

● REVISTA ●

# irice

Nueva Época

NÚMERO 22 - FEBRERO 2011



CONICET



Viajes  
Hacia  
= la del Océano Pacífico  
= la de los costas del Pacífico  
= la de los Lagos interiores

Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)  
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

**DIRECTOR DEL IRICE**

Raúl Gagliardi

**EDITORAS**

Claudia Perlo y Analía Salsa  
(Irice)

**Equipo de Redacción:**

Ana Borgobello,  
Mariano Castellaro,  
Martín Dominino,  
María del Rosario Maita,  
Andrea Taverna,  
Ana Clara Ventura.

**Secretaría**

Nadia Peralta / Nadia Alasino

**Supervisión del Idioma Inglés**

Nadia Alasino

**Supervisión del Idioma Portugués**

Rafaella Lenoir Improta

**CONSEJO EDITORIAL**

Rubén Ardila, *Universidad Nacional de Bogotá*  
Paula Ascorra, *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*  
Jard Bergold, *Freie Universität, Berlín*  
Bárbara Brizuela, *Tufts University, Boston*  
Sandra Carli, *Instituto de Investigación Gino Germani - UBA*  
María Lucía Castanheira, *Universidade Federal de Minas Gerais*  
José Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires*  
Montserrat de la Cruz, *Universidad Nacional del Comahue*  
María E. Fránquiz, *University of Texas at Austin*  
Saúl I. Fuks, *Universidad Nacional de Rosario*  
Héctor Gómez Vargas, *Universidad Iberoamericana León, México*  
Fernando Gonzalez Rey, *Universidade de Brasilia*  
Ana Inés Heras, *Irice (Conicet - UNR)*  
Julián López Yañez, *Universidad de Sevilla*  
Roberto Miranda, *Irice (Conicet - UNR)*  
Albertina Mitjans, *Universidade de Brasilia*  
Olga Peralta, *Irice (Conicet - UNR)*  
Robert K. Ream, *University of California, Riverside*  
María José Rochera, *Universitat de Barcelona*  
Néstor Roselli, *Irice (Conicet - UNR)*  
María de los Ángeles Sagastizábal, *Irice (Conicet - UNR)*  
Carlos Skliar, *FLACSO - Conicet*

*Revista IRICE - Nueva Época* está incluida en los siguientes sistemas de índices y resúmenes: *LATINDEX* (Sistema Regional de Información en Línea Para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), *IRESiE* (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), *REDUC* (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación), *OEI* (Organización de los Estados Iberoamericanos).

## sumario

---

## table of contents

5 Editorial / Editorial

### Educación

- 7 **Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción**  
(“Relation to knowledge”: an analysis for the construction of theoretical frameworks based on a network approach)  
*Carla H. Falavigna y Mariana Z. Arcanio*
- 17 **Escuela y violencia en los medios de comunicación. Leer entrelíneas, ensayar una mirada crítica**  
(School and violence in the media. To read between lines, to attempt a critical view)  
*Gabriel Brener*
- 25 **Configuraciones del espacio de la práctica “entre” contextos formativos: el caso de un instituto de formación docente isleño**  
(Configurations in the practice field “between” learning processes contexts: the case of an institute of teacher formation)  
*Sandra Nicastro y María Aleu*
- 33 **Intelectuales, educación e imaginarios de modernidad. El caso de Manuel Láinez y la ley de escuelas nacionales en provincias**  
(On intellectuals, education and the imagery of modernity: the case of Manuel Láinez and the national schools law in the provinces)  
*Daniela A. Cattaneo*

# Psicología

- 45 Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes  
(The linguistic and cognitive demands of story reading at Kindergarden)  
*María Soledad Manrique*
- 61 La comunicación desinhibida durante las interacciones de los pequeños grupos de trabajo en canales mediados  
(The flaming communication during the interactions of small task groups in mediated channels)  
*Nancy N. Terroni*
- 71 Avaliação preliminar dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional  
(Preliminary assessment of the Professional Choice Self-efficacy Scale's items)  
*Rodolfo A. Matteo Ambiel y Ana P. Porto Noronha*
- 83 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / BOOK REVIEWS
- 89 REVISORES DE LOS NÚMEROS 20 Y 21
- 91 ORIENTACIÓN A LOS AUTORES / GUIDELINES FOR AUTHORS

## Editorial

---

## Editorial

En el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Irice (Conicet-UNR), hace ya tres años, hemos iniciado un trabajo editorial sostenido que nos permite en esta oportunidad presentar a nuestros lectores el número 22 de Revista *IRICE-Nueva Época*.

A diferencia de los números monográficos publicados anteriormente, este número está dedicado a contribuciones libres con el propósito de dar a conocer la producción científica de investigadores nacionales e internacionales abocados al estudio de distintas problemáticas en los campos de la educación y la psicología e interesados en difundir sus trabajos dentro de nuestra comunidad científica.

A partir de este número, los artículos se organizan en dos secciones, Educación y Psicología. Esta división es para nosotros únicamente una forma práctica de organizar el contenido de la revista para los lectores; no pretendemos sujetarnos a las restricciones entre áreas de conocimientos y sí ser una revista científica plural, abierta y rigurosa que refleje el estado actual de las investigaciones en las áreas de psicología y educación en Argentina y Latinoamérica y proporcione un cauce de información crítica que pueda ser utilizado por investigadores, profesionales, docentes y estudiantes.

Asimismo nuestra revista ha incluido reseñas de material bibliográfico que resulta importante para la comunidad lectora. Nos centramos en proveer al público síntesis de material publicado en los últimos

dos o tres años, o en los últimos cinco años si fuese especialmente relevante, dado que sostenemos que una lectura crítica realizada por personas capacitadas a tales efectos resulta útil como material de consulta. Además, de esta manera promovemos la identificación de material bibliográfico que a veces no está al alcance inmediato en nuestras bibliotecas, pero que, a través de una comunicación como la reseña en una revista académica, puede llamar nuestra atención y ser importante de conseguir.

