subrayado por todos los entrevistados, es el incremento del número de mujeres en todas las carreras, tanto procedentes de zonas rurales como de zonas urbanas. Es más, en el caso de la Universidad Católica del Maule en el período en estudio, la frecuencia de estudiantes mujeres admitidas (68,4%) resulta ser prácticamente el doble respecto de los varones (31,6%). En la Universidad Autónoma el 59,9 % está representado por mujeres y sólo un 40,1% por varones. La excepción nuevamente está representada por la U. Santo Tomás en donde las mujeres representan sólo un 27,5%, en tanto que los varones el 72,5%. Y si bien se podría esgrimir de acuerdo a estos antecedentes y a la experiencia histórica que las pedagogías han estado hegemonizadas por mujeres, especialmente en carreras como: Educación General Básica, Educación Diferencial y Educación Parvularia (que no admite el ingreso de varones), no se puede desconocer el aumento del número de mujeres en el período comprendido entre 2005 y 2012, aún en aquellas pedagogías en donde tienden a concentrarse los varones (ciencias, matemáticas, educación física etc.), comparativamente respecto del quinquenio anterior.

Es decir, la presunción basada en el contacto directo de los entrevistados con los estudiantes de pedagogías resulta ser bastante próxima a la realidad, pues, no se puede obviar que no sólo la presencia de estudiantes de sectores rurales se ha visto incrementada en los últimos años, sino que ha aumentado significativamente el número de mujeres.

Este fenómeno, a juicio de los entrevistados, se explica tanto por el mejoramiento de las condiciones materiales de los sectores rurales y de los

subsidios que proporciona el Estado para el financiamiento universitario, como por las expectativas depositadas por los estudiantes y sus familias en la educación superior como elemento articulador de la promoción social. La pregunta pendiente a propósito de esto último, es si la educación superior efectivamente conseguirá cumplir con esas expectativas.

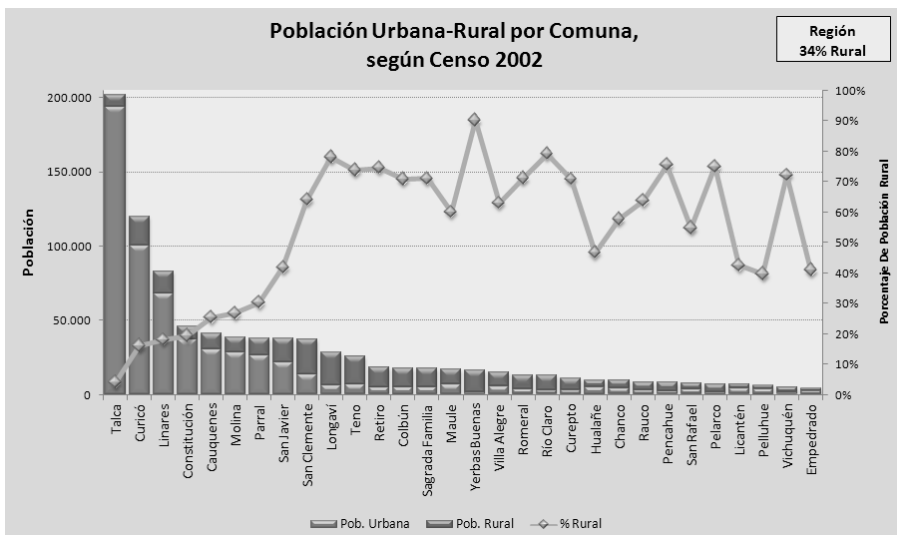
Es más, aún los sectores rurales más de privados de la región del Maule han incrementado su presencia en la Universidad. Según los entrevistados hoy en día no es extraño encontrar estudiantes procedentes de localidades situadas en el denominado "secano costero", a diferencia de lo que ocurría a inicios de los años 2000.

A propósito de lo anterior, cabe recordar que el mundo rural en la región no es homogéneo. Claramente el sector más carente en términos socioeconómicos es el "secano costero", seguido por el borde costero propiamente tal. Los sectores rurales localizados en el valle central y los contrafuertes cordilleranos son los que evidencian una actividad económica más pujante, motivado por las exportaciones frutícolas y la producción de vinos. Sin contar que son las zonas que cuentan con más recursos hídricos, situación que los pone en condiciones privilegiadas para el desarrollo de actividades agroindustriales, comparativamente respecto del secano costero donde predomina más bien una agricultura de subsistencia, el pastoreo y la industria de la madera y la celulosa¹⁰.

"(...) Si bien se reconocen procesos significativos de crecimiento económico, estos tienen un débil impacto sobre el desarrollo, y en particular sobre las oportunidades para los sectores pobres. Las empresas que residen en los territorios extraen riquezas sin respetar el entorno social, cultural y ambiental, no incidiendo positivamente en su desarrollo local. El caso más extremo es el que representa la industria de la madera y celulosa en el secano costero e interior del Maule" (Concha & Letelier & Boyco & Oviedo, op.cit.: 214).

Como ya se mencionó anteriormente, la región del Maule es la que presenta el mayor índice de ruralidad (34%), muy por sobre la cifra promedio del país, que alcanza al 13,1% Instituto Nacional de Educación (INE, 2002). El ámbito rural en la región es disperso, sólo siete de las 30 comunas presentan niveles de ruralidad

inferiores al 30%: encabezadas por Talca (4%), Curicó (16%), Linares (18%), Constitución (19%), Cauquenes (25%), Molina (27%) y Parral (30%). Además, estas mismas 7 comunas concentran el 63% de la población regional. Las 23 comunas restantes albergan al otro 37% de los y las habitantes, y sus niveles de ruralidad alcanzan un promedio de 64%, variando entre 40% y 90%, siendo la comuna de Yervas Buenas la más rural de toda la región.



Fuente: *Propuesta de política regional de desarrollo rural Región del Maule* (2009).

Es importante asimismo, hacer notar que los estudiantes de comunas rurales no sólo provienen de la región del Maule, sino también de regiones adyacentes. La región de O'Higgins y algunas localidades de la región del Bío – Bío aportan, según los entrevistados, más de la mitad de los estudiantes de sectores rurales presentes en las universidades de la región. Esto es, el área de influencia de las universidades maulinas se sitúa entre los dos polos más densamente poblados del país: Santiago y Concepción.

En otras palabras, el incremento de estudiantes de zonas rurales en la universidad, salvo matices, es coincidente tanto por lo manifestado por los

entrevistados como por los datos aportados por las direcciones estudiantiles de las universidades que hacen parte de la investigación, pero también con las estimaciones de estudios internacionales para América Latina que sostienen que en su mayoría los estudiantes matriculados, además de ser primera generación en la universidad, corresponden a estudiantes de los primeros quintiles (Q1 a Q3). Rangos donde se sitúan la mayor parte de los estudiantes de comunas rurales del Maule.

Para el caso chileno, según datos de 2011 aportados por el Consejo Superior de Educación (CNED), la matrícula bruta ha aumentado de un 33,6 % el 2005 a un 48% el 2011; de los cuales el 61% corresponde a jóvenes que cursa estudios en universidades, un 25% en institutos profesionales y un 14% en centros de formación técnica.

Otro dato no menos relevante es el que se desprende de la base de datos correspondiente al 2003 del INE, según el cual en su mayoría (aproximadamente el 70%) los jóvenes presentes en las universidades chilenas constituyen la primera generación de sus familias. Idea plenamente confirmada por los entrevistados, pues, según señalaron, salvo rarísimas excepciones, sus estudiantes de comunas rurales son, efectivamente, primera generación de sus familias en la universidad.

Otra idea que nos hace reforzar los antecedentes anteriormente expuestos es que, no obstante, las cifras oficiales aportadas por las universidades respecto de los estudiantes de comunas rurales que estudian pedagogías (al igual que en otras carreras) no sobrepasa el 20%, presumimos ese porcentaje es mucho mayor; pues, los criterios con los que definen ruralidad es el convencional. Es decir, aquel que privilegia la densidad poblacional o la lejanía de los centros poblados, y no un criterio que apunte a la territorialidad o a las actividades económicas que desarrollan sus familias. Básicamente la dirección declarada al momento de matricularse es el criterio con el que se define la condición de estudiante urbano o rural.

Deserciones tempranas: tarea pendiente

Y si bien ha habido un aumento significativo de estudiantes de sectores vulnerables en la universidad en la última década, entre ellos de comunas rurales, no es menos cierto que su paso por ella ha resultado fugaz dado que desertan prontamente. Esta apreciación de la literatura especializada (Donoso & Cancino, 2007) es plenamente coincidente con lo manifestado por los entrevistados de las tres universidades.

Al preguntársele por las deserciones, en su casi totalidad, señalaron que en el caso de estos estudiantes ellas se producen mayoritariamente durante los dos primeros años de la carrera. Pasado ese escollo inicial los abandonos definitivos prácticamente desaparecen. Las razones esgrimidas para justificar las deserciones son igualmente coincidentes. Prácticamente todos los entrevistados manifestaron que la primera causal de abandono es de orden económico, luego le siguen las razones académicas, especialmente aquellas que se relacionan con el desnivel entre las competencias exigidas por la universidad y aquellas que traen los estudiantes al egresar de la enseñanza media. En tercer lugar las de orden vocacional, es decir, aquellas que dejan en evidencia la desorientación o falta de información de los estudiantes a la hora de elegir una carrera profesional. Muchos de ellos sienten, sostienen los entrevistados, que la carrera elegida no es lo que ellos creían o que carecen de las habilidades necesarias para desarrollarse con éxito en la misma.

Una de las razones recurrentes entre las mujeres son los embarazos no planificados. Situación que en el caso de las estudiantes de sectores rurales las inhabilita casi por completo para proseguir estudios superiores; pues, además de la falta de recursos económicos, se suma la falta de redes de apoyo que les permita conciliar maternidad con estudio. Una de las quejas de las estudiantes, señalan los entrevistados, es que las universidades analizadas no cuentan con guarderías o jardines infantiles que les permitan a estas madres dejar a sus hijos durante los períodos de clase. Esta demanda es compartida, igualmente, por las estudiantes - madres de sectores urbanos.

Otro de los argumentos de las estudiantes de sectores rurales que no esgrimen los varones, según los entrevistados, es que deben retirarse para ir a

cuidar a hermanos menores o hacerse cargo de la casa cuando alguno de sus progenitores enferma de gravedad o muere. Entre los varones, en estas mismas disyuntivas, el argumento es que deben retirarse de la universidad para ir trabajar para apoyar económicamente a sus familias.

Un aspecto en el cual insistieron todos los entrevistados es que ninguno de los estudiantes, salvo que sea por cuestiones académicas o desorientación vocacional (normalmente aspiran a cambiar de carrera), al momento de hacer efectivo su abandono señalan que es definitivo. Todos, invariablemente, lo presentan como temporal mientras se soluciona el problema puntual que les impide continuar con sus estudios en ese momento.

Pese a esa declaración de propósitos, muchos de los abandonos temporales inscritos en ese ámbito, devienen en definitivos, ya sea porque esos estudiantes no consiguen resolver sus problemas supuestamente transitorios; ya sea porque forman familias, situación que les impone nuevas obligaciones; o ya sea porque al ingresar al mundo laboral y ganar su propio dinero les resulta muy difícil volver a depender económicamente de alguien.

Lo más preocupante de los abandonos temporales que devienen en definitivos es que se producen, en el caso de las pedagogías, como sostuvieron varios de los entrevistados, durante los dos primeros años de la carrera. Esta apreciación, como apuntábamos anteriormente, es coincidente con los estudios nacionales e internacionales en esta materia (González & Uribe, 2002; Donoso & Cancino, op.cit.). De hecho, una de las observaciones de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) en relación al sistema universitario chileno, además de corroborar que los abandonos se producen durante los primeros años de universidad, es que afecta particularmente a los estudiantes de los quintiles más vulnerables (Q1 a Q3), con la consecuente segmentación social e institucional.

Es decir, si bien la universidad representa para estos estudiantes la posibilidad de romper con el círculo de la pobreza y de movilidad social, en la práctica esas expectativas se frustra tempranamente, en razón de su menor capital social y cultural¹¹; además de los problemas económicos, que en el caso

chileno resultan decisivos considerando el sistema de autofinanciamiento de la educación superior.

De acuerdo a estimaciones realizadas sobre la base de la Encuesta Casen (2003), sólo un 20% de las familias chilenas pudo financiar la educación superior de sus hijos sin afectar fuertemente el nivel de vida que le permite su ingreso familiar. Esto quiere decir que sólo los alumnos que provienen del quintil V no requeriría apoyo financiero para desarrollar sus estudios (Expansión de la educación superior en Chile, idem: 50).

Un aspecto que llama la atención de los dichos de los entrevistados es que aunque reconocen que las deserciones de estudiantes se producen, mayoritariamente, durante los dos primeros años, luego sostienen en otra batería de preguntas que casi el 100% de sus estudiantes se titula. Esta apreciación al cruzarla con la información oficial resulta contradictoria, pues, aunque estuviesen haciendo sólo referencia a aquellos estudiantes que sortearon con éxito los primeros años de universidad y no a los que efectivamente ingresaron a las distintas pedagogías, de acuerdo a los datos aportados por las direcciones estudiantiles respecto de los titulados, revelan una situación diferente.

La mayor diferencia entre las admisiones y los titulados en todo el período la presenta la Universidad Autónoma, ya que, el año recién pasado esa casa de estudios admitió a 2390 estudiantes y sólo tituló a 220 durante el 2011. Las diferencias entre las admisiones y las titulaciones en las otras dos universidades, en cambio, bordean sólo 40 estudiantes.

La primera conclusión que se desprende de esta información es que la Universidad Autónoma si bien ha aumentado exponencialmente el número de matriculados en el último quinquenio, pierde a muchos de sus estudiantes en el transcurso de la formación profesional o no consigue titularlos en los tiempos establecidos. Y es, precisamente, este aspecto uno de los factores claves que esta universidad debe mejorar; es decir, no sólo focalizarse en la expansión de las admisiones, sino también preocuparse por la retención de sus estudiantes.