Para cerrar esta nota editorial deseamos realizar tres especiales reconocimientos. El primero de ellos a nuestro equipo editorial por su capacidad de trabajo, entusiasmo y una actitud colaborativa que posibilita este producido de calidad académica. En segundo lugar, al Dr. Raúl Gagliardi por su confianza al dejar en nuestras manos una tarea fundamental en las instituciones de investigación, la comunicación científica. Finalmente, a nuestro organismo de dependencia, Conicet, que nos ha brindado un inestimable apoyo a través de su imprenta. Al editar este tercer número en esta nueva etapa de Revista *IRICE* nos sentimos satisfechas con nuestro trabajo al visualizar que los objetivos propuestos tiempo atrás se hacen realidad.

Claudia Perlo y Analía Salsa  
*Editoras*



## Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción

---

### “Relation to knowledge”: an analysis for the construction of theoretical frameworks based on a network approach

Carla H. Falavigna y Mariana Z. Arcanio  
Universidad Nacional de Córdoba

#### Resumen

En este artículo analizamos la noción de relación con el saber y cómo ella está atravesada, a la vez que atraviesa, la construcción de subjetividades. Para esto, articulamos lecturas provenientes de los campos de la educación, la sociología, la semiótica, la psicología, el psicoanálisis y la antropología social. Realizamos un rastreo teórico desde diferentes autores (Beillerot, 1998; Charlot, 2007; Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 1999, 2005; Mosconi, 1998) y articulamos elementos, definiciones y abordajes que nos permitan tejer redes teóricas para la construcción de la noción de relación con el saber. Pretendemos, además, identificar dimensiones que nos permitan pensar cómo se construye y cambia la relación con el saber. Cuando hablamos de relación con el (los) saber (es) hacemos referencia, fundamentalmente, a la relación de un sujeto con los saberes escolares, atravesada por distintas dimensiones: socio-históricas, socio-institucionales y temporales. Dentro de las dimensiones socio-históricas y socio-institucionales se juegan y entrecruzan numerosos elementos: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen socio-familiar y el género. Abordamos, finalmente, algunos interrogantes y categorías de análisis para analizar cómo se construye y cambia la relación con el saber en investigaciones situadas y, específicamente, en el ingreso a la universidad.

**Palabras clave:** Saber, subjetividad, capital cultural, capital escolar, condiciones sociales.

---

#### Correspondencia con las autoras:

**Falavigna, Carla Haydeé.** Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados. Av. Vélez Sarfield 153 (Córdoba, Argentina). E-mail: carlafalavigna@conicet.gov.ar

**Arcanio, Mariana Zoe.** Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados. Av. Vélez Sarfield 153 (Córdoba, Argentina). E-mail: mz.arcanio@conicet.gov.ar

## Abstract

This article discusses the notion of “relation to knowledge” and the connections between knowledge construction and the shaping of subjectivities. We have explored constructs and theories from different several fields, such as education, sociology, semiotics, psychology, psychoanalysis and social anthropology in order to identify authors and concepts to support the building of a theoretical network, strong enough to sustain “relation to knowledge” as a pertinent concept (Beillerot, 1998; Charlot, 2007; Charlot, Bautier y Rochex 1992; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 1999, 2005; Mosconi, 1998). We also aim to identify dimensions through which we can observe how any relationship to knowledge is constructed and changes. We refer specifically to the relationship that is established amongst subjects and school knowledge, which, in turn, we see articulates with other domains, such as socio-historic, socio-institutional and chronological. In turn we have identified that several elements constitute and conform the socio-historical and socio-institutional domains, v.g., cultural capital, school capital, socio economic and material objective family of origin status, and gender. Finally, we end by spelling out some questions and categories of analysis that help us understand how the relation to knowledge is constructed and changes in contextually situated research, and in particular, in research that looks at the stage of entrance to a university.

**Keywords:** Knowledge, subjectivity, school capital, cultural capital, social conditions.

### Introducción a la noción de relación con el saber

En este artículo ponemos a dialogar dos líneas de análisis<sup>1</sup> inscriptas en un programa más amplio denominado “*Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*”, dirigido por el Dr. Facundo Ortega y radicado en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Ambas líneas de investigación tienen en común el interés por el pasaje de la escuela media a la universidad y por cómo se juega la relación con el conocimiento en el ingreso a la universidad.

Dentro del programa mencionado se utiliza un diseño de investigación cualitativo, con entrevistas en profundidad, grupos de discusión, talleres y encuestas<sup>2</sup>.

1 Proyecto Beca CONICET: “Implicancias de las construcciones sociales de género en la relación con el conocimiento. Trayectorias en el ingreso a la universidad.” Doctorado en Semiótica, CEA-UNC. (Arcanio, Mariana Zoe).

Proyecto Beca CONICET: “Pasaje Escuela Media-Universidad. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo”. Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, Mención en socio antropología de la educación, CEA-UNC. (Falavigna, Carla Haydeé).

2 Dentro de un marco de trabajo etnográfico, en las entrevistas individuales indagamos sobre las trayectorias individuales y los posicionamientos sucesivos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento. En los grupos de discusión y talleres trabajamos acerca de los sentidos en torno al “ser universitario”, la pertenencia/participación en la universidad, la elección de la carrera, las preocupaciones o dificultades de la permanencia y las prácticas cotidianas en la universidad.

A lo largo de éste, y de nuestros trabajos de investigación particulares, observamos que tanto la creciente distancia en la relación con el conocimiento -que se “perfecciona” en la escuela secundaria y continúa en la universidad- como el escaso compromiso en el juego de conocer, se constituyen en disposiciones durante el proceso de construcción de las subjetividades. En este contexto, “hacerse cargo” del conocimiento se convierte en una utopía. El esfuerzo y el desconcierto confluyen en un pseudoconocimiento, donde no se sabe qué se sabe. Reconstruir ese proceso en el primer año de la universidad nos permite explorar cómo son las dinámicas de relación con el (los) saberes y conocimiento (s) (Ortega, Duarte, Falavigna, Arcanio, Soler y Mero, en prensa).