En lo que respecta a los índices de titulación de estudiantes de comunas rurales, cabe recordar que la frecuencia en la Universidad Católica del Maule en el

período 2005 – 2012 es sólo de un 20,7%, en tanto que la de los estudiantes de sectores urbanos se elevan a un 79,3%. En la Universidad Autónoma la frecuencia de estudiantes procedentes de sectores rurales se eleva a un 85,52%, en comparación con el 14,48% de los de sectores urbanos. Estas cifras confirman plenamente que esta casa de estudio tiene una preocupación prioritaria por los estudiantes procedentes de zonas más vulnerables, que en el caso de la región del Maule están representadas por las comunas rurales. Finalmente, la Universidad Santo Tomás titula sólo a un 5,2% de estudiantes de comunas rurales, cifra que dista mucho del 94,8% de los sectores rurales.

Comparando los datos de las tres universidades se puede confirmar aquella apreciación de los entrevistados que sostiene que entre las universidades maulinas que imparten pedagogías hay una suerte de repartición de los estudiantes, tanto en relación con el nivel socioeconómico, lugar de procedencia y puntajes de ingreso. Por supuesto, en todas ellas hay miembros de todos los segmentos, pero se pueden visualizar algunas tendencias. La U. Católica del Maule concentra a los estudiantes con más altos puntajes de ingreso a la universidad, tanto de zonas rurales como de zonas urbanas. Las universidades Autónoma y Santo Tomás a los estudiantes de menores puntajes. La primera a los de zonas rurales y la segunda a los estudiantes urbanos vulnerables.

Por último, un dato sorprendente, aunque no para los entrevistados, es que la mayor parte de los titulados está constituida en las tres casas de estudio por mujeres. En la Universidad Católica del Maule, la frecuencia de titulados es de 75,6% para mujeres y sólo un 24,4% para varones. En la Universidad Autónoma las mujeres representan un 70,8% y los varones un 29,2%. Y en la Santo Tomás la frecuencia de titulados es de 94,2% para mujeres y apenas un 5,8% para varones.

Sin duda, estos datos confirman la opinión de los entrevistados que sostienen que pese a los problemas asociados al género, más los problemas económicos comunes a damas y varones, tanto en las admisiones como en las titulaciones las mujeres tienden a predominar.

La excepción nuevamente la representa las admisiones de la Universidad Santo Tomás, pues, en el período en estudio: 2005 – 2012, la frecuencia fue sólo 27, 5% para mujeres y 72,5% para varones. En tanto que en la Universidad Católica (68,4% mujeres y 31,6% varones) como en la Universidad Autónoma (59,9% mujeres y 40,1% varones), las mujeres representan la mayoría de los estudiantes admitidos en las distintas pedagogías.

En consideración a estos antecedentes, sumado a la opinión de los entrevistados, se puede afirmar que las mujeres no sólo se interesan más por estudiar pedagogía, sino que son más exitosas en esa empresa, no importando su lugar de procedencia, puesto que tanto en las estudiantes de zonas urbanas como en las de zonas rurales la tendencia es la misma; motivo por el cual si se pretenden reducir las tasas de deserciones en el diseño de políticas de retención de estudiantes no se deberían obviar estos antecedentes. Es más, dada las problemáticas expresadas por los entrevistados, las estudiantes requerirían de medidas adicionales, tales como: guarderías en las universidades para las jóvenes madres, currículos más flexibles que permitan conciliar maternidad con estudio, apoyos o subsidios financieros especiales (de mantenerse el actual sistema de financiamiento de la educación superior en Chile), entre otras medidas.

Rendimiento académico

Al consultarse por el rendimiento académico de los estudiantes de sectores rurales, prácticamente todos los entrevistados sostuvieron que si bien estos estudiantes presentaban conductas de entrada deficitarias, comparados con sus pares de sectores urbanos, especialmente en lo que respecta con la comprensión de textos escritos, redacción, habilidades matemáticas, capacidad de problematización o de resolución de problemas, desarrollo del pensamiento abstracto o especulativo, etc. No se debe olvidar que en su mayoría estos estudiantes provienen de escuelas municipalizadas vulnerables¹², situación que los pone en condición de desventaja relativa respecto de aquellos que proceden de escuelas particulares subvencionadas o particulares pagadas (Plan Maule op.cit.; Muñoz & Muñoz, 2013).

No obstante, hacia el tercer año de carrera, en aquellos que habían escapado a las deserciones tempranas, no se evidenciaba ninguna diferencia en términos de rendimiento académico comparativamente con sus compañeros de zonas urbanas.

Es más, en opinión generalizada, sostuvieron que estos estudiantes se mostraban más responsables en el cumplimiento de sus deberes académicos que sus compañeros de centros urbanos. Esta actitud la atribuían a que, probablemente, dada la mayor conciencia que ellos tenían respecto de las dificultades que representaba para sus familias solventar los gastos universitarios y para ellos mismos estar alejados de sus hogares, se mostraban más responsables e interesados en terminar sus carreras en los plazos mínimos establecidos. Conciencia que no evidenciaban los estudiantes urbanos, que además de ser más displicentes o relajados en el cumplimiento de sus deberes académicos, objetivamente demoraban más tiempo en terminar sus carreras. Cuestión, que como vimos en el acápite anterior, se confirma plenamente de acuerdo a la frecuencia de titulación en las tres universidades en estudio.

A este respecto resulta interesante hacer referencia a un artículo relativo a este asunto aparecido en el diario *El Mercurio* (domingo, 17 de marzo de 2013: C9), donde se da cuenta del problema que representa para los institutos profesionales y centros de formación técnica la titulación de sus estudiantes; puesto que, en promedio demoran 40% más de lo que en teoría deberían extenderse de acuerdo a las mallas curriculares. En el caso de las universidades la demora alcanza a un 43%.

Estos antecedentes revelan, de alguna forma, que tanto las deserciones tempranas como la demora en la conclusión de las carreras se han constituido en un serio problema para el sistema de educación superior chileno, no sólo por los costos económicos que ello implica, tanto para los propios estudiantes y sus familias como para el Estado, sino también por los cuestionamientos académicos relativo a las conexiones y fluidez que debería existir entre los distintos cursos que componen las mallas de formación, las prácticas profesionales y los procesos de elaboración de tesis o seminarios.

No han escaseado tampoco las críticas, pese a los intentos de reforma curricular en que se han embarcado la mayor parte de los centros de formación superior en Chile, respecto de la necesaria articulación que debería existir entre teoría y práctica. Esto es, pareciera que sigue predominando una educación centrada en lo cognitivo que desatiende las aplicaciones o la creación; característica que incide, sin duda, tanto en la calidad como en el desarrollo de habilidades y competencias de los futuros profesionales.

Expectativas e inserción laboral

Con respecto a la inserción laboral de los estudiantes de comunas rurales, los entrevistados sostuvieron que no se evidencia ninguna diferencia entre estos estudiantes y los de zonas urbanas, pues, las posibilidades de conseguir un empleo estaban más bien relacionadas con las competencias profesionales, el desarrollo de habilidades sociales, la proactividad, la capacidad de adaptarse a los cambios o a escenarios laborales diversos, las redes sociales, los requerimientos de mercado, entre otras condiciones y no al lugar de procedencia.

De acuerdo a los seguimientos que realizan todas las pedagogías de sus egresados en las tres universidades que comprende el estudio no se detectó ninguna diferencia en términos de inserción laboral motivada por esta variable.

Probablemente, el único elemento distintivo en este ámbito sea que determinadas pedagogías, como son por ejemplo: religión y filosofía e historia y geografía, dado los niveles de saturación de los puestos de trabajo de estas profesiones en las grandes ciudades de la región del Maule o regiones adyacentes, impulsaba a los jóvenes profesionales de sectores rurales, como afirmaron los entrevistados de esas disciplinas, a buscar trabajo en sus comunidades de origen, pues sentían que tenían más oportunidades que en la ciudad, o a emigrar a regiones más distantes, especialmente del norte del país, donde aún se requería de estos profesionales.

Otra de las motivaciones del retorno a zonas rurales de estos estudiantes apuntaba a la posibilidad de reencontrarse con sus raíces e identidad; además de la posibilidad de reconstituir sus redes familiares y sociales. No ocurría lo mismo

con los egresados de pedagogías muy demandadas como eran: química, ciencias y matemáticas que tendían, no importando su lugar de procedencia, a permanecer en las ciudades.

Esos mismos estudios de seguimientos de egresados que llevan a cabo las distintas pedagogías, que en su mayor parte han sido elaborados por los propios entrevistados en su calidad de directores de departamentos, de escuela o jefes de carrera, muestran que las posibilidades de ocupar cargos directivos en las escuelas y liceos, o gerenciales y/o administrativos en las corporaciones o fundaciones educacionales son idénticas para estudiantes urbanos como rurales.

Así, señalaron los entrevistados, es posible encontrar indistintamente en comunas urbanas o rurales a directivos provenientes de ambos sectores; situación que deja en evidencia que el origen de los estudiantes no constituye un elemento decisivo a la hora de conseguir un empleo u ocupar un cargo de responsabilidad.

Por último, en lo que respecta a las expectativas depositadas en las posibilidades de desarrollo personal y superación de las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica que ofrecería la educación, los entrevistados sostuvieron que los estudiantes de sectores rurales comparten con sus compañeros de los quintiles más carentes de zonas urbanas la misma creencia, cual es que la educación es, sino la única, la principal oportunidad para romper con el círculo de la pobreza, y ofrecerles a sus familias de origen y a las que ellos mismos forman mejores condiciones materiales que las que ellos tuvieron.

La pregunta que de inmediato surge, como ya lo habíamos planteado anteriormente, es saber si el sistema educacional chileno será capaz de satisfacer ese cúmulo de expectativas, dado los problemas de inequidad en el acceso y desigualdad en términos de la calidad de la educación que reciben los estudiantes dependiendo de su extracción socioeconómica.

Los críticos, apelando a las distintas vertientes de la teoría de la reproducción, son de la idea, considerando la forma como está estructurado el sistema educacional nacional, que él es un fiel reflejo de las desigualdades presentes en la sociedad (Muñoz & Muñoz, op.cit.; Unesco, 2011; León, &

Martínez, 2001). Otros, en cambio, pese a reconocer las probables frustraciones de los estudiantes vulnerables, sostienen que de no mediar la capacitación y la formación profesional que ofrece la educación superior las condiciones materiales serían aún más paupérrimas (Williamson, 2008).

Conclusiones

Una primera aseveración que se puede hacer, a la luz de las opiniones de los formadores de los futuros profesores provenientes de comunas rurales de las universidades de la región del Maule, es que sus apreciaciones respecto de la inserción universitaria, desempeño académico y proyecciones laborales de sus estudiantes de esas zonas, salvo matices, resulta bastante apegada a la realidad; especialmente si esas opiniones se confrontan con los datos aportados por las direcciones estudiantiles de las universidades consideradas en el estudio.

La proximidad entre los datos oficiales y sus opiniones, probablemente, encuentre su explicación en el contacto y conocimiento que tienen estos docentes de sus estudiantes y sus problemáticas. Con todo, lo más relevante de este análisis es la confirmación a nivel regional de algunas apreciaciones de estudios internacionales que insisten que no sólo ha aumentado el número de nuevos estudiantes, sino que en su mayoría proceden de sectores vulnerables. Por primera vez en la historia latinoamericana un número tan significativo de estudiantes de los quintiles más pobres (Q1 a Q3) tiene acceso a la universidad.

Si bien esta noticia pudiese ser auspiciosa y un anticipo de lo que tradicionalmente se ha esperado de la educación (ser el eje propulsor de la transformación social), ello no está ocurriendo (al menos no en los términos deseados) en razón de las deserciones tempranas. Es decir, aun cuando son muchos los estudiantes pobres que ingresan a la universidad, primera generación de sus familias, las deserciones también se tienden a concentrar en estos grupos durante los primeros años, con la consecuente frustración para ellos y sus familias.

En lo que respecta a los estudiantes de pedagogías provenientes de comunas rurales en las universidades de la región del Maule, su situación

evidencia algunos de los problemas antes enunciados en el diagnóstico continental. Por lo pronto, no hay una correspondencia entre los ingresos y las titulaciones. Problema particularmente visible en algunas universidades particulares, que pese a haber aumentado exponencialmente su matrícula en el último quinquenio, tal expansión no tiene un correlato con los procesos de titulación.

Y si bien se puede esgrimir que el problema no es tan grave, si comparado con las tasas de deserciones que presentan otras profesiones que imparten las universidades de la región del Maule, no deja de ser preocupante porque son las pedagogías las que concentran mayoritariamente a los estudiantes vulnerables, que en el caso de la región, dada su composición socioeconómica está asociada a las actividades silvoagropecuarias, forestales o de pesca artesanal. Vale decir, las pedagogías representan para estos estudiantes de hogares campesinos o de pescadores no sólo el primer contacto con las universidades, sino también la esperanza de salir de la pobreza y mejorar las condiciones de vida para ellos y sus familias.

Esta constatación tiene además otra cara, cual es que esos jóvenes están representados, como mostraron las entrevistas y los datos oficiales, principalmente por mujeres. Esto es, la pobreza en los estudiantes rurales de las universidades del Maule, sin duda, tiene un componente de género, como lo muestra la propia composición de los ingresos y las titulaciones en el período 2005 - 2012 de las universidades en estudio.

Un aspecto esperanzador es que aquellos estudiantes provenientes de comunas rurales, pese a sus déficits iniciales, desde el punto de vista del rendimiento académico e inserción laboral, no evidencian ninguna diferencia respecto de sus pares de zonas urbanas. En otras palabras, las posibilidades de acceder al trabajo y las oportunidades de ocupar cargos directivos en el sistema educacional no guardan relación con el lugar de procedencia, y si con las capacidades y habilidades profesionales.

Todos estos antecedentes nos inducen a pensar que el gran desafío de las universidades analizadas, en vista de los testimonios de los entrevistados y,

seguramente, de la mayor parte de las universidades chilenas, sea precisamente conciliar la expansión de las matrículas de estudiantes con la retención de los mismos; especialmente si se tiene en consideración que en un porcentaje no menor están representados por estudiantes mujeres pobres.

Dicho en otros términos, no basta con que muchos jóvenes tengan nominalmente acceso a la universidad, sino que efectivamente consigan permanecer en ella y completen exitosamente sus procesos de formación; atendiendo, por cierto, a las variables de procedencia y género. Ese es, sin duda, el desafío de la hora presente para universidades insertas en una región donde el campo, históricamente, ha sido la base y, probablemente lo continúe siendo, de su economía y de las posibilidades de desarrollo futuro.