En este escrito nos proponemos analizar las definiciones y posiciones presentes en la literatura sobre esta noción tan compleja, a los fines de construir redes teóricas que nos permitan comprender cómo se construye y cambia *la relación con el saber*. En este artículo queremos organizar las diferentes concepciones acerca de esta noción como nudos de redes teóricas, como redes conceptuales con las que intentamos interpretar nuestro objeto de investigación: esa particular manera que establece un sujeto en su *relación con el (los) saberes*.

Cuando hablamos de relación con el (los) saberes estamos haciendo referencia a los saberes escolares y académicos, aunque se considera que éstos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana.

Son numerosos los autores que trabajan con la noción de relación con el saber (Beillerot, 1998; Char-

lot, Bautier y Rochex, 1992; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 2005; Mosconi, 1998), diferenciando los conceptos de conocimiento y saber. Aunque cabe aclarar que lo que para algunos es definido como conocimiento, para otros refiere al saber y viceversa. Ahora bien, al momento de decidir, estos autores de habla francesa optan por trabajar en torno al *rapport au savoir*, que se traduce al castellano como *relación con el saber*.

Ortega (2010) plantea, en relación a la distinción entre saber y conocimiento, que es necesario diferenciarlos para poder usarlos en un sentido operacional y relacional, recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso. Para este autor, discriminar entre saber y conocer es como distinguir entre conocimiento existencial (de la vida, lo cual remite a la idea bourdiana de conciencia operacional y pre-reflexiva) y conocimiento ligado a lo escolar y académico.

Si tomamos el concepto de saber podemos hacer referencia a dos usos posibles. En primer lugar, a la utilización del saber como verbo, que remite al singular “saber” e implica un acto. En segundo lugar, su uso como sustantivo, que remite al plural e implica aquellos saberes que se adquieren o se buscan adquirir. En este sentido, Hatchuel (1999) diferencia aquellos objetos de saber precisos o particulares, “los saberes”, y el hecho mismo de “saber” como acción.

Antes de continuar, es preciso plantear que la *relación con el saber* se trata de una noción y no de un concepto. Para Beillerot (1998) la primera es una aproximación a la realidad que designa y describe; en cambio el concepto se construye a partir de nociones, opera como instrumento de interpretación y posibilita verificaciones que lo convalidan o invalidan. En este sentido, la relación con el saber es una noción imprecisa, de contornos y condición inciertos, pero es también una noción hablante en tanto su poder de evocación es mayor porque en apariencia no es posible dar de ella una definición simple.

Entendemos que *la relación con el saber* no es una noción explicativa, que busque dar respuestas a ciertos problemas del orden de lo educativo, sino que se constituye como una noción problematizadora, capaz de generar nuevos debates a la vez que nuevas preguntas de investigación.

## Distintos abordajes para la construcción de la noción de *relación con el saber*

Las discusiones acerca de la *relación con el saber* se sitúan actualmente en distintas líneas teóricas

y campos de investigación, pero dialogan bajo la premisa de que es una noción en proceso de construcción. En la literatura específica encontramos tres equipos de investigación que centran su mirada en el problema de la construcción de la noción de *relación con el saber*.

Uno de ellos es *L'équipe de l'Université de Nanterre -Paris X-*, constituido por Beillerot, Blanchard-Laville, y Mosconi. Estos investigadores, desde una perspectiva socio-clínica que intenta articular el psicoanálisis, la sociología, la psico-sociología y la didáctica, consideran que la *relación con el saber* es portadora de toda la historia psíquica del sujeto.

En el posicionamiento de estos autores se observa una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y un acercamiento a la noción desde lo subjetivo. La *relación con el saber* se define como una disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber. Dicha disposición íntima, a su vez, implica todo el conjunto de relaciones que el sujeto sostiene en relación al saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber.

Lo que se pone en el centro de este campo de investigación es: el sujeto, el inconsciente, el deseo y su compromiso, en situaciones cargadas de significación, para investir o no en determinados objetos de saber. Para Beillerot (1998), “el acceso al saber, la apropiación, las investiduras y las prácticas deberían entenderse en una economía personal” (p. 44).

Considerado a la vez como producto y como proceso, los autores mencionados conciben que la relación con el saber involucra la historia de un sujeto, tanto como sus fantasmas, los mecanismos de defensa que moviliza, sus expectativas, su concepción de la vida, sus vínculos con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que va a mostrar a los otros. Dicha concepción remite a una posición psicoanalítica, donde el inconsciente y la pulsión, muchas veces definida desde una lectura endogenista de los postulados freudianos, cobran un lugar esencial.

En la misma línea psicoanalítica, Mosconi (1998) articula la relación con el saber y el vínculo de un sujeto y el objeto saber. La relación con el saber remite a una relación individual, o a una representación que se expresa en una vivencia consciente o inconsciente del sujeto con el objeto saber, con todos los aspectos afectivos, imaginarios y fantasmáticos que están contenidos en dicho objeto. El saber es definido como un objeto, soporte de inversiones afectivas, pulsiones, proyecciones y fantasmas.

Para Beillerot (1998) y Mosconi (1998) esta disposición implica una intimidad con el saber en la cual estaría en juego una especie de comercio amoroso, de amor y odio, y la relación con el saber designaría en ese sentido los modos de placer y sufrimiento de cada uno en dicha relación.

Es justamente este foco de atención en la pulsión, el deseo, el inconsciente y el sujeto psíquico el criticado por Charlot (2007) quien, desde una perspectiva macrosociológica, considera que el sentido no es el avatar de una pulsión individual. Este autor dirige otro equipo de investigación llamado *L'equipe de recherche ESCOL de l'Université de Sand Denis -Paris 8-*, y sostiene que el saber no tiene sentido en sí mismo, sino que es la relación que se establece en cada estudiante con el saber lo que le da un sentido singular. Pone el acento en el sentido construido por un sujeto confrontado con otro, y con los objetos culturales de saber, a través de proyectos personales y aspiraciones sociales y profesionales.