En concreto para dar cumplimiento a su misión como universidad, a los requerimientos del entorno y, principalmente para atender a las expectativas de sus estudiantes y sus familias, las universidades Católica del Maule, Autónoma y Santo Tomás han de implementar una serie de políticas y medidas orientadas a asistir académica, económica, social, psicológica y humanamente a sus estudiantes, con el fin de favorecer su permanencia, mejorar sus tasas de titulación e inserción laboral. Con todo, estas medidas serían insuficientes, tratándose de estudiantes de pedagogías, si no tomasen en consideración las características que le son propias, cuales son ser carreras que están compuestas por un porcentaje significativo de estudiantes vulnerables de sectores rurales e integradas, mayoritariamente, por mujeres.

Recibido: 19/11/2013

Aceptado: 02/04/2014

Notas

¹ PIB per cápita en dólares por regiones: Arica (5.884); Tarapacá (20.427); Antofagasta (37.047); Atacama (17.904); Coquimbo (9.404); Valparaíso (9.509); Región Metropolitana (14.437); O'Higgins (10.426); Maule (7.532); Biobío (8.669); La Araucanía (5.058); Los Ríos (6.804); Los Lagos (6.513); Aysén (9.582); y Magallanes (10.765) (Fuente: economista Hernán Frigolett, sobre la base del censo y el INE. Datos Internacionales del FMI. *El Mercurio* B13, 14 de octubre de 2012).

² De acuerdo a datos proporcionados por el *Plan Maule 2010 – 2014* (tomadas a su vez del Instituto Nacional de Estadísticas – INE, 2010) la agricultura en la zona representa un 31% de la actividad económica, le sigue el comercio con un 17%, las manufacturas con un 10%, la educación con un 7%, la construcción con un 7%, el transporte con un 6%, la

administración pública con un 5%, las actividades inmobiliarias con un 4% y otras actividades con un 9%.

³ De acuerdo a datos aportados por el *Plan Maule 2010 – 2014*, el PIB regional representó el 3,4% del PIB nacional en los años 2007 y 2008, y el 3,5% el año 2009. Con todo, ese crecimiento estuvo por debajo del promedio nacional, el cual alcanzó al 3,7 en ese mismo período.

⁴ Las ciudades de la región, a juicio de Concha & Letelier & Boyco & Oviedo (2010) expresan la tensión entre la matriz rural regional y los imaginarios de la vida urbana, especialmente por la desvalorización discursiva que pesa sobre lo rural.

⁵ En la relación urbano–rural se establecen una serie de relaciones y conexiones que caben dentro del concepto rururbanidad espacial (periurbanización), esto es, relaciones espacio–territoriales entre la ciudad y la nueva ruralidad que conforman un continuo no analizable a partir de categorías duales. A este nivel se encuentran, por ejemplo, los procesos de conurbación, los movimientos de personas, productos e información en la que tiene especial relevancia el flujo de personas desde la periferia urbana hacia trabajos agrícolas de temporada, la búsqueda de servicios educacionales de zonas rurales hacia zonas urbanas; además de la continuidad cultural y simbólica que constituyen una cultura híbrida particular (Concha & Letelier & Boyco & Oviedo, 2010).

⁶ Cabe recordar que esa “visión tradicional” deviene de la revolución industrial y el ascenso del capitalismo, con la consecuente migración campo – ciudad. En ese contexto el campo se especializa en la producción primaria, en tanto que la producción secundaria se trasladó mayoritariamente a las ciudades. En este sentido se podría señalar que dicha diferenciación se fundamentaba en la especialización productiva. Pickerhayn (1982) define el hábitat rural como “una forma generalizada de ocupación del espacio, ligada específicamente a la explotación de recursos naturales” (p.37).

⁷ A finales de la década de 1920 P. Sorokin & C. Zimmerman desarrollaron el concepto de *continuum* rural–urbano, en un intento de superar la imposibilidad de una definición exclusivamente dicotómica entre ambos términos. La perspectiva del *continuum* tendrá una gran difusión y diversas versiones, a la vez que importantes críticos, convirtiéndose hasta la década de 1970 en el principal soporte teórico de la sociología rural. El estudio de estos autores es considerado una síntesis de la literatura mundial sobre sociedades rurales. Ellos destacan las características diferenciales y definiciones compuestas del mundo rural y del mundo urbano, mostrando al menos nueve diferencias: ocupacionales; ambientales; tamaño de las comunidades; densidad poblacional; homogeneidad; heterogeneidad poblacional; diferenciación, estratificación y complejidad social; movilidad social; migraciones y sistemas de integración social. La formulación de estas diferenciaciones fueron claves en la configuración de la sociología rural en su versión más tradicional.

⁸ Con todo, no se pueden obviar los riesgos de confundir los alcances de la definición de nueva ruralidad. En la literatura hay a lo menos cuatro conceptos recurrentes: desarrollo territorial, local, sostenible y rural. El *desarrollo territorial rural* apunta a un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado, cuyo fin es reducir la pobreza rural (Schetman & Berdagué, 2003). El *desarrollo sustentable*, por su parte, es aquel proceso capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas (Chavarría & Sepulveda & Rojas, 2002). Una variante del anterior es el llamado *desarrollo local sostenible* que remite a la revalorización de los espacios locales, más allá de una especificidad de lo rural, donde se destaca la articulación social como condición para favorecer el desarrollo (Da Silva, 2000). Por último, el *desarrollo rural* se entiende como un proceso de mejora del nivel de bienestar de la población rural y de la contribución que el medio rural hace de forma más general al bienestar de la población en su conjunto, ya sea urbana o rural con sus recursos naturales (Cefía, 1993).

Un acabado estudio acerca de las implicancias de la nueva ruralidad tanto en Chile como en el resto de América Latina se encuentra en el texto *Chile rural: un desafío para el desarrollo humano* (2005).

⁹ Un acabado estudio acerca de este fenómeno, claramente perceptible desde fines de la década de 1990 se encuentra en el texto del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2006), *Expansión de la Educación Superior en Chile*. Información análoga es la proporcionada en los informes del Consejo Superior de Educación 2006 y 2010; además de la III y IV encuesta realizada con actores del sistema educativo del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - CIDE (2001-2003).

¹⁰ Una caracterización demográfica detallada, en términos humanos y económicos de la región, se encuentra los textos: *Plan Maule 2010-2014* (2010); *Identidad e identidades en el Maule* (2010); y *Propuesta de política regional de desarrollo rural Región del Maule* (2009).

¹¹ A este respecto dos entrevistados señalan: *"(...) lo que ha sucedido en general es que puesto que vienen con un capital cultural un tanto disminuido, a pesar que suelen ser alumnos de buen rendimiento en sus lugares de origen, sin embargo, tienen bastantes dificultades con los temas más técnicos (...). De hecho, en la escuela se ha pensado que se necesita algún curso de nivelación para los alumnos tanto en sus habilidades de comprensión lectora, como también aumentar su capital cultural pero en general han tenido un grado de dificultad porque en gran medida no ha tenido acceso a literatura tanto de distracción llamémoslo así, como mas bien técnica"* (Entrevista a directora de escuela).

"(...) Es un poco más bajo, les cuesta un poco mas y nivelar también cuesta un poco más en el caso de los rurales" (Entrevista a director de departamento).

¹² Datos aportados por las direcciones estudiantiles de las universidades seleccionadas para el estudio.

Bibliografía

BERDEGUÉ, J.; JARA, E.; MODREGO, F.; SANCLEMENTE, X.; Y SCHEJTMAN, A. (2009) Ciudades rurales en Chile, Rimisp, Santiago.

_____ (2010) Comunas rurales de Chile. Documento de Trabajo N° 60, Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, Santiago.

CEÑA, F. (1993) "El desarrollo rural en sentido amplio", En *El desarrollo rural andaluz a las puertas del siglo XXI*. Congresos y Jornadas, N° 32, Andalucía – España.

CEPAL (2012) Población, territorio y desarrollo sostenible. Naciones Unidas, Santiago.

CASEN (2003). "Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias". MIDEPLAN, Santiago. Recuperado el 10 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/publicaciones/2003/deserciononoescolar.pdf>

CIDE (2001) III Encuesta a actores del sistema educativo. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago.

_____ (2003) IV Encuesta a actores del sistema educativo. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago.

- CONCHA, C. & LETELIER, F. & BOYCO, P. & OVIEDO, E. (2010) Identidad e identidades en el Maule: Conocimiento y apropiación de claves para imaginar el desarrollo regional. UCM – SURMAULE, Talca.
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (2006) Índices 2006, Recuperado el 19 de abril de 2011. Disponible en:
http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema_2007.aspx
- _____ (2010) Índices 2010, Recuperado el 19 de abril de 2010. Disponible en:
http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema_2009.aspx
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (2011) Boletín N° 5. CNED, Santiago.
- CHAVARRÍA, H. & SEPULVEDA, S. & ROJAS, P. (comp.) (2002) Competitividad: cadenas agroalimentarias y territoriales rurales, IICA, San José – Costa Rica.
- CHOMITZ, K.; PIET, B.; Y TIMOTHY, T. (2004) "Quantifying the rural – urban gradient in Latin America and the Caribbean". Documento de trabajo inédito. Banco Mundial, versión octubre.
- DA SILVA, J. G. (2000) "El desarrollo local en el contexto de la globalización". *Revista Internacional de Sociología*. Tercera época, N° 27 (sept. – dic.)
- DIRVEN, M.; ECHEVERRI, R.; SABALAIN, C.; RODRÍGUEZ, A.; CANDIA, D.; PEÑA, C.; Y FAIGUENBAUM, S. (2011) "Corta reseña sobre la necesidad de redefinir "rural". Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina. CEPAL, Santiago.
- DONOSO, S. & CANCINO, V. (2007) "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior". *Revista Calidad en la Educación*, N° 26, pp. 205-244.
- ECHEVERRI PERICO, R. (2011) "Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios". Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina. CEPAL, Santiago.
- El Mercurio* (domingo 14 de octubre de 2012), B 13. Santiago.
- El Mercurio* (domingo 17 de marzo de 2013), C 9. Santiago.
- GONZÁLEZ, L. E. & URIBE, D. (2005) "Estimaciones sobre repitencia y deserción en la educación superior". *Revista Calidad de la Educación*, N° 17, Pp. 91-108.
- GÓMEZ, S. (2003). "Nueva ruralidad: fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos". Seminario Internacional: El mundo rural transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva ruralidad. Bogotá 15 – 17 de octubre de 2003. Recuperado el 15 de noviembre de 2013. Disponible en:
http://www.armario.cl/2dat/3Apuntes/2Temas/Ruralidad/2_Nueva_Ruralidad_Nueva%20Ruralidad.pdf.
- GRAMMONT, H. & MARTÍNEZ, L. (2009) La pluriactividad en el campo latinoamericano, FLACSO – Ecuador.

- LEÓN, A. & MARTÍNEZ, J. (2001) La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX. CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie de Políticas Públicas N° 52, Santiago.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2003) Bases de datos. Recuperado el 19 de abril de 2011. Disponible en:
http://www.ine.cl/canales/base_datos/otras_bases_datos.php
- KLEIN, E. (1992) "El empleo rural no agrícola en América Latina". Documento de trabajo N° 364, Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe (PREALC), Santiago.
- MENDEZ, M. (2005) "Contradicción, complementariedad e hibridación en las relaciones entre lo rural y lo urbano". *Revista Mad*. N° 13 (septiembre), pp. 1-25. Recuperado el 15 de noviembre de 2013. Disponible en:
www.revistamad.uchile.cl/13/paper02.pdf
- MUÑOZ, C. & MUÑOZ, G. (2013) Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. Documento de Trabajo N° 8 – serie de Estudios Territoriales. RIMISP – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, Santiago.
- SCHETMAN, A. & BERDAGUÉ, J. (2003) Desarrollo territorial rural. Borrador de trabajo (febrero).
- ORTEGA, S. (coordinador) (2009). "Propuesta de política regional de desarrollo rural Región del Maule". Documento Diagnóstico. Centro de Estudios Regionales – Centro de Inserción laboral – Magíster en Gestión y Gerencia Pública. Talca: Universidad de Talca.
- PLAN MAULE (2010 – 2014), Gobierno de Chile, Región del Maule - Talca.
- PNUD (2006) Expansión de la educación superior en Chile. Temas de Desarrollo Sustentable, N° 10. PNUD – Ministerio de Educación, Santiago.
- _____ Chile rural: un desafío para el desarrollo humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable, N° 12. PNUD – Gobierno de Chile: Subsecretaría de Agricultura, Santiago.
- SOROKIN, P. & ZIMMERMAN, C. (1929) *Principles of rural – urban sociology*. Henry Holt, New York.
- _____ (1931) *A Systematic Source Book in Rural Sociology*. The University of Minnesota, Minneapolis.
- PICKENHAYN, J. (1982) Género de vida y hábitat rural y urbano. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan – Argentina, San Juan.
- TIMASHEEFF, N. (1963) La teoría sociológica. Fondo de Cultura Económica, México.
- TÖENNIES, F. [1887] "Comunidade e sociedade como entidades típico – ideais". En F. Fernández (org.) *Comunidade e sociedade: leitura sobre problemas*

conceituais, metodológicos e de aplicação. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.

UNIVERSIDAD DE TALCA (2009) Propuesta de política regional de desarrollo rural Región del Maule. Centro de Estudios Regionales (CER) / Centro de Inserción Laboral (CIL) / Magíster en Gestión y Gerencia Pública /Centro de Investigación y Transferencia en Riego y Agroclimatología (CITRA), Talca.

UNESCO (2011) "Sistema educativo de Chile fomenta desigualdad". Recuperado el 11 de noviembre de 2013. Disponible en:

<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>

URL_ID=15019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

WILLIAMSON, C. (2008) "El financiamiento a los estudiantes". En J. J. Brunner & C. Peña (eds.) Reforma de la educación superior. Ediciones Diego Portales, Santiago.

Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso

Institutional identity and agro-technical schools: case study

*María Laura Bianchini**

Resumen

El presente artículo presenta una síntesis de una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. El objeto de estudio es la identidad de una escuela polimodal pública agrotécnica del Sistema Educativo Bonaerense, haciendo especial hincapié en cómo influyó la reforma educativa de los '90 en su redefinición así como los principales cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en su génesis.