Charlot, Bautier y Rochex (1992) afirman que construir una definición de relación con el saber requiere considerar el entramado o conjunto complejo de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al *aprender y el saber*. La relación con el saber sobreviene de una relación de sentido entre un individuo y los procesos o productos de saber. A su vez, plantea que la relación con el saber es una relación consigo mismo y contiene una dimensión identitaria:

Aprender tiene sentido en relación a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros (Charlot, 2007, p.117).

Para el autor mencionado, la relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el *aprender y con el saber*.

El punto de discusión planteado por Charlot intenta actualizar la discusión acerca de la histórica dicotomía entre las perspectivas subjetivistas y sociales. Entendemos que esta disociación entre lo subjetivo y lo social borra las amplias discusiones que se han dado en el campo de los estudios sociales acerca de la producción social de la subjetividad. La noción de *relación con el saber* atañe a aquello que no puede ser interrogado por fuera de la subjetividad, pero que a la vez no puede dejar de lado lo que esta subjetividad tiene de construcción social.

La antinomia individuo-sociedad, en este punto, aparece como una ficción. La noción de relación con el saber requiere de un trabajo que vincule y articule tanto los abordajes sociológicos y perspectivas que hacen hincapié en la estructura social como aquellos desarrollos que hacen foco en los aspectos singulares, ligados a las subjetividades. La subjetividad emerge en las permanentes tensiones entre el sujeto y las instituciones que transita, el sujeto y los otros, la reproducción y la producción, las prácticas y

los sentidos (Bertarelli, Falavigna y Sarachú, 2007). Souto (1998), remitiéndose a los trabajos de Mosconi (1998) y Beillerot (1998), plantea que la *relación con el saber*:

...vincula sujeto y objeto no sólo por la palabra 'relación' sino también por la preposición 'con'. Doble referencia o meta-relación. Relación entre el saber como construcción y 'construido' social y el saber como proceso subjetivo y subjetivante; entre el sujeto que conoce y el saber-objeto; entre lo inerte y lo dinámico (p. 9).

Tomar la *relación con el saber* como una relación de objeto nos conduce a pensar las relaciones de *interioridad-externalidad* del sujeto con el objeto saber. Para Mosconi (1998), en esta línea, el saber se constituye como un objeto distinto del sujeto y, a su vez, como una parte casi inseparable de él. Para fundamentar esta posición la autora remite a Castoriadis y sus conceptualizaciones acerca de la *sublimación*:

Según Castoriadis, la sublimación es el proceso mediante el cual la psique es obligada a reemplazar sus objetos 'propios' o 'privados' de investidura por objetos que son y valen en (y por) su institución social, y a convertirlos en 'causas', 'medios' o 'soportes' de placer para sí misma. (p. 127).

Agrega que para constituirse como individuo social:

...el sujeto no debe ya investir solamente objetos internos, más o menos imaginarios, objetos 'propios' o 'privados', sino que debe remitirse a cosas, a otros 'individuos' sociales que no es capaz de crear por sí mismo porque sólo pueden existir mediante la institución social (pp. 127-128).

El sujeto reemplazaría mediante la sublimación los objetos privados de saber por objetos de saber sociales que adquieren valor por el hecho de estar instituidos socialmente. De este modo, el objeto-saber es aquello con lo cual el sujeto se relaciona, aquello que ya estaba presente en lo social como saber instituido, aceptable para esa sociedad dada. Es imposible pensar el saber como objeto de investidura si no es como un objeto que existe "mediante su creación histórico social como objeto" (Castoriadis, 2003, p. 248).

Las preguntas que caben aquí serían del orden de: ¿cuáles son los motivos que llevan a alguien a investir el saber? ¿Qué habilita a un sujeto a producir el saber como objeto factible de investimentos? ¿Desde dónde surge la fuerza que lo lleva a invertirse o no invertirse en el saber? ¿Cómo llegan los sujetos a experimentar placer o displacer en su *relación con el saber*? Pueden conjeturarse numerosas

interpretaciones, aunque seguramente la respuesta pueda ser respondida de forma singular, a nivel subjetivo.

La *relación con el saber* implica una posición social en un sistema de desigualdades y jerarquías en el acceso al saber común. Se construye dentro del conflicto social y de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 2001) o de fuerza en y entre los grupos sociales.

Todas las prácticas ligadas al saber/aprender/conocer se valoran según las normas de las prácticas legítimas y sus usos sociales, los cuales tienden a organizarse en sistemas de diferencias que reproducen las desigualdades sociales de clase. De acuerdo con Bourdieu (2001) -remitiéndose al habla- la *relación con el saber* presenta tantas variaciones como condiciones sociales de adquisición existen.

Otro equipo de investigación que trabaja con la noción de *relación con el saber* es el equipo de *L' IUFM de Marseille*, dirigido por Chevallard. Desde una perspectiva antropológica, enfocada en la didáctica de las matemáticas, el autor apunta sus elaboraciones a la *relación con el saber* en el marco de las instituciones, considerando que el vínculo personal con el saber emerge de una pluralidad de vínculos institucionales. Es la institución la que porta el saber. Cuando un individuo entra en una institución, se confronta a los objetos de saber a través de la relación que ésta establece con ellos.

El autor llama *institución* a un sistema de prácticas sociales. Un saber no existe en un vacío social, sino que todo saber aparece en un momento específico, en una sociedad particular y anclado en una institución dada: un sujeto entra en relación con un saber sólo cuando se relaciona con una o más instituciones (Chevallard, 1997)

En esta misma línea, para Hatchuel (1999), la *relación con el saber*, aunque siempre singular y construida en relación con la historia de cada uno/a, se inserta en una dinámica familiar, social, institucional e histórica. La *relación con el saber* es un proceso dinámico que cambia a lo largo de la vida, a partir de lo que sabemos o no y de la forma en la que nos situamos en relación a estos saberes, y al hecho mismo de saber o de no saber. Estas disposiciones nos permiten adquirir nuevos saberes y transmitir o dejar de lado otros.