En tal sentido, se reconstruye el contrato fundacional de las escuelas agrotécnicas y sus redefiniciones en el sistema de educación media de la provincia de Buenos Aires. Se indaga en docentes y directivos sobre algunos elementos claves que permiten caracterizar la identidad de la institución: comunicación inter e intra institucional, relación escuela-comunidad, relaciones entre docentes y la existencia de grupos de interés y relaciones de poder, entre otros.

Palabras Claves: Identidad institucional; escuelas agrotécnicas; reformas educativas.

Abstract

This article provides a synthesis of a thesis of grade in Education. It study the identity of an agro-technical secondary public school from the Bonaerense education system, emphasizing on the influence of the 90's educational reform in its redefinition as well as major social, political and economic changes.

For this, the founding contract of the agro-technical schools and redefinitions in the system of secondary education in the Province of Buenos Aires is rebuilt, investigating teachers and principals on some key elements that allow to characterize the identity of the institution: communication inter and intra institutional, relationship school-community, relationships between teachers, and the existence of interest groups and power relations, among others.

Key words: Institutional identity; agro-technical schools; educational reforms.

*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).
E-mail: mlbianchini@gmail.com

1. Introducción

El objetivo de este texto es presentar algunos resultados del trabajo de tesis perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En dicho trabajo se planteó como objetivo reconstruir la/s identidad/es de una escuela polimodal agrotécnica pública del Sistema Educativo Bonaerense¹, haciendo especial hincapié en cómo influyó la reforma educativa de los '90 en su redefinición. Para ello se toma como período de análisis desde la implementación del nivel polimodal en 1996 hasta el año 2001.

En primer lugar, se indagó la gestión escolar con el propósito de observar el grado de legitimidad alcanzado en las estrategias desplegadas por distintos actores. En segundo lugar, se consideró relevante reconstruir el contrato fundacional de las escuelas agrotécnicas y sus redefiniciones en el sistema de educación media de la provincia de Buenos Aires. Específicamente el análisis se centra en el proceso de toma de decisiones, de comunicación y participación de los actores institucionales, apuntando a la reconstrucción de cómo los docentes y directivos procesaron la articulación entre los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) y el área curricular².

En tal sentido, este artículo se ha estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se realiza una síntesis de la historia institucional de la escuela objeto de estudio, señalando en este caso sólo aquellos acontecimientos educativos que contextualizaron su creación y sirven de insumo para definir y caracterizar la identidad de la institución³.

En la segunda parte se analizan específicamente las modificaciones introducidas por la Reforma de los '90 para esta modalidad escolar, con el objeto de indagar cómo han sido procesadas por los actores institucionales y si esto produjo alteraciones en la identidad de esta institución. Se profundizará en el sentido que adquieren los TTP en esta institución en particular, debido a la importancia que le imprimen los actores institucionales (en este caso equipo directivo y docentes) al "área práctica", como un elemento constitutivo y distintivo de la identidad de la institución.

Por último, se presentan algunas consideraciones respecto de la visión de

los actores y de la cultura escolar, intentando mostrar la existencia de prácticas históricas y presentes que le estarían otorgando un carácter dual a dicha identidad, así como un mayor peso a un sector de formación que a otro. Para el presente artículo se analiza la identidad institucional teniendo en cuenta uno de los tres elementos⁴ que aparecen con mayor peso según la voz de los actores: las vinculaciones entre los docentes y las relaciones de poder que constituyen, reconstruyen y dan legitimidad a la identidad institucional a partir de estrategias desplegadas institucionalmente, la consolidación de grupos de interés y el análisis de los discursos de determinados actores institucionales.

2. Una escuela agrícola para el arraigo poblacional

El surgimiento de la educación agrícola fue una de las políticas estratégicas que se dieron para retener a la población en el ámbito rural y promover el desarrollo agrícola-ganadero de la región, tratando de evitar en su traslado a las ciudades posibles focos de conflicto (Gutiérrez, 2007). De ahí que debido al crecimiento demográfico y económico, sostenido por la inmigración altamarina, el cual se refleja en el sector urbano del partido de Tandil (Miguez, 1986), se decide crear en el año 1913 la Comisión de Homenaje a Ramón Santamarina⁵, iniciándose la construcción de la escuela que hoy se denomina "Escuela Agrotécnica Ramón Santamarina". En 1915 la Comisión resolvió donar al gobierno nacional las 100 hectáreas de campo ubicadas en el Partido de Tandil y los edificios construidos allí. De este modo se inaugura un año más tarde la "Primera Escuela del Hogar Agrícola para Mujeres".

Entonces, *cuál es el sentido del nacimiento de esta escuela*. La misma no constituía como lo es actualmente una escuela que brindaba educación media a la población de la zona, sino formadora de "*Maestras del Hogar Agrícola*", cuya función era una enseñanza práctica ligada a tareas de manejo y administración de la familia rural, a hijas de agricultores y ganaderos con el objetivo de evitar las migraciones internas campo-ciudad.

Su plan de estudios estaba relacionado con estas necesidades específicas del sector rural e incluía la enseñanza de arboricultura, horticultura, lechería, cría

e industria del cerdo y de aves de corral, agricultura general y especial, y economía doméstica comprendiendo las tareas propias de las mujeres de la época: cocina, lavado, planchado, higiene, orden interno, contabilidad y costura. Las condiciones establecidas para el ingreso eran haber cumplido 17 años de edad y haber cursado el 6° grado en las escuelas comunes.

La escuela siguió funcionando bajo esta modalidad hasta 1919, año en el que por cuestiones presupuestarias y técnicas el Ministerio de Agricultura resolvió su clausura hasta 1922. Esta institución, dependiente de la Dirección General de Enseñanza e Investigaciones Agrícolas, obtuvo la aprobación de su reglamento y plan de estudios durante su año de reapertura, más allá de que la institución no perteneciera al sistema formal de enseñanza, estableciendo en su artículo primero los objetivos fundamentales:

"Art. 1º: La escuela del Hogar Agrícola Ramón Santamarina tendrá por objeto:

a) Enseñar a las mujeres con una orientación rural y una instrucción previa determinada, todos los detalles de la vida del hogar (...) para su intervención en las administraciones rurales así como para extender a todo el país los beneficios de este género de enseñanza.

b) Enseñar a hijas de agricultores a aprovechar todos los recursos que les brinda la propia chacra, cimentando en las clases rurales el amor del hogar, inculcándoles principios de orden, economía y tratando de desarrollar la habilidad para coordinar los actos cotidianos, en el sentido de realizar un fin práctico determinado y en persecución de un nivel profesional.

c) Llevar (...), hasta los centros rurales más remotos, una Educación profesional práctica y concreta" (75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992: 5).

Esta priorización de contenidos muestra el carácter práctico con el que nace la función y la misión de la institución que de algún modo -con modificaciones- es uno de los componentes que constituye uno de los rasgos identitarios predominante y que se mantiene hasta la actualidad. Sin embargo, el contrato fundacional de la escuela va sufriendo algunas modificaciones que en algunos casos van respondiendo a demandas puntuales del sector productivo local y en otros no.

En un contexto de continua expansión agroexportadora y en una situación local que se caracterizaba en un primer momento por el auge de las prácticas de

ganadería orientadas a la lechería y a la producción de lácteos, se da la primera modificación significativa en el contrato de la escuela, cuando por una Resolución Ministerial de 1925 se dispone la creación de una *Escuela Práctica de Lechería e Industrias de Granja*, denominándose "Granja Nacional Dr. Ramón Santamarina". La misma ofrecía cursos especializados de lechería con el objeto de brindar una enseñanza práctica para la explotación privada que se estaba desarrollando en la zona, tal como la fábrica de productos lácteos, aunque se la consideraba un "complemento" de las clases teóricas.

Es a partir de aquí que surge y se mantiene en el tiempo la denominación de "Escuela Granja", ya que a nivel comunal esta escuela era y es "*la Granja*". Evidentemente el significado que se le otorga, la misión y objetivos que la misma adquiere en este momento histórico, se mantienen en el imaginario tanto de sus actores como de la comunidad que la alberga hasta la actualidad. Más allá de que en esta época la Escuela aún no constituía –tal como se mencionara anteriormente- una escuela de nivel medio, se va consolidando el objetivo de "formar para la práctica", en un saber hacer y en relación a un determinado sector de la producción agropecuaria que estaba creciendo a nivel local, como lo será la *Cuenca Lechera Mar y Sierras*. Es esta característica la que define más fuertemente la/s identidad/es institucional/es más allá de las sucesivas reformas que va a sufrir, fundamentalmente desde mediados del siglo XX.

En este segundo momento tal como se mencionara anteriormente, y si bien la escuela objeto de estudio continuará dictando cursos de especialización en lechería que no pertenecían al nivel medio, pasará a depender de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), estando dirigida a los hijos de clase obrera. Como se sabe la CNAOP inicialmente forma parte del Ministerio de Trabajo y es en 1951 que pasará al Ministerio de Educación, integrándose al universo heterogéneo de escuelas secundarias hasta la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en 1959; el cual desaparecerá en los ´90.

En este período y con la modificación del plan de estudios de 1949, la institución pasa a formar parte del sistema educativo formal y empieza a formar

técnicos medios en producción agropecuaria, manteniendo su ideario de “formar para la práctica” y en relación con parte de las necesidades productivas locales.

Estas reformas también involucraron a las escuelas agrotécnicas. En el primer peronismo se elabora un nuevo plan de estudios, en virtud del Decreto del PEN N° 25477/49, el cual establece modificaciones en su organización. La finalidad era la orientación de cada escuela hacia una enseñanza especializada en la rama de la producción agropecuaria más adecuada a las zonas de influencia de cada una. Por ello se vuelve a modificar la manera de nominar a la institución, la cual pasará a llamarse "*Escuela de Producción e Industrialización de Leche Dr. Ramón Santamarina*", que reafirmará su vinculación con la expansión de esta actividad productiva en la zona y el cambio del patrón de acumulación: el pasaje del agroexportador al de industrialización basada en la sustitución de importaciones. Así como se mantiene esa necesidad política de evitar la cada vez más creciente migración campo-ciudad (debido al proceso de industrialización en las grandes ciudades) con el fin de retener mano de obra calificada para el sector agrícola ganadero se reforma nuevamente el plan de estudios.

Si se focaliza en el nivel institucional, en 1966 acontece una creación decisiva para la historia institucional: la Asociación Cooperadora integrada por padres de alumnos y delegados de entidades representativas del sector agropecuario como INTA⁶, el Círculo de Ingenieros Agrónomos local, la Cooperativa Agropecuaria, la Cámara Empresaria, la Sociedad Rural, etc., estableciéndose los principios básicos que marcarían la gestión de tal asociación hasta la actualidad⁷.

En el período 1955-1980, se asiste a una nueva modificación del plan de estudios que no resuelve aquella demanda de los actores institucionales respecto de la formación en agricultura, aunque se amplía la oferta educativa al incorporarse el título de Agrónomos con especialidad en Ganadería, con una duración de tres años cuyas condiciones de admisión eran haber aprobado el ciclo básico (hasta el tercer año); reafirmando la continuidad de la tensión entre ambas ramas productivas del campo.

En la década del '70 se acrecentó la autonomización de los sistemas educativos con respecto al Estado como consecuencia de la política subsidiarista que enfatizó el último gobierno de facto. El Estado, preocupado por el control ideológico, no se hizo responsable de la calidad de los procesos educativos y las escuelas tuvieron que resolver con criterios propios su realidad (Krawczyk, 1989). Ello se evidencia en esta rama de la enseñanza media en el Decreto N° 1965/71, en el cual se produce la reestructuración administrativa de las escuelas transferidas del Ministerio de Agricultura y se aprueba un nuevo organigrama para las Escuelas Agrotécnicas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Administración de Educación Agrícola). Recién en este momento el Estado se hace cargo del 50% de los sueldos del personal no docente, siguiendo la Asociación Cooperadora afrontando el pago de sueldos de personal no absorbido y otros gastos importantes como el mantenimiento de algunos aspectos del edificio y las instalaciones.

De ahí que, en la historia institucional, la asociación de padres y de representantes del sector productivo constituyen un eslabón fundamental en la continuidad y fortalecimiento de la institución, no sólo por el aspecto económico financiero, sino –como se verá más adelante- por el aporte relacionado con la formación práctica del alumno.

Con la reapertura democrática, en 1983 se implementa otra modificación del plan de estudios (Resolución N° 31/83), de seis años de duración y dividido en dos ciclos: el Ciclo Básico Agropecuario, equivalente al tercer año de la Escuela Media, y el Ciclo Superior similar al Ciclo de Agrónomos en vigencia desde 1964. Con este nuevo, plan los alumnos ingresaban con sexto grado aprobado de la escuela primaria. El ciclo básico, de tres años, contenía asignaturas que comprendían las del bachillerato común, a las que se agregaban otras de la orientación agropecuaria, que otorgaban una formación pretecnológica con cursos de capacitación en distintos *sectores didácticos productivos*.

Cinco años después se vuelve a introducir una nueva modificación del Plan de estudios (Resolución Ministerial N° 404/88) que continúa conformado por seis

años, divididos en dos ciclos: básico agropecuario y superior agropecuario, cuyo título será el de *Técnico Agropecuario especializado en Ganadería*. Uno de los propósitos de este plan era la articulación horizontal y vertical con el sistema formal de educación general y la movilidad de los alumnos con otras modalidades del nivel medio. De este modo se reforzaba esa creciente tendencia hacia la convergencia de las modalidades de la escuela secundaria incitada por la creación del ciclo básico en 1940 del proyecto conocido como Ortiz-Coll (Gallart, 1984a).

En este nuevo plan de estudios los sectores didácticos productivos van a afianzar el objetivo del "aprender haciendo", el cual permanecerá en el imaginario de los docentes hasta la actualidad. Las prácticas agropecuarias si bien forman parte del plan de educación formal merecen una reflexión especial, en tanto intentan constituirse en la proclama institucional en el espacio articulador entre teoría y práctica, entre conocimiento y trabajo (PEI, 1994/1995). Estos son los que luego de la sanción de la Ley Federal de Educación se convertirán para algunos en un intento de supervivencia encontrando lugar en los Trayectos Técnico Profesionales (TTP).

En este breve recorrido sobre la génesis institucional puede observarse cómo la escuela va configurando su identidad y consolidándola a través de sus prácticas históricas. Desde su origen mantiene ese ideal del "enseñar haciendo" y la relación del "¿para qué?" con las necesidades del sector productivo local y los dictámenes nacionales tanto educativos como los ligados al sector agro-exportador, abarcando tanto la formación primero de la mujer y posteriormente también del hombre rural.