Lo que el sujeto aprende en relación al mundo, a los otros, a lo que lo rodea, lo *in-corpora* y a partir de ahí va construyendo una temporalidad, una trayectoria, disposiciones de forma tal que se puede desenvolver de determinada forma y ubicarse en el mundo. Hatchuel (1999) denomina a esto último "saber", diferenciándolo de lo que serían conocimientos escolares o académicos.

Ahora bien, dentro de ese saber el sujeto tiene una relación con los conocimientos. En esta línea, Ortega

(2010) distingue entre saberes ligados al orden de lo pre-reflexivo y conocimientos escolares o académicos. El saber sería lo que Bourdieu (1964) llama el *habitus*. En tanto los saberes no surgen de una reflexión crítica, el sujeto no puede hablar de su *relación con el saber*, porque está en el saber, porque vive en el saber.

## Elementos para pensar cómo se construye y cambia la relación con el saber

Las elaboraciones teóricas de los autores aquí expuestos (Beillerot, 1998; Mosconi, 1998; Charlot, Bautier y Rochex, 1992, 2007; Hatchuel, 1999, 2005; Chevallard, 1989) nos permiten plantear que la construcción de la relación subjetiva con el saber pone de relieve al menos dos dimensiones entrelazadas, las cuales nos acercan al proceso mismo de construcción de la relación de los sujetos con el saber: socio-histórica y socio-institucional. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por el *orden temporal*: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el (los) saber (es). Para Ortega (1996), la *relación con el saber* no es un modo de relación fijo e inamovible sino temporal. Esto mismo plantea Charlot (2007) al afirmar que la dinámica de la construcción de la *relación con el saber* se desarrolla en el tiempo: el valor de lo que se aprende nunca se adquiere de una vez y para siempre.

Dentro de las dimensiones socio-históricas y socio-institucionales se juegan y entrecruzan numerosos elementos que contribuyen a construir y transformar la relación de los sujetos con el (los) saber (es). Entre estos elementos podemos destacar: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales "objetivas" de origen socio-familiar y el género.

### El capital cultural/escolar

La noción de *relación con el saber* no puede ser pensada al margen del concepto de *capital cultural* (Bourdieu, 1979). De hecho, no podemos pensar su construcción sin tener en cuenta los capitales culturales y escolares que los sujetos adquieren a lo largo de su trayectoria de vida. Dicho capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado, los cuales nos permiten pensar la construcción de diferentes relaciones con el saber en las trayectorias escolares y familiares.

La *relación con el saber* se construye ligada a los tres estados del capital cultural. En primer lugar, a partir de la incorporación del capital cultural bajo la

forma de *habitus* y *disposiciones* personales duraderas. Éstas incluyen: un cierto manejo del tiempo, del espacio, del lenguaje, de las reglas institucionales y de las estrategias de estudio, y la adquisición de saberes específicos. Estas disposiciones no son directamente heredadas sino que implican un ejercicio de parte de los sujetos. De este modo, lo que se pone en juego es la incorporación de cierto “cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir” (Bourdieu, 1964, p. 38). Los estudiantes más favorecidos no solo heredan entrenamientos y actitudes que les sirven en sus tareas académicas sino, además, saberes y saber-hacer, gustos y un “buen gusto” que les permite cierta rentabilidad académica.

En segundo lugar, la *relación con el saber* se construye en relación con los bienes y propiedades culturales disponibles para el sujeto, en función de su pertenencia social y familiar -factibles de ser recibidos por herencia-. Por último, se construye articulada a la adquisición de títulos escolares, al capital cultural institucionalizado.

### Las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen socio-familiar

Si profundizamos las marcas de las diferencias sociales de origen en la relación que se construye con el saber, no podemos dejar de mencionar la noción de “reproducción” (Bourdieu y Passeron, 1972). El autor plantea las estrategias de reproducción social como un conjunto de prácticas, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera conciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.

La noción de *capital familiar* incluye los recursos que, derivados de la influencia familiar, tienen los estudiantes. En términos generales, el capital familiar comprende: la educación diferenciada y el conjunto de relaciones, contactos, recursos intelectuales y materiales con que cuentan las familias de origen.

Ahora bien, la reproducción no se restringe a producir lo mismo, sino que es preciso reconocer el papel productor de los sujetos sobre sus prácticas. En esa línea, nos preguntamos: ¿qué es lo que hace que algunos jóvenes de origen social desfavorable construyan trayectorias escolares exitosas? Siguiendo a Charlot (2007), una de las pistas estaría en profundizar en la noción de “posición subjetiva”. La noción de posición remite a la de lugar pero también a la de postura. La posición es aquella que se ocupa pero también la que se asume. El lugar objetivo, aquel que podemos describir desde el exterior, puede ser reivindicado, aceptado, rechazado, sentido como insoportable. No basta entonces con conocer la posición social de los padres y de los hijos, es

necesario también preguntarse acerca del sentido que confieren a esta posición.

Creemos necesario poner el foco en esta posición subjetiva y las transmisiones familiares que van más allá del origen social y de las posibilidades de escolarización de los padres. Ortega (2008), remitiéndose a Bourdieu, afirma que el éxito escolar tiene que ver con orientaciones tempranas propugnadas en el seno de la familia. Además, precisa que en el vínculo con el conocimiento interviene algo del orden de la dinámica familiar:

...una transmisión de la inquietud por el conocimiento, que va más allá de los estudios que hayan realizado los padres (...). La pertenencia a una determinada familia establece una pre-calificación y también una pre-descalificación, contribuye activamente a la ubicación en el mundo social de todos y cada uno de los actores (Ortega, 2008, pp. 73-74).