A la vez se va produciendo un movimiento hacia la secundarización de este tipo de establecimientos que al vincularse con aquel irá definiendo la puja de poder por la definición de la identidad institucional. La existencia de dos grupos definidos fundamentalmente en función de los perfiles profesionales de sus docentes que parecieran competir entre sí e ir cargando de significaciones propias la definición de la identidad de la institución, otorgándole legitimidad a algunas prácticas y a "una" identidad.

3. La escuela agrotécnica frente a la Reforma Educativa de los '90.

En este apartado se analizarán las permanencias, modificaciones y adaptaciones que produjo esta institución como parte del proceso de reforma educativa de los '90, marcando continuidades y rupturas en la consolidación de su identidad institucional, con el fin de dilucidar "*lo que va siendo*" la escuela en su encuentro con las políticas, los discursos y las prácticas; es decir lo que Fernández (1994) denomina su "estilo institucional". Para ello, se mencionarán las modificaciones propuestas para el nivel medio⁸, su impacto en las escuelas agrotécnicas, profundizando el sentido que adquieren los Trayecto Técnico Profesionales (TTP) para los docentes, dada la importancia del área práctica en la consolidación de la identidad institucional.

-Descentralización: ¿Autonomía institucional, financiera y curricular?

En el caso de la Escuela Agrotécnica, como el resto de las escuelas hasta entonces nacionales, pasan a depender administrativa y curricularmente de la *Dirección General de Cultura y Educación* de la provincia de Buenos Aires (DGCYE) y dentro de ella de la *Dirección de Educación Polimodal*. Este proceso traía aparejado, desde la normativa, el reconocimiento de mayores espacios de autonomía institucional, por la cual se promovía la posibilidad de adaptar y atender las necesidades e intereses de cada comunidad en particular.

La descentralización supuso un doble proceso de descentralización–recentralización dado que, al mismo tiempo que se concretizan políticas descentralizadoras (en clave de provincialización –Giovine, 2003; 2012), se toman medidas centralizadoras como estrategias para garantizar la gobernabilidad del sistema educativo. Esto supone un nuevo modo de encuentro entre el gobierno nacional, el provincial y las instituciones educativas, una redefinición de las relaciones de poder que intenta desde lo discursivo promover la autonomía institucional. Sin embargo esa nueva estructura centraliza la toma de decisiones y debilita los estratos intermedios (Dussel, Birgin y Tiramonti, 1998). Entonces cabría interrogarse si: ¿significó mayor autonomía para la institución? y ¿qué es lo que cambia este proceso según la opinión de los propios actores?

Más allá del cambio en los interlocutores, esta transferencia no supuso modificaciones significativas en relación a la autonomía institucional, dado que según el equipo directivo por las características propias de la institución, por experiencia institucional en el manejo de su autonomía dada la necesidad de vincular sus actividades a diferentes instituciones del sector agropecuario, las actividades que la misma ha desarrollado y desarrolla suponen la elaboración de un proyecto propio que va conformando históricamente y constituye actualmente un rasgo destacado de su identidad. Por su parte, la autonomía financiera que les brinda la producción de lácteos también resulta una capacidad instalada y justifica su experiencia en el manejo de una institución con márgenes de autonomía curricular e institucional.

Entonces, la autonomía que históricamente le otorgaron estas actividades prácticas relacionadas a los sectores didáctico productivos y/o TTP parece ser lo que le otorga un poder implícito a las mismas y a los actores que las representan, no sólo por la importancia institucional que ellos le otorgan, sino como herramienta de prestigio de la misma en la zona. No obstante, algunos cambios significativos se irán produciendo en su interior, tal como se analizarán en el próximo apartado.

La estructura del sistema educativo: la educación polimodal... ¿y la educación agrotécnica?. La transformación curricular e institucional: educación polimodal y la articulación con los Trayectos Técnicos Profesionales.

La Escuela Agrotécnica (quien conservó su nombre a pesar de las reformas) articuló con escuelas de educación básica rurales de la zona circundantes y del partido, con las cuales comenzará a compartir cuestiones de carácter administrativo, debiendo flexibilizar –en un marco de mutua autonomía- sus propuestas pedagógicas y organizativas, así como sus pautas de comunicación y actividades cotidianas para lograr compartir/constituir un nuevo espacio escolar –no territorial- común⁹. Es decir, la articulación suponía no sólo compartir la infraestructura edilicia, sino también la participación en el proyecto pedagógico generando procesos de acercamiento institucional¹⁰.

La especificidad técnica y agrotécnica no fue considerada por la Ley Federal de Educación (N° 24195/93), por lo cual estas escuelas debieron convertirse en escuelas de educación polimodal sin tener la posibilidad en principio de ofrecer el tradicional título de Técnico Medio. Esta escuela pone en práctica dos de las cinco posibles modalidades que proponía la Ley de Educación Provincial 11612/94: Ciencias Naturales y Producción de Bienes y Servicios (CFCyE, Res. N° 55/96 A-17), ya que constituyen los espacios en donde este tipo de escuelas logra "ubicarse" respetando su tradición educativa, el ejercicio profesional y experticia de sus docentes.

La inclusión de los Trayectos Técnico Profesionales (TTP)¹¹ de Educación Agropecuaria surge como la opción para que las nuevas escuelas polimodales pudiesen seguir ofreciendo el título de técnicos (Pisani, 2003). Así es como esta escuela agrotécnica adopta como obligatorios los TTP de Producción Agropecuaria, absorbiendolos a los ya mencionados "sectores didáctico productivos"¹². Su carácter obligatorio se fundamenta, desde la Escuela, en la necesidad de continuar otorgando el título de técnicos en producción agropecuaria que desde aproximadamente 1925 define su identidad institucional, así como capitalizar la experiencia en el dictado de los "sectores didáctico productivos", implementados en la década de los '80 y readecuados en los TTP. Este hecho permite caracterizar la dinámica institucional, ya que estaría dando cuenta del poder que -como se desarrollará en el próximo apartado- implícitamente ejerce el área práctica en la definición de la identidad de la Escuela.

Con el fin de describir cómo se implementan los TTP en la Escuela, se recupera el Proyecto Curricular Institucional que construyeron sus actores en el año 1996. En él puede observarse el modo de articular los diseños de la DGCyE sin perder el eje de formación con el cual la Escuela venía trabajando históricamente: la producción e industrialización de leche. Entonces, la implementación de los TTP constituyeron una continuidad de los sectores didáctico productivos, dado que según los responsables de dichos espacios

continuaron con las mismas líneas de trabajo; manteniendo los modos de trabajo institucional y los objetivos de los talleres.

Cada institución va consolidando y reconstruyendo sus significados, rituales, prácticas y comportamientos, su cultura escolar. En el caso de la escuela analizada su experiencia de más de sesenta años en la práctica de los sectores didácticos productivos, hace que los actores vinculados a ellos y con más años de antigüedad dentro de la institución en su mayoría tiendan actualmente a reproducir prácticas casi de la misma manera que lo hacían antes de la Reforma de los '90, sin tener en cuenta las diferencias de dichos sectores respecto de los actuales TTP.

Por otra parte, también se evidenciaron en la institución modificaciones que alteraron e influyeron no sólo en la formación que ofrecía, sino en el modo de trabajo y articulación con el área curricular o de formación básica. El hecho de que ésta sea una escuela agrotécnica condiciona la importancia de los TTP por sobre el área curricular. Además, el hecho de poder contar con una comunidad productiva agropecuaria constituye una fortaleza institucional para estos actores. Esta es una *escuela productiva*²³ y los TTP son una instancia fundamental tanto en la formación de los alumnos, como en la producción de recursos económicos que forman parte de su financiamiento, éste con algunos otros elementos que mencionaremos más adelante darán cuenta de los conflictos existentes entre el grupo de docentes de TTP y los del área curricular.

Es decir, una cuestión relevante a ser señalada es que, a pesar de que a la educación técnica no se le haya otorgado la importancia necesaria en la reforma de los '90, esta escuela ha trabajado las nuevas prescripciones sin perder algunos de sus objetivos originarios, entre los cuales se destaca el "enseñar para la práctica". Ha ido creando, adaptando y transformando su propia identidad institucional, en tanto poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas con un poder organizador especial. Ese "olvido" de la política educativa de los '90 parece que permitió desarrollar aún más su autonomía pedagógica y reforzar su objetivo fundante.

4. La identidad dual de la escuela agrotécnica: ¿prácticas de legitimación de poder o de control de participación?

En los apartados anteriores se analizó la identidad institucional de la escuela, en primer lugar desde una perspectiva histórica, intentando reconstruir su mandato fundacional y social y, en segundo lugar, desde el modo que se reconfiguraba como consecuencia de la necesidad de adaptarse a las nuevas prescripciones de la Reforma educativa de los '90. A continuación se presentarán y profundizarán algunas consideraciones respecto de la visión de sus actores y de la cultura escolar que intenta mostrar la existencia de prácticas históricas y presentes que le otorgan dualidad y mayor fuerza a un sector de formación que a otro. Dicha "separación" o "diferenciación" se observa en el análisis de las relaciones entre profesores, las formas que adquiere la comunicación dentro de la institución y la relación con la comunidad, así como el modo en que estos elementos se convierten en reguladores de las relaciones de poder existentes entre los grupos y cómo el estilo directivo y el modelo de gestión institucional actúan como legitimadores de algunas características que intentan hegemonizar la identidad institucional.

Para reconstruir la identidad institucional se trabajará el modo en que la comunicación inter e intrainstitucional, la relación escuela-comunidad productiva y las relaciones entre los docentes van dando cuenta de las relaciones de poder que constituyen, reconstruyen y dan legitimidad a determinada identidad institucional a partir de estrategias, consolidación de grupos de interés y el análisis de los discursos de determinados actores institucionales.

En términos generales el predominio de canales informales de comunicación puede generar condiciones de desigualdad en la posesión y adquisición de información, al no ser distribuida por igual y en el mismo momento a todos los actores involucrados. Estos ruidos en la comunicación, comunes a la mayoría de las instituciones escolares cobran una dimensión mayor en esta escuela, ya que ésta es una "escuela compleja". En ella conviven una gran cantidad de actores con formaciones, intereses y objetivos diversos y con diferentes condiciones de trabajo. A ello se suma el tamaño del predio y la

distribución espacial de los edificios de la escuela donde, aun conviviendo todos en un mismo espacio físico, quedan dispersos y distanciados unos de otros, ya que cada sector tiene su propio lugar donde llevan a cabo la tarea diaria, convirtiéndose en uno de los obstáculos para la *comunicación* fluida entre ellos. En este sentido, el control de las comunicaciones se constituye en un importante recurso de poder: quien o quienes saben lo que otro u otros desconocen están en una posición ventajosa en relación a aquellos (Hargreaves, 1996). Esta posesión diferenciada de información genera relaciones entre docentes que contribuyen a aumentar la conflictividad institucional.

No obstante lo anterior y continuando con el autor citado, el hecho de que las reuniones se realicen por departamentos está dando cuenta también de la existencia de una "cultura balcanizada", característica idiosincrática del trabajo académico del nivel secundario. De esta forma, la comunicación entre profesores y la coherencia de las expectativas entre los docentes resulta mayoritariamente accidental. Esto da cuenta de su puja por hegemonizar la *identidad institucional*: dos grupos desarticulados, los TTP y el área curricular cuya existencia y miembros están claramente delimitados en el espacio físico, el tiempo institucional y sus trayectorias formativas y profesionales, con límites bien definidos entre ellos. También al interior de cada grupo puede observarse la existencia de otros subgrupos que aprenden a identificarse con las materias afines a su perfil y a analizar lo pedagógico e institucional desde el punto de vista de ellas, como sucede con la "rivalidad" entre los distintos perfiles profesionales.

"La coordinación (entre docentes de los dos grupos) no existe, todo se dibuja en los papeles, pero después nunca se lleva a la práctica. Yo no sé lo que dan allá, quizá no digo que el problema es de allá, no sabemos cómo hacer, lo que pasa es que para ponernos de acuerdo somos muchos, cada uno con formaciones distintas, experiencias propias, cada uno trae una historia atrás y obviamente a la hora de ponerse de acuerdo entre tantos es muy difícil. Hay mucha diversidad e intereses particulares" (Coordinador de TTP).

El hecho de que cada docente adecue la materia a su perfil profesional condiciona la relación y coordinación con otros docentes dando lugar a desacuerdos, disconformidad, diversificación y desinterés por lo que realiza el

otro, así como la existencia de pocos acuerdos alcanzados y un bajo nivel de consenso.

La importancia que se le atribuye a los TTP estaría implicando desiguales relaciones de poder que podrían transformarse en relaciones de dominación con respecto al área curricular. Ello es debido a que las fuentes de poder con las que cuenta el espacio de los TTP son la posesión de recursos económicos, el manejo de los medios de control de los recursos, el acceso a mayor información, el control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela y la competencia técnica o grado de experticia que se relaciona con la prevalencia de una identidad institucional constituida alrededor de sus prácticas.

La diferenciación entre distintos perfiles profesionales (profesionales - técnicos y docentes) estrecha cierto margen de colaboración dentro de cada departamento, acotando la colaboración a los docentes de la misma área de conocimientos, provocando poca coherencia pedagógica, una territorialidad competitiva y la falta de oportunidades para que unos profesores aprendan de otros y se brinden mutuo apoyo.

Otro agrupamiento que atraviesa la desarticulación entre docentes es la existencia del grupo de docentes "nuevos" versus el grupo de docentes "viejos". Los docentes nuevos "*deben*" adaptarse a los más viejos, no dándose suficiente espacio de participación y si, quieren participar, los más viejos tienen el criterio de que los otros deben adaptarse a ellos. El punto de tensión aquí se observa en el posicionamiento de aquellos que hace años ejercen en la escuela su labor docente respecto a la innovación o cambio. Así, podemos visualizar una cierta resistencia por parte de los docentes con más antigüedad dentro de la institución

"El gran problema con la gente vieja, es que hace mucho tiempo que están en la escuela, y no quieren adaptarse a los cambios, aunque son los menos, no piensan en los alumnos"(C1).

En tanto,

"Los docentes nuevos no conocen la escuela, no saben de las herramientas tecnológicas y de los proyectos que tienen alto impacto para la escuela en la ciudad y también a nivel nacional y provincial" (D1)

Estas citas están mostrando la existencia de objetivos y prácticas diversas al interior de la institución, no sólo por la diferencia entre quienes son docentes y/o coordinadores de TTP y quienes brindan la formación básica, sino que al interior de esos grupos existen formas encontradas, y hasta contrapuestas, de definir la identidad de esta institución.

Por otra parte, se suma la particular importancia que adquiere la *relación escuela-comunidad* en este tipo de escuelas secundarias. La autonomía institucional que comienza a caracterizar al gobierno de las mismas supone la posibilidad de diseñar un proyecto institucional y curricular que adecue las demandas y necesidades de la comunidad educativa y las articule con los contenidos mínimos que se propone desde el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la institución hará hincapié en una comunidad educativa centrada en el sector agropecuario¹⁴, pues es a la que los docentes, coordinadores y directivos refieren. Esta relación no es originada a partir de la reforma de los '90, sino que se constituye en una característica persistente, al relacionarse en todo su devenir histórico sus actividades y proyectos educativos con diferentes instituciones vinculadas con su especificidad agropecuaria.

A partir de definir la gestión escolar como el lugar en el que tienen lugar las interacciones entre los actores escolares con propósitos de gobierno, y pensando el modo en que los propios actores definen las relaciones pedagógicas, organizativas y administrativas, se puede decir que la gestión directiva y algunos docentes –en términos generales los coordinadores de TTP- estarían avalando aquellas prácticas que le otorgan dualidad a su identidad. Es decir, se están legitimando algunas prácticas en detrimento de otras y allí está la contradicción en la definición de la identidad de la institución. El sector que le dio identidad históricamente a la institución –área del saber haciendo- ha sedimentado ciertas prácticas que tienen que ver con su permanencia en la Escuela, su formación, posesión y manejo de la información. Esto pone en desventaja al grupo de docentes que define la identidad de la institución desde el área curricular o de formación básica, no sólo por su formación no específica en áreas relacionadas con el agro, sino y fundamentalmente por los años de permanencia dentro de la

institución. Los años de antigüedad en la institución y la posesión de un saber específico relacionado con el agro son dos elementos que fueron permitiendo legitimar determinadas estrategias que son las que hoy definen la identidad de la misma.

En este sentido, ese gran olvido de la reforma educativa de los '90 -las escuelas técnicas- parece haber marcado en esta institución un antes y un después. El *discurso nostálgico de un pasado mejor* aparece en los relatos de quienes vivieron la modificación, que en su mayoría forman parte de quienes dictan actualmente los TTP y tenían a cargo los "sectores didáctico productivos" y alguna materia del área de formación general directamente vinculada a ellos. A pesar de su discurso, esas prácticas que ellos fueron construyendo históricamente siguen vigentes luego de la reforma sin registrar la necesidad de readecuar sus espacios ante la presencia de nuevos docentes en la institución. Entonces, *¿dónde está la nostalgia? ¿Quizá en la legitimidad del poder de decisión y trabajo en la institución educativa y que a partir de la reforma comenzó a ser cuestionado por actores "ajenos" a la institución?*

4.1. Legitimidad y relaciones de poder

Para dilucidar este interrogante se hace necesario recurrir a dos conceptos fundamentales: legitimidad y poder¹⁵. Se considera que estos pueden contribuir a definir y analizar las tramas y relaciones entre los diferentes actores que "representan" la identidad de la institución, los docentes de TTP. ¿Cuáles son las prácticas reales que legitiman su voz? ¿Existen prácticas institucionalizadas para ellos? ¿Existe la posibilidad de conocer esto como docente nuevo de la institución o constituye un grupo y un conjunto de prácticas impermeables a "los de afuera"? ¿El estilo directivo y de coordinación están ayudando a estas prácticas? ¿Es él quien legitima las mismas?

4.1.1. Grupos de interés y estrategias de legitimación

Tal como lo plantea González González (1998), en las instituciones existen grupos de interés que utilizan estrategias para lograr sus fines. Sin embargo

estas estrategias pueden ser formales o no, explícitas o implícitas dado que las actividades políticas de una institución pueden quedar inmersas dentro de rutinas escolares y los actores institucionales pueden vislumbrarlas como cotidianas y comunes. Sin embargo, la mirada desde la micropolítica escolar supone analizar aquellas prácticas que resultan cotidianas para los actores pero que muestran alguna intencionalidad de acción política.

En el caso de la escuela y tal como lo mencionamos anteriormente existe una clara división entre el cuerpo docente: por un lado el grupo “representante de los intereses de los TTP” y por otro, “el grupo que representa a los docentes del Área Curricular” común a otras escuelas que integran el nivel. Más allá de que estos docentes forman parte de la misma institución, sus intencionalidades, prácticas, intereses y estrategias están claramente diferenciados.

El *grupo de docentes de los TTP*, en general son personas con más de 10 años de antigüedad como docentes de las mismas materias, sectores o TTP. A su vez cuentan con dedicación exclusiva, dado que por las características propias de la escuela, los espacios que dictan están directamente relacionados con el trabajo en el sector agropecuario, por lo cual no tienen posibilidad de desempeñarse como docentes en otra institución. Su formación específica hace que el sentido de pertenencia con esa escuela tenga un significado diferente respecto de los docentes del área curricular, en su mayoría ingenieros agrónomos y veterinarios que forman en su área específica (Producción Vegetal y Producción Animal, respectivamente).

Otra de las características que distingue a este grupo es la ubicación en el espacio físico, al poseer lugares físicos específicos para cada uno de los TTP que dictan o por áreas¹⁶, contando con espacios de encuentro con los docentes de su área o grupo, alejado físicamente de los módulos de aulas donde desempeñan su trabajo los docentes del Área Curricular. A esto se suma la dedicación de los docentes en la institución, la mayoría concentra su trabajo en la escuela, debido en parte a la inexistencia de otras instituciones que brinden la formación agropecuaria en la zona.

A su vez, los distingue su formación profesional en la mayor parte de los casos relacionada con las ciencias agrarias, veterinarias y/o egresados de la escuela con un perfil de formación práctica relacionado con el sector agropecuario. Es decir, a diferencia de la mayoría de los profesores del Área Curricular, los mismos no poseen formación pedagógica.

La “actividad política” (González González, 1998) del grupo de docentes de los TTP se caracteriza por el desarrollo de un conjunto de acciones que parecen promocionar o trabajar en pos de una identidad institucional relacionada con el mundo agropecuario. Anteriormente hemos mencionado algunas relacionadas con la comunidad, el manejo de información, la posibilidad de relaciones cercanas con el equipo directivo, agregando ahora el establecimiento de contactos más fluidos con los docentes de otros TTP, trabajo conjuntos, etc.

Por su parte, el *grupo de docentes del Polimodal* poseen poca concentración horaria en la institución, en algunos casos tienen una antigüedad menor a los 10 años, muchos de ellos cumplen suplencias por lapsos muy acotados de tiempo, y por su formación como profesores de diversas áreas básicas de la enseñanza en el nivel medio/polimodal trabajan en diferentes escuelas de la ciudad. Esto trae aparejado la permanencia por plazos menores de tiempo en la escuela, lo cual por las características de los procesos comunicativos informales, constituye la distancia en el manejo de la información, desconocimiento de convenios, acuerdos y proyectos en relación con la comunidad, entre otros.

A su vez, la inexistencia de un espacio que cumpla la función de “Sala de Profesores” hace que la actividad política de este grupo se vea limitada a la participación esporádica en reuniones de departamento, escaso contacto con sus compañeros de grupo y más escasa aún con los docentes de los TTP.

Esta diferenciación en las características constitutivas de estos dos grupos de interés principales de la escuela da cuenta claramente de la existencia de espacios y estrategias de legitimación de prácticas que “protegen y conservan” las características históricas de la cultura institucional, poniendo de manifiesto relaciones de poder basadas en la posesión de información, permanencia en la

institución, antigüedad, formación profesional. En este sentido en el próximo apartado se analizará la relación que establecen estas prácticas institucionales con el mandato social y fundacional.

4.2. Mandato social: ¿conservación o crisis?

El mandato social está vinculado a la historia social general y en particular a la política educativa; es decir, la definición de los fines y objetivos en función de las particularidades de los lineamientos de política educativa (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993). El mandato de esta institución según sus actores está relacionado con la formación de los mejores egresados para el acceso a carreras como Ciencias Veterinarias e Ingeniería Agronómica. Pero a su vez la formación en el “saber hacer” para insertarse en trabajos relacionados con lo agropecuario. Desde las políticas educativas de los '90, se redefine el mandato de estas instituciones y pasa a estar más relacionado con una formación general similar a la formación de una escuela “polimodal”¹⁷ con el agregado de trayectos de formación específicos. Entonces, ¿quién contradice el mandato social de la institución: las políticas reformistas o el grupo de docentes de TTP?

Los docentes de los TTP desde sus discursos y sus prácticas parecen negar la existencia de un conjunto de cambios relacionados con lo curricular, la estructura del nivel y el sentido otorgado a la escuela. Es decir, este grupo de docentes mantiene intactas sus prácticas relacionadas con la formación práctica de la escuela considerándola fundamental para la formación de los alumnos; cuestión con la que coincide el equipo directivo que de algún modo desde su discurso y la aprobación de estas actividades legitima esta visión.

“...no cambió nada seguimos trabajando como antes, lo único que ahora no conoces al que da Matemática, entonces capaz yo le explico una cosa de un modo y el de matemática de otro. Antes las materias tenían nombre y apellido, ahora se perdió eso” (C5).

Sin embargo, el equipo directivo además de asegurar que la escuela forma “los mejores alumnos” para el ingreso a las carreras relacionadas con el agro,

también manifiesta que forma para el “saber hacer” haciendo hincapié en la importancia de los TTP en este aspecto.

El grupo de docentes de Polimodal, dadas las características de alejamiento a la especificidad institucional, reconoce que la escuela tiene una fuerte orientación hacia el agro, pero que los fines son similares a los de cualquier escuela media, dado que los contenidos de las materias que tienen a cargo no están orientados. De ahí que su desarticulación con el grupo de docentes de TTP se evidencia también en este aspecto.

Entonces, es la reforma que al hacer desaparecer las escuelas técnicas intenta romper con el mandato social de la institución siendo la legitimidad que tienen los docentes de los TTP, por su antigüedad y el conocimiento del mandato quienes intentan o mantienen prácticas para conservarlo “nostálgicamente”.

Por un lado, la reforma educativa hace desaparecer y subsume la educación técnica en educación polimodal, obviando las culturas y trayectoria de estas instituciones. Sin embargo parece que estas políticas no afectaron demasiado la idiosincrasia y la identidad de la institución, por lo menos de un grupo de sus docentes, dado que mantuvieron muchas de las características que definen a esta escuela agrotécnica.

En este sentido, y tal como lo afirma Viñao (2002), las prácticas se van sedimentando a lo largo del tiempo como tradiciones o reglas de juego que se transmiten de generación en generación, aunque muchas veces no sean compartidas por todos los actores institucionales. Algunas de las características del estilo de gestión pueden haber influido en la posibilidad de mantener aquellas características propias de la identidad de la institución, a su vez la existencia de un grupo de docentes con muchos años de trayectoria dentro de la institución y un grado de participación alta de los mismos parecen haber colaborado al mantenimiento de muchas de sus características constitutivas.

Las interacciones entre estos actores escolares, la forma de pensar las relaciones pedagógicas, organizativas y administrativas, es decir, lo que se denomina gestión escolar (Cantero y Celman, 2001), estarían avalando aquellas prácticas que le otorgan dualidad a la identidad de la institución. Pero a su vez, y

tal como lo planteara anteriormente, se están legitimando algunas prácticas en detrimento de otras y allí está la contradicción en la definición de la identidad de la institución: el sector que le dio identidad históricamente a la institución –área de TTP- ha sedimentado ciertas prácticas que tienen que ver con su permanencia, su formación y la posesión y manejo de la información que poseen.

Cabe interrogarse sobre el estilo de gestión institucional en esta legitimación. ¿Por qué si una de las características de la escuela es la apertura institucional, la horizontalidad en las relaciones entre pares y la posibilidad de participación de todos, el grupo de docentes del Área Curricular no logra comprender “la otra” identidad? Parece que el exceso de relaciones horizontales, informales en algunos casos y según los grupos de trabajo estarían legitimando ciertas prácticas que definen a la identidad de la institución desde el “*enseñar y aprender haciendo*”.

5. Conclusiones: La identidad productiva de la escuela desde el “enseñar y aprender haciendo”.

Entonces, ¿qué caracteriza la/s identidad/es de esta institución? Paradojalmente, el consenso que permite definir una única identidad productiva para esta institución parece haberse debilitado a partir de la reforma de los '90. Tal como se fue dando cuenta existen dos grupos claramente diferenciados con prácticas, creencias y formas de relación y comunicación diferentes. El consenso respecto de lo que la escuela *fue* y *está siendo*, pareciera estar presente en el grupo de los docentes de TTP y en el equipo directivo. No así en el grupo de docentes del Área Curricular quienes parece han restado importancia a la historia institucional, alejándose de aquello que la define desde lo que ha sido y quedando parados en la definición de la identidad institucional desde lo que la escuela va siendo actualmente, desde prescripciones ahistóricas.

En tal sentido, se constituye cierto consenso por parte de un grupo y ciertos silencios por parte de otros, que hacen que queden fuera de aquellas prácticas que históricamente conformaron y le dieron identidad a la institución. Pero ¿cuáles son las causas de que este grupo quede afuera de aquel

“consenso”: la legitimidad que le otorga el equipo directivo al grupo de docentes de TTP, el control implícito de la participación y la comunicación en la posesión de información o ambas, el reconocimiento y relación con la comunidad productiva?

El modo y la importancia de la relación de esta institución con la comunidad productiva y la definición que estos hacen de ella está determinando, por lo menos en el sector con mayor fuerza¹⁸, la identidad de la institución y sus prácticas cotidianas. Sin embargo, resta indagar acerca del sentido y la intencionalidad que el sector socio-productivo agrario y ganadero otorga a esta relación del trabajo conjunto con la escuela, fundamentalmente frente a los cambios en las políticas educativas relacionados con el nivel y la modalidad, y con las modificaciones y las políticas públicas provinciales y locales relativas al sector productivo elaboradas en la última década. ¿Estas políticas públicas productivas y educativas modifican los requisitos de formación de la educación agrotécnica? ¿Cómo configuran y reconfiguran la cultura escolar de la institución los cambios mencionados? ¿Cómo influye en la relación escuela–comunidad productiva? Interrogantes que pretendo continuar indagando.