Nos interrogamos por la producción de sentido de los padres en torno a la *relación con el saber*; por esa transmisión del orden de la inquietud o la quietud por el saber; por el imaginario construido en el seno de la familia acerca del saber como vía directa para el asenso y la movilidad social, o bien como horizonte impensable.

### Las construcciones sociales de género

También el género puede ser un elemento importante a la hora de pensar la construcción de la *relación con el saber*, fundamentalmente si tenemos en cuenta las numerosas investigaciones y estudios dedicados a analizar la manera en que la familia y la escuela producen y re-producen ciertas oposiciones significativas de género en torno a la inteligencia, la dedicación y el estudio (Lomas, 2007; Morgade, 2001; Mosconi, 1998; Subirats, 1999).

Son las sociedades las que construyen, definen y establecen los parámetros normativos de género. Dentro de estos parámetros, uno de los presupuestos fundamentales es la *matriz binaria* que ubica a los géneros como opuestos y mutuamente excluyentes.

Algunas de estas oposiciones históricas son: aquellas que sitúan a los hombres en el ámbito laboral y público, y a la mujer en el ámbito doméstico y privado; aquellas que ubican lo masculino en una posición de superioridad y dominio en contraposición a las mujeres ubicadas en una posición de inferioridad y sometimiento; aquellas que definen a los hombres en torno a la racionalidad y a las mujeres en relación con los sentimientos; los hombres como más inteligentes por naturaleza pero vagos y las mujeres como menos inteligentes pero aplicadas; aquellas que adjudican a los hombres la fuerza física y a las

mujeres el diálogo y la vulnerabilidad; aquellas que atribuyen a los hombres la rebelión y la libertad y a las mujeres la docilidad y el cumplimiento.

Estas clasificaciones contribuyen a construir las subjetividades y pueden tener distintos efectos en las formas en que los sujetos se relacionan con el saber y en el peso relativo de los capitales que adquieren en su trayectoria escolar, como así también en sus perspectivas y expectativas escolares.

Lo anterior nos da lugar a preguntarnos acerca de la existencia de ciertos modos hegemónicos en los que se supone debería actuarse el género en *relación con el saber*. Aquí podemos preguntarnos cómo se juegan los performativos de género en la construcción de ese hábitus escolar que incluye: el manejo del tiempo, del espacio, de las reglas institucionales y de las estrategias de estudio; la particular *hexis corporal* (porte, modales, formas de autopresentación, apariencia física), el estilo de lenguaje hablado y *hábitus lingüístico* (acento, locución, dicción); y la posesión de saberes específicos (Arcanio, 2010).

## Relación con el saber: los distintos modos de construcción de un vínculo

Los autores aquí trabajados, a propósito de la *relación con el saber*, nos presentan diferentes modos en que los sujetos se apropian y se acercan/alejan del saber. Entendemos que la complejidad de los vínculos y relaciones posibles con el saber no puede agotarse o cerrarse en modos dicotómicos, ni ser valorados de manera positiva o negativa en términos generales ni en sí mismos. Ahora bien, nos interesa abordar aquí algunas de las modalidades, figuras, modelos o tipos plateados, como modos de aproximarnos a lo que podrían ser distintos posicionamientos subjetivos frente al saber.

Beillerot (1998) plantea figuras de *relación con el saber* y distingue el imitador del transgresor y el deseo de aprender del deseo de saber, como dos modalidades diferentes de relacionarse con los saberes escolares. Afirma que el imitador desea aprender, el transgresor desea saber. La figura del *aprendiz*, o imitador, es la de aquel que aprende el saber en conformidad, para quien el saber es un objeto determinado, cerrado y construido. La figura del *autodidacta*, o transgresor, es la de aquel que aprende al margen de las normas o en contra de ellas, para quien el saber es una interrogación. “El par conforme del imitador y el aprendiz se opone por lo tanto, al par desviado del transgresor y el autodidacta, como el heredero se opone al aventurero” (Beillerot, 1998, p. 77).

En otro orden de ideas, pero también en relación a diferentes modos de acercarse al saber, Ortega (1996) nos plantea la existencia de una estrecha relación entre las prácticas de conocer desarrolladas en la escuela y las estrategias de evasión. Desde el pasaje a la primaria, el niño advierte que jugar a ser adulto lo ha introducido en un sistema del que ya no podrá salir si no es escapando o transgrediendo. En la secundaria irá perfeccionando sus estrategias de evasión, cuya característica refiere a cómo rodear el conocimiento sin tocarlo y al mismo tiempo demostrar que se ha entrado en él. La escuela-prisión ha desarrollado al menos dos formas alternativas de relacionarse con el conocimiento: la estrategia de cumplir y la estrategia de evadir. El autor elabora y aporta la noción de estrategia de evasión:

...la evasión como estrategia debe entenderse como disposición, como una forma de relacionarse con el mundo donde los mecanismos están ocultos, donde las prácticas están investidas de un sentido que se construye en una dimensión que le es propia, distinta de la reflexión que se articula fundamentalmente en la consistencia (Ortega, 1996, p.18).

Haciendo un paralelismo entre ambos autores nos preguntamos si la evasión del conocimiento postulado por Ortega -donde el énfasis está puesto en cumplir, no en conocer- no se relaciona directamente con la figura de *aprendiz* desarrollada por Beillerot, donde el énfasis está puesto en el cumplimiento y la conformidad y no en el deseo de saber. Ambos autores, en síntesis, plantean que hay dos modos o formas de relacionarse con el saber y que esos modos también generan distintos grados de apropiación.

Por una parte, existiría una manera mecanicista de *relación con el saber*, en donde lo que importa es el resultado: rendir, aprobar, aprender para certificar. Aquí entrarían en juego las prácticas de evasión de los saberes escolares, los mecanismos de imitación que posibilitan la copia, el no salirse de los márgenes de lo permitido, la conformidad. Esta forma de *relación con el saber* puede generar una *movilización de ida*, es decir, al alumno le interesa aprender y eso hace que se *mueva*, que se acerque al conocimiento, que lo trabaje de tal manera que le permita rendir, acreditar. Pero esto no necesariamente le produce una *movilización subjetiva*, ya que son saberes que no le interrogan, que no llaman a una búsqueda.

Por otra parte, nos encontraríamos con una forma de *relación con el saber* donde lo que importa es el saber mismo (saber como verbo). El énfasis no estaría puesto en la certificación de saberes escolares sino en el deseo mismo de saber, de conocer, de acercarse a los saberes para interrogarlos e interrogar-se (invertir-invertir), lo cual generaría una *movilización de ida y vuelta*. En este caso, el alumno se acerca a los saberes escolares y esto lo moviliza

subjetivamente, produciendo modificaciones en su persona.

Lo hasta aquí expuesto nos remite a modalidades de *relación con el saber*, donde el deseo de saber por el saber en sí mismo aparece resaltada. Es aquí donde creemos necesario introducir dos cuestiones. En primer lugar, si existe el deseo de saber en sí mismo, desligado de otros fines (futuro, éxito, independencia, reconocimiento, tradición familiar, entre otros). En segundo lugar, si esas modalidades de *relación con el saber* pueden pensarse por fuera de las condiciones sociales que definen el por qué del saber en una época y lugar determinado; como así también si dichas modalidades pueden definirse sin tener en cuenta las condiciones objetivas en las que los sujetos construyen sus trayectorias educativas particulares.

Para Bourdieu (1964) los juegos intelectuales y los modelos a los que se adhiere, en términos de conocer, no son nunca independientes del origen social. Las condiciones objetivas y la posición subjetiva ante esas condiciones habilitan, o no, determinadas elecciones y posibilidades de elegir cómo relacionarse con el saber, para qué y por qué.

Pensar la idea del saber en sí mismo nos puede conducir a considerar un acceso mágico a éste. Y es aquí donde Bourdieu (1964) puede alertarnos:

La imagen romántica del trabajo intelectual y la impaciencia de las disciplinas impuestas a uno mismo conducen a algunos a tildar de infantil la actividad específica del *aprendiz de intelectual*, a saber el aprendizaje de la actividad intelectual a través del entrenamiento y del ejercicio (p. 87).

Por otra parte, la academia propone dos modelos: el animal de exámenes y el diletante.

El primero, fascinado por el éxito académico, pone al servicio del examen el olvido de todo lo que esté más allá de él, comenzando por la calificación que supone que garantiza el examen. Al estudiante 'obsesionado' por el horizonte limitado de los plazos académicos se opone, en apariencia, el 'diletante', que no conoce más que los horizontes indefinidamente postergados de la aventura intelectual. La ilusión del aprendizaje como fin en sí mismo cumple con la aspiración a la condición de intelectual, aprendiz eterno, pero sólo de manera mágica, pues debe negar los fines a los que sirve realmente el aprendizaje, a saber el acceso a una profesión, aunque sea intelectual" (Bourdieu, 1964, p. 87).

Ahora bien, Bourdieu (1964) también nos alerta acerca de los peligros de considerar la herencia del capital cultural de modo determinista, pensando cómo en ciertas familias la incitación al esfuerzo es lo que permite a los niveles medios compensar la desposesión con la

aspiración a la posesión. El autor plantea que, para algunos, el aprendizaje es una conquista pagada a alto precio y, para otros, es una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad. El peligro estaría en creer en los determinismos mecánicos de estas herencias.

## A modo de concluir: preguntas para abordar las relaciones particulares con el (los) saber (es)

Si bien existen líneas fuertes de investigación en torno a la *relación con el saber* (Beillerot, 1998; Charlot, 2006; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 2005; Mosconi, 1998), la mayoría de las investigaciones que abordan la problemática del ingreso a la universidad centran su mirada en las competencias cognitivas de los ingresantes, o sólo subrepticamente realizan alusiones a los aspectos subjetivos implicados en la relación de los sujetos con el (los) saber (es).

Lo abordado en este escrito nos permite complejizar la noción de *relación con el saber* y entenderla en un sentido amplio. Cuando hablamos de relación con el conocimiento no definimos las relaciones formales o cognitivas que un sujeto construye con determinados objetos de saber, sino todo aquello que implica la construcción del vínculo con el acto de conocer, las relaciones que se establecen con determinados objetos de conocimiento y el posicionamiento frente a las posibilidades de conocer.

Por otro lado, poner en tensión los distintos posicionamientos nos permite pensar la *relación con el saber* sin ubicarnos en uno de los polos de la histórica dicotomía individuo-sociedad. Creemos fundamental abordar la problemática sin reinstalar falsos binarismos.

Se trata, en palabras de Fernández (2006), de no psicologizar lo social ni sociologizar lo psíquico, de pensar la subjetividad problematizando el paradigma antropológico que supone un sujeto universal, esencializado, identitario y a-histórico. En síntesis, se trata de pensar aquellas dimensiones de la subjetividad que las teorías del sujeto han omitido.

Las redes teóricas tejidas sobre la noción de *relación con el saber* nos permiten identificar categorías de análisis que permiten interpretar los discursos y prácticas de ingresantes a los estudios superiores. Nuestro trabajo de campo nos permite inferir tres ejes desde los cuales lo ingresantes construyen y cambia su relación con el(los) saber (es): el *cómo*, en términos de modalidades, vivencias, significatividad, lugar que ocupa el saber en la continuidad o abandono de los estudios; el *por qué*, ligado a los

motivos, al lugar desde el cual se produce la particular forma de relación y construcción de la universidad como horizonte posible o imposible; el *para qué* del saber, en el sentido de cómo se entrelaza la elección de continuar estudiando con la vida y el porvenir. Ahora bien, no se trataría de una racionalidad desde la cual los sujetos construirían dicha relación sino que, nuevamente aquí, estaríamos en el orden de lo pre-reflexivo. Es en la interpretación que hacemos como investigadores acerca de los discursos y prácticas de los sujetos, que estas categorías se vuelven significativas.