Recibido: 01/04/2014

Aceptado: 12/05/2014

Notas

¹ La institución de referencia es una escuela agrotécnica ubicada en zona rural de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. La misma cuenta con un espacio de aproximadamente 100 hectáreas en donde están emplazados los módulos con las aulas para el dictado de las clases y sobre las cuales se distribuyen salas aisladas que forman parte de lo que ellos desde hace años denominan “sectores”; es decir, los lugares donde los alumnos realizan prácticas en avicultura, apicultura, cunicultura, horticultura, floricultura, producción e industrialización de porcinos, bovinos y ovinos, agricultura y producción e industrialización de leche. Si bien la escuela nace en 1915 es a partir de 1949, con la vigencia de un nuevo plan de estudios, que empezará a impartir una enseñanza especializada en la rama de producción agropecuaria más adecuada a la zona de influencia en la que se encuentra emplazada. Su gran trayectoria y su historia con impacto no sólo a nivel local sino también regional determinaron la elección de la institución para realizar un análisis de caso.

² Para la elaboración de la investigación se realizó un intensivo trabajo de campo en la institución. El mismo ha consistido fundamentalmente en el relevamiento de información a partir de dieciséis entrevistas (dos al equipo directivo, seis a Jefes de Departamento del Área Curricular, siete a Coordinadores de TTP y una a Jefe de Trabajos Prácticos). Asimismo, se ha realizado observación no participante en reuniones de departamento, jornadas institucionales, entre otras con un registro detallado de los datos y se tuvo acceso a distintos documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, códigos de convivencia, cuadernos de comunicaciones, entre otros) y a documentación oficial nacional y provincial básica y derivada.

³ Se considera a la identidad institucional como aquel poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas y con un poder organizador especial. Según Fernández (1994) una definición consensuada de lo que la escuela *es*; lo que le da significación, la misión y visión que aparecen en el proyecto institucional; lo que la escuela *ha sido y fue* (novela institucional) y a su vez lo que *"va siendo"* (estilo institucional).

⁴ Los elementos que se analizan en la tesis son: la comunicación inter e intrainstitucional, la relación escuela-comunidad productiva, las vinculaciones entre los docentes y las relaciones de poder, para mayor información véase Bianchini, M. L. (2011).

⁵ Ramón Santamarina era un inmigrante español que se instaló en la ciudad de Tandil en 1878 motivado por la agricultura, trabajó como peón de campo y con lo que ganaba fue comprando bueyes y carretas, iniciando un negocio de transporte de carretas (Tandil-Buenos Aires) con el que fue creando su fortuna. Adquirió numerosa cantidad de tierras hasta convertirse en latifundista. Muchas de ellas las fue donando al Estado para realizar instituciones que fueron cubriendo servicios a la población, tales como el predio para el hospital municipal, y para la instalación de esta escuela (75° Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992).

⁶ Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

⁷ Por Decreto N° 445/67 se le otorga Personería Jurídica a la misma. La creación de la cooperadora resulta un hecho significativo porque actualmente administra el 30% del presupuesto de la institución educativa, proveniente de lo recaudado en la producción de cada uno de los sectores didáctico productivo, en los cuales los alumnos llevan a cabo la tarea práctica de la institución y elaboran productos lácteos para la venta.

⁸ Estas cuestiones fueron profundizadas en Bianchini, M.L. (2011)

⁹ A esta experiencia se van sumando otras escuelas tales como la EGB N° 3, 4, 9, 12, 81, 46, 37 de Pablo Acosta, esta última del Partido de Azul.

¹⁰ El cambio en la estructura de los niveles de enseñanza del sistema educativo es otra de las modificaciones importantes que va a generar un fuerte impacto a nivel institucional. Con la influencia de la nueva estructura del Sistema Educativo, la antigua escuela primaria pasa a denominarse Educación General Básica (EGB), la cual comprende ya no siete años de educación obligatoria, sino nueve años dividida en tres ciclos, modificándose en consecuencia la antigua escuela media que pasó a denominarse Educación Polimodal, la cual pasa en este establecimiento de tener seis años de duración a tres.

Esto supuso tanto reformas a nivel organizacional como también curricular. A nivel organizacional las edificaciones escolares hasta ahora separadas físicamente en el nivel primario y secundario, conlleva la necesidad de mayor cantidad de aulas en las escuelas primarias –EGB- y menos cantidad de aulas en las escuelas secundarias. En tal sentido en las alternativas que la provincia de Buenos Aires propone para implementar el tercer ciclo de la EGB se encuentra la articulación, la concentración y la alternancia (Milton y Tombessi, 1997).

¹¹ Desde la normativa (CFCyE, A-17 Res. 55/96), los TTP constituyeron ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal. Esta oferta de formación profesional se propone desarrollar aquellas competencias requeridas para desempeñarse en ocupaciones determinadas y/o competentes de políticas activas de empleo orientadas a promover la inserción laboral y social de grupos con necesidades específicas.

Con respecto a la organización curricular, los perfiles profesionales fueron elaborados y organizados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, conjuntamente con los representantes de las provincias, la comunidad productiva y el Instituto Nacional de Educación Técnica. La definición de dichos perfiles se realiza a partir del análisis de áreas ocupacionales en las que el egresado de un TTP podrá desempeñarse como técnico. Cada perfil deberá reunir tres competencias básicas: amplitud, complejidad y pertinencia (CFCyE N° 55/96).

¹² Tal como se mencionara, los sectores didácticos productivos constituían el área de los talleres de la institución.

¹³ Los actores institucionales denominan "escuela empresa o productiva" al hecho de que la escuela genere recursos económicos que forman parte del presupuesto de la escuela y surge de la venta de los productos que ellos mismos elaboran: quesos, fiambres, leche, dulce de leche, etc.

¹⁴ Los actores no se refieren a la comunidad como lo hace la Ley Federal de Educación N° 24195/93: "(...) aquella integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas a las cuales se les dará participación de acuerdo al proyecto institucional específico, (...) en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación" (Art. 42º), sino cuando hablan de la misma se refieren a la comunidad del sector productivo local.

¹⁵ En tal sentido también retomaremos el concepto de *legitimidad* para las ciencias políticas y sociales. Los diccionarios consultados al respecto coinciden en definir a la legitimidad como la existencia de un grado de consenso respecto de determinados valores y creencias que asegura la obediencia y el control sin necesidad de ejercer la fuerza, "la capacidad del sistema para engendrar y mantener la creencia de que las instituciones políticas existentes son las más apropiadas para la sociedad" (Di Tella, 2001: 419). A su vez, el logro de la legitimidad está implicando relaciones de poder entre los sujetos. Es importante detenerse en las creencias, es decir los valores que se sustentan en grupos sociales determinados, lo cual significa que la legitimidad reflejará las valoraciones diversas existentes en las sociedades modernas, y las tendencias homogéneas de las sociedades tradicionales. Weber (1983) al hablar de formas de legitimidad indica que supone un determinado interés en obedecer -esencial en toda relación auténtica de autoridad- y establece una tipología de "dominaciones legítimas" para especificar qué características asume la legitimidad en cada sociedad: tradicional (la legitimidad descansa en los poderes de mando, los mandatos son legítimos por la fuerza de la tradición); carismático ("don" o "Gracia" que expresa cualidad sobrehumana y se basa en una comunicación de carácter emotivo) y legal con administración burocrática (se sustenta en las reglas abstractas, obedece el derecho). Las instituciones educativas no quedan ajenas a estas situaciones, no son instituciones neutrales, simplemente porque no están fuera de las relaciones sociales de poder; es decir, las relaciones de poder en las instituciones no son relaciones ahistóricas, sino que son construcciones históricamente consolidadas. En este sentido retomaremos el concepto de poder como la posibilidad o capacidad de producir consecuencias sobre ciertos objetos, el poder supone un sujeto o un grupo de sujetos potencialmente actuantes, un objeto sobre el cual se puede actuar y unos medios con cuyo concurso es posible la actuación. El poder implica cierta intencionalidad por parte del sujeto: pretende que el objeto (otro sujeto) adopte determinada actitud o conducta, pero no supone que el objeto tenga conciencia de tal situación. En ciencias sociales el poder es una "relación de poder" y supone distintos modos de legitimarlo (Weber, 1983).

Es decir, las instituciones educativas constituyen campos de lucha divididos por conflictos entre sus miembros o grupos de interés escasamente coordinados e ideológicamente diversificados. Por ello para comprender la naturaleza de la institución, su dinámica y su identidad es necesario analizar los conflictos existentes, los grupos de interés, las relaciones de poder y legitimación, entre otras cuestiones.

¹⁶ Por ejemplo: producción vegetal posee salas de horticultura, floricultura, agricultura; producción animal (porcinos, ovinos, bovinos). Lo mismo con el área de manejo, gestión y herramientas, máquinas, equipos e instalaciones.

¹⁷ Se entiende por "polimodal" muchas modalidades con el fin de flexibilizar la formación en aquellas viejas modalidades incluidas para preparar en "áreas de conocimiento" en los diferentes puestos de trabajo (Giovine y Martignoni, 2010).

¹⁸ El sector con mayor "fuerza" dentro de la institución tal como se viene dando cuenta pertenece a aquellos docentes que representan el área práctica de la institución, con mayor cantidad de años de antigüedad en la misma y que contribuyen al objetivo institucional del "aprender haciendo".

Bibliografía

- BIANCHINI, M.L. (2011) Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Octubre 2011.
- CANTERO, G. y CELMAN, S. (2001) *Gestión escolar en condiciones adversas*. Aula XXI, Buenos Aires.
- DI TELLA Y OTROS (2001) Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas. Emecé. Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; BIRGIN, A. y TIRAMONTI, G. (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina". En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, nº 2, Abril.

- FERNANDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Grupos e instituciones. Buenos Aires, Barcelona, México.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1993) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Troquel/FLACSO, Bs. As.
- GALLART, M. A. (1984a). "La evolución de la educación secundaria 1916 - 1970: Expansión e Inmovilidad (I) Los cambios cualitativos" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII. N° 330, Marzo.
- _____ (1984b). "La evolución de la educación secundaria 1916 - 1970: (II) El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII. N° 331, Abril.
- GIOVINE, R. (2003) "Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense". Presentado en el Coloquio Nacional A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26-28 de Junio.
- _____ (2012) El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina. Consejo Editorial de la UNCPBA
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1998). "La micropolítica de las organizaciones escolares". En *Revista de Educación* N° 316, Madrid.
- GUTIERREZ, T. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Universidad Nacional de Quilmas. Colección Convergencia. Entre memoria y sociedad. Bernal. Bs As.
- HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata, Madrid.
- KRAWCZYK, N. (1989) "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 1, N° 1, Agosto, Buenos Aires.
- MIGUEZ, E. (1986) "Expansión agraria de la pampa húmeda (1850-1914) Tendencias recientes de su análisis histórico". En *Anuario IEHS* N°1. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- MILTON, N. y TOMBESI, G. (1997) "Reorganización institucional del tercer ciclo. Alternativas de construcción de la EGB en los servicios educativos de la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Espacios en Blanco*, N° 5-6, Junio.
- PISANI, F.J. (2003). "La crisis de las escuelas técnicas y el modelo de país y de región". En *Coloquio Nacional a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Córdoba.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid.

WEBER, M. (1983) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

Fuentes

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN.

Resolución 55/96. Anexo: Documentos para la concertación. A-12 y A-17 en www.me.gov.ar/consejo/documentos.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

Ley Transferencia de Servicios Educativos nº 24.049/1991.

Ley Federal de Educación nº 24195/1993

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley de Educación nº 11612/1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN

Resolución Nº 404/88

Resolución Nº 303/89

ESCUELA AGROTECNICA RAMON SANTAMARINA.

75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992.

Proyecto Educativo Institucional (1994-1995; 1998; 2001).

Proyecto Curricular Institucional (1996).

RESEÑAS DE JORNADAS

La investigación sobre enseñanza educación secundaria en últimos 30 años en Argentina (RIES)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina

21 y 22 de mayo de 2013, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Sebastián Fuentes*

Durante los días 21 y 22 de mayo de 2013 se realizó en la sede de la FLACSO-Argentina, la RIES I, contando con la participación de 50 investigadores-docentes de universidades y centros de investigación de diversas regiones y jurisdicciones, así como responsables de políticas públicas y asesores de Ministerios de Educación. Se trató de un evento de carácter nacional, donde se presentaron doce exposiciones de equipos de investigación que habían sido convocados en función de una trayectoria previa en el campo de estudio sobre escuela secundaria, atendiendo a criterios de diversidad disciplinar e institucional. Fue coordinado por Daniel Pinkasz y Nancy Montes, investigadores de la FLACSO. Durante la reunión se privilegió el debate y los tiempos para el intercambio entre expositores y especialistas en educación

secundaria invitados, puesto que uno de los objetivos de la reunión científica era “generar un ámbito de debate e intercambio científico multidisciplinario entre investigadores/as del país e investigadores/as extranjeros que dé cuenta del estado de la investigación en educación secundaria y su masificación.” El panel de apertura contó con las exposiciones de los investigadores de la institución convocante: Guillermina Tiramonti, Daniel Pinkasz y Sebastián Fuentes. En el mismo se presentaron: los objetivos del recientemente constituido Programa Educación, Conocimiento y Sociedad en el Área Educación de la FLACSO; los objetivos de la reunión; y se delinearon algunas tendencias del campo de investigación sobre educación secundaria en la Argentina, en función de un relevamiento de proyectos de investigación acreditados realizados para el evento.