Retomando los ejes generales (el cómo, el por qué y el para qué de la *relación con el saber*), podríamos ahora introducir algunos interrogantes que nos han permitido construir las entrevistas, grupos de discusión y guías de observación en el campo: ¿es el saber algo que aparece como tópico explícito en las enunciaciones? ¿Aparece por sí solo o es necesario introducirlo desde afuera para ser pensado? ¿Cómo y qué se enuncia en relación a los modos de apropiación y adquisición del saber? ¿El saber es significado como algo que se adquiere por el ejercicio o, por el contrario, aparece como algo que se da naturalmente y se relaciona con lo intelectual como don? ¿Qué es, en lo que se enuncia, aquello que el sujeto refiere como motor o movilización hacia el saber? ¿El saber aparece como medio para un fin externo a él: futuro laboral o profesional, movilidad social, éxito académico, reconocimiento social, tradición o ruptura familiar? ¿O es significado como algo que adquiere valor en sí mismo? ¿Qué y cómo se enuncian las vivencias en torno al proceso de saber-aprender y en torno a los saberes particulares en juego? ¿Es ese proceso de saber-aprender significado como carga, rutina, satisfacción, placer? ¿Se aprende por gusto, por interés, por obligación? ¿Qué lugar ocupa, según lo dicho, el saber en la cotidianeidad de los sujetos? ¿Qué lugar ocupa el (los) saber (es) en el orden temporal y espacial? ¿Qué lugar ocupa el saber en la vida?

En síntesis, el posicionamiento o disposición ante el(los) saber(es), articulado a la producción social de subjetividades, involucra: la historia personal; las perspectivas familiares; las producciones de sentido acerca del qué, cómo, por qué saber/estudiar determinada carrera; los vínculos con los otros; la imagen que se tiene de sí mismo y aquella que se va a mostrar a los otros; las expectativas en torno al *porvenir*; las *performances* académicas; las aspiraciones sociales, vocacionales y profesionales; los modelos de vida y las orientaciones valorativas que conlleva; y en definitiva, la construcción de la propia vida, en sus inscripciones espacio-temporo-afectivas.

## Referencias

- Arcanio, M. (2010). *Perspectivas en torno al porvenir. Citas de género en los umbrales del ingreso a la universidad y mecanismos de exclusión*. Manuscrito para publicación.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard Laville & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.
- Bertarelli, P., Falavigna, C.; Sarachú, P. (2007). *Acerca de los sentidos que construyen docentes y alumnos sobre los conflictos en la escuela*. Tesis de grado no publicada, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.. (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (2001). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, B.; Bautier, E.; Rochex J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. France: Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept du rapport au savoir. Rapport personnel, Rapport institutionnel, rapport officiel. *Seminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique*. Grenoble, I-SD-IMAD e Institut Fourier.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández, A.M. (2006). *Política y Subjetividad*. Buenos Aires: Tinta y Limón Ediciones.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris: La Découverte.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mosconi, N. (1998). Relación de objeto y relación con el saber. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp.111-132). Buenos Aires: Paidós.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: Editorial C.E.A. U.N.C.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortega, F. (2010). *Notas personales de las reuniones del Programa: "Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades"*. Manuscrito no publicado.
- Ortega, F., Duarte, M. E., Falavigna, C., Arcanio, M. Z., Soler, P., Melto, B. (en prensa). Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*.

- Souto, M. (1998). Prólogo a la edición en castellano. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 9-12). Buenos Aires: Paidós.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona : Paidós Ibérica.

Fecha de recepción: Junio de 2010  
Fecha de aceptación: Noviembre de 2010

## Escuela y violencia en los medios de comunicación. Leer entrelíneas, ensayar una mirada crítica

### School and violence in the media. To read between lines, to attempt a critical view.

Gabriel Brener  
Universidad de Buenos Aires

#### Resumen

En el presente artículo deseo subrayar el valor estratégico de promover una lectura crítica de los medios de comunicación como un necesario ejercicio de ciudadanía activa y democrática. Me interesa hacer foco en la relación entre institución escolar, violencias y medios de comunicación. O mejor dicho, en cómo estos últimos construyen una nominación de *violencia escolar* como parte de una agenda mediática, poniendo a jugar representaciones sobre la escuela, los sujetos que la habitan, plagadas de estereotipos y sentencias que tienden a naturalizar la idea de una escuela impotente, con alumnos violentos, adultos ausentes y una transmisión cultural que parece haber quedado en estado de interrupción. Planteo algunas coordenadas que permitan realizar una lectura crítica de los medios en lo concerniente a esta temática, a través de un ejercicio práctico, que llamo *entrelíneas*, en tanto modo peculiar de leer noticias periodísticas *entre varios*. En referencia a una práctica que surge de numerosas escenas de capacitación con docentes y directivos en diversas regiones del país, así como de reflexiones compartidas en el marco de un proyecto colectivo de investigación que venimos desarrollando desde la UBA hace algunos años<sup>1</sup>.

**Palabras clave:** Violencia, escuela, medios de comunicación.

#### Abstract

The aim of this article is to underline the strategic importance of promoting a critical reading of mass media as a necessary training of an active and democratic citizenship. It is my interest to focus on the relationship between the school as an institution, violence and the media. In fact, I would like to emphasize how mass media builds the category of *school violence* as a part of a *media like agenda* where they explain their particular view about the school and the people in there. A vision full of stereotypes and sentences to set an idea of an impotent school, with violent students, absent adults

<sup>1</sup> Nuestro proyecto de investigación se enmarca en el UBACyT F014/08: "Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación". Concursado en la categoría de Grupos Consolidados y financiado en el marco de la Programación Científica UBACyT, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Período 2008-2010. Resolución Consejo Superior 573/08. El equipo de trabajo está conformado por investigadores con trayectorias y procedencias disciplinarias diversas: Carina Kaplan (Dir.) José Antonio Castorina, Claudia Bracchi, Victoria