Las doce exposiciones fueron organizadas en tres ejes. El primer eje,

* Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. Doctorando en Antropología Social. Docente e investigador UNTref. Becario doctoral del CONICET con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, FLACSO Argentina.
E-mail: sebasfuentes3@gmail.com

SEBASTIÁN FUENTES

denominado "Políticas y Gobierno. Estado y regulaciones", contó con la exposición de Jorge Gorostiaga (UNSAM/CONICET), Silvia Kravetz (UNC), Felicitas Acosta (UNGS/UNLP) y Guillermina Tiramonti (FLACSO/UNLP). En el mismo se discutieron aspectos tales como los textos, discursos y contextos de producción de las políticas educativas para el nivel, la reelaboración y especificaciones de categorías para el estudio del nivel secundario, y la necesidad de incorporar nuevas categorías aún no tan exploradas (en relación a "establecimiento educativo" y los procesos de expansión de la escolarización). Se intercambió acerca de las resignificaciones de la política educativa en las jurisdicciones y las instituciones educativas, las estrategias de los actores escolares que intentan mitigar la desigualdad y el impacto emocional que tuvieron los procesos de reforma educativa en el personal docente. Se problematizaron algunas conclusiones de investigaciones previas, tales como la escasa convicción que se encuentra en algunos actores sobre el mandato de inclusión en la escuela media, la necesidad de problematizar cómo se fuerza la expansión de un modelo educativo creado para la selección, y la invitación a estudiar el proceso por el cual la escuela secundaria se sistematiza. Por otro lado se reflexionó sobre el proceso por el cual, se tornó necesario contar con variables culturales para el estudio de la desigualdad educativa, y se planteó el

abordaje de la fragmentación como un producto de la sociedad misma que tensiona la distancia entre grupos sociales.

El segundo eje, denominado "Formatos escolares - Trayectorias educativas" contó con la participación de equipos de investigación que vienen desarrollando enfoques y discusiones teóricas acerca de la pertinencia del modo de organización de la escuela secundaria, y sus impactos diferentes y desiguales en las trayectorias de los estudiantes. Contó con la exposición de Claudia Jacinto y Verónica Millenaar (IDES), Flavia Terigi (UNGS), Paula Pogré (UNGS), y Mariela Arroyo y Mariana Nóbile (FLACSO). En este eje se presentaron interrogantes sobre la expansión del sistema y la creación de instituciones para públicos diferentes, la necesidad de considerar las dimensiones físicas/edilicias como un factor estructurante de la desigualdad valorada por los estudiantes, los datos que muestran que no necesariamente la repitencia de los jóvenes es el preludio del abandono, la pertinencia del uso de las trayectorias no encauzadas, la existencia de formatos por fuera de la escuela secundaria, tales como pasantías y cursos de formación profesional que muestran otra relación entre acceso a puestos de trabajo y educación, y la valoración que de esos dispositivos realizan los estudiantes en un contexto caracterizado por la fragmentación institucional y la individualización de las

trayectorias. Asimismo se problematizó la asociación entre finalización del secundario y una mejora en la trayectoria laboral de los jóvenes. Finalmente se discutió sobre el origen de la noción de trayectorias en el campo de las preocupaciones políticas y se planteó la necesidad de revisar tanto el régimen académico de la escuela secundaria, como la extensión y la intensidad de las experiencias que buscan transformar el régimen y el formato escolar.

El tercer eje, "Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria", constituyó el espacio de diálogo más interdisciplinar de las jornadas, contando con investigadores provenientes de la antropología, la psicología, las ciencias de la educación y la sociología. Participaron Diana Aisenson (UBA), Mónica Maldonado (UNC), Daniel Míguez (UNCPBA), y Karina Caplan y Pablo Di Napoli (UBA/UNLP). En el mismo se presentaron diversos relatos de investigación que dieron cuenta del modo en que los investigadores desarrollan, modifican y en ocasiones puntualizan los modos de acercarse al problema de la escuela secundaria, de la mano, a veces, de la construcción social de los problemas sobre la misma. Tal fue el caso de la construcción social de la violencia escolar en el nivel medio, o del desgaste de las relaciones interpersonales en las

instituciones educativas. Se relataron los modos en que los investigadores se fueron apropiando de categorías para usar pertinentemente en función de la perspectiva y la experiencia de los actores involucrados, y ya sea en diálogo con lo que sucede en el campo de investigación, como en diálogo con otros campos disciplinares. Se planteó la necesidad de problematizar los significados del "estar aburridos" en la escuela, de las relaciones amorosas que allí suceden y las diferencias entre instituciones en relación a los usos del tiempo escolar. Asimismo se plantearon preguntas en torno a la relación entre integración social, violencia, y los denominados procesos de civilización, para el estudio de las relaciones convivenciales en la escuela media.

El panel de cierre, que contó con la participación de Mariano Palamidessi (IIPE), María Ester Mancebo (Uruguay) y Nancy Montes (FLACSO), y constituyó un espacio para privilegiar el diálogo sobre cuestiones establecidas en los objetivos de la reunión científica, tales como: ¿Cuáles han sido los factores intervinientes en el desarrollo histórico de la investigación sobre masificación de la educación y de la educación secundaria en la región y en la Argentina? ¿Cuáles son las tradiciones de investigación social influyentes en la problematización de la educación secundaria en la Argentina y en la región?

SEBASTIÁN FUENTES

¿Cuáles son los enfoques y abordajes actuales sobre la relación entre campo académico, campo político, estado y campo pedagógico? Dichas preguntas fueron abordadas por los expositores invitados durante las dos jornadas, a través de la discusión en torno a la información producida por las agencias estatales y su difusión y uso; la transferencia de categorías entre el ámbito académico y el ámbito estatal; las tradiciones y el modo de resignificar la relación entre academia y Estado desde los años '80 hasta nuestros días. Los expositores del panel de cierre propusieron a su vez algunas líneas de acción. Se señalan algunos desafíos para el desarrollo de este campo de investigación para los próximos años, como:

- ✓ la necesidad de seguir discutiendo la pertinencia y los sentidos de las trayectorias escolares de los estudiantes, y las modificaciones en la política pública que buscan adaptarse a esas particularidades.

- ✓ la de discutir el formato y la organización de las reglas y las relaciones en las escuelas secundarias, en torno a la discusión sobre expansión, los modelos de expansión, y lo global de esos procesos y desafíos.

- ✓ profundizar en las investigaciones sobre determinados dispositivos educativos que apuntan a la orientación laboral, la terminalidad educativa y los procesos de diferenciación regionales/jurisdiccionales en que esos dispositivos se implementan.

- ✓ la necesidad de seguir profundizando en un enfoque epistemológico en la investigación sobre escuela secundaria, en diálogo con las políticas educativas de ese nivel, y las de nivel universitario y de ciencia y técnica.

- ✓ la discusión y problematización sobre la información producida por las agencias estatales y su uso en el campo de la investigación educativa.

NEES - Publicaciones - Fichas Técnicas

Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional

Organizadores: César Tello – Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Editorial: Mercado de Letras, Brasil.

Año 2013

(247 pág.)

Sumário

Apresentação

Consolidando o campo da investigação em política educacional - *Maria de Lourdes Pinto de Almeida e César Tello*

PARTE I - PERSPECTIVAS EPISTEMOLOGICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 1 - *Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Sidney Reinaldo da Silva*

A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais

Capítulo 2 - *Gisele Masson*

Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista

Capítulo 3 - *Xavier Bonal, Antoni Verger e Aina Tarabini*

Superando limites disciplinares e territoriais: A ruptura epistemológica de Roger Dale na pesquisa em política educativa

Capítulo 4 - *Nicolás José Isola e Hernán Mariano Amar*

A perspectiva epistemológica de Pierre Bourdieu: As apropriações no campo acadêmico da educação na argentina (1971-1989)

PARTE II - PERSPECTIVA EPISTEMETODOLÓGICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 5 - *Jefferson Mainardes e Luís Armando Gandin*

A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais

Capítulo 6 - *César Tello e Jorge M. Gorostiaga*

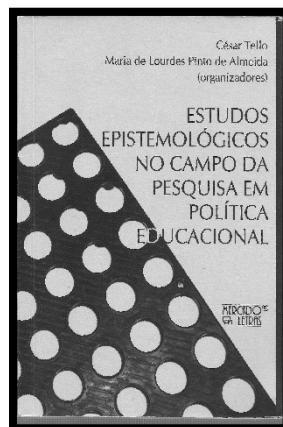
Aportes da cartografia social para uma epistemetodologia do visual na pesquisa sobre política educativa

Capítulo 7 - *Renata Giovine e Juan Suásnabar*

(Des)construindo caminhos: propostas para uma análise política dos textos jurídicos educativos

POSFÁCIO - *César Tello e Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional: uma análise para além do mercadorização do conhecimento



Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín

Editores: María Nieves Quiles del Castillo, J. Francisco Morales, Saulo Fernández Arregui, y María Dolores Morera Bello
Editorial: Grupo 5, Madrid.

Año 2014
(246 pág.)

Índice

Prefacio – *José Francisco Morales*

CAPÍTULO INTRODUCTORIO - *María Nieves Quiles del Castillo, María Dolores Morera Bello, Jaques Philippe Leyens y Ana Delia Correa Piñero*

La maldad: cómo se convierte al otro en víctima

PARTE I. PROCESOS SOCIOCOGNITIVOS

Capítulo 1 - *Jaques Philippe Leyens*

Moralización: cuando los que *imparten justicia* niegan la humanidad a otros y los demonizan

Capítulo 2 - *Anca M. Miron y Nyla R. Branscombe*

La protección de la identidad moral en contextos intergrupales

Capítulo 3 - *Daniel Bar-Tal*

Autocensura en una sociedad: reflexiones preliminares

Capítulo 4 - *Gabriel Bello Reguera*

Diferencia negativa, alteridad e interhumanidad

PARTE II - MANIFESTACIONES DE LA MALDAD

Capítulo 5 - *Victoria A. Ferrer Pérez y Esperanza Bosch Fiol*

El papel de la misoginia en la violencia contra las mujeres: nuevas propuestas explicativas

Capítulo 6 - *Rosaura González Méndez*

Algo viejo, algo oscuro y algo sutil: las diferentes caras del abuso sexual

Capítulo 7 - *Saulo Fernández Arregui*

La humillación

Capítulo 8 - *María Matilde Balduzzi*

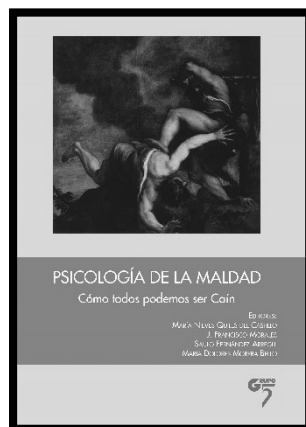
Whistleblowing o acoso laboral como represalia

Capítulo 9 - *María José Fuster Ruiz de Apodaca*

El papel de los medios de comunicación en la construcción del estigma asociado al VIH

Capítulo 10 - *Virginia García Beaudoux y Orlando D´Adamo*

Medios audiovisuales y estigma social: cómo colaboran los marcos y el *storytelling* en su sostenimiento



Publicaciones anteriores de miembros del NEES

- NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Nº 14)**.
- CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 14)**.
- ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 14)**.
- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.
- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. **(Nº 17)**.
- HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. **(Nº 18)**.
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.
- GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.
- BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas*. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. **(Nº 21)**

PUBLICACIONES ANTERIORES DE MIEMBROS DEL NEES

- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(Nº21)**
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil. Argentina. **(Nº21)**
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(Nº22)**
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. **(Nº22)**
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(Nº23)**
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Ed. La Colmena. **(Nº23)**

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo Word por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los artículos serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema "Blind Review" - El título completo del artículo, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, correo electrónico, números de teléfono y/o fax del autor deben ser insertos en un archivo Word aparte, a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página del texto debe incluir el título y omitir autor/es, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser escritos en página tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12 e interlineado 1,5. Los artículos tendrán un máximo de 25 páginas.

Títulos, resumen y palabras clave - El título (en español e inglés) deberá especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés ("Key Words") que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se utiliza el *APA Manual*¹. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numerados de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una página separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas, siguiendo las normas de citación de *APA Manual*:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en cursiva, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista, número de volumen en cursiva, número de la misma entre paréntesis, y números de página sin cursiva.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a dos *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En caso de discrepancia entre los mismos se recurrirá a un tercero. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Cesión de derechos y originalidad - Los autores deberán remitir una vez aprobados los artículos para su publicación, las cartas de cesión de derechos de autor y de declaración de originalidad y no publicación simultánea a la Revista *Espacios en Blanco*.

¹ Disponible en: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf> o <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. (54-249) 4439688 – internos 201/206 - 4439750/51/52. Fax: 4439750 – interno 223.

E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com /espacios@fch.unicen.edu.ar

Facebook: Espacios En Blanco

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

"Blind Review", de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 25 páginas.

Títulos, resumo e palavras-chave – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas – As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé – As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.

Bibliografia - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:

* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em itálica ou cursiva, editora, local de edição.

* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, nome da revista ou periódico em itálica ou cursiva, número do volume, número da revista, mês (se corresponder), ano.

Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.

Direito de réplica – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación*, estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.

Responsabilidade Editorial – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

Cessão de direitos e originalidade - Os autores devem apresentar, uma vez que os artigos aprovados para publicação, cartas de cessão de direitos, direitos autorais e declaração de originalidade nem publicação simultânea aos Blanks Diário.

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires ofrece un Programa de Posgrado en Educación con dos niveles: Maestría y Doctorado. El primero tiene una larga trayectoria, fue aprobado y abierto en el año 1994, mucho más recientemente se abrió el nivel de Doctorado. Ambos poseen dos menciones temáticas: Filosofía e Historia de la Educación y Ciencias Sociales y Educación.

Como parte de las ofertas de una Universidad regional, cuya sede central se encuentra en la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires, el Programa de posgrado recibe alumnos de la región, de otras provincias de Argentina y de países latinoamericanos.

La formación de posgrado responde a una necesidad de sistematización del conocimiento, imprescindible para cualquier profesional del área de las ciencias en general y de las sociales en particular, por lo tanto es uno de los objetivos más importantes que persigue este Programa de posgrado.

Desde el punto de vista académico ofrece la posibilidad de una formación sistemática en el campo de las teorías y los autores de la teoría social, sobre todo contemporánea con el fin de dar herramientas conceptuales para pensar el fenómeno educacional desde una perspectiva filosófica, política, ética y también instrumental.

Desde el punto de vista organizativo el Programa de posgrado en sus dos niveles ofrece cursadas intensivas que permiten que profesionales de otras ciudades u otros países puedan cursar los seminarios concentrados en una semana.

Para ingresar al sub-nivel de Maestría se requiere título superior no menor de cuatro años y para ingresar al Doctorado se requiere título de Maestría o formación equivalente.

Para más información ingresar a la página web de la Facultad de Ciencias Humanas www.fch.unicen.edu.ar o solicitar información a la Secretaría de Investigación y Posgrado: sinvest@fch.unicen.edu.ar

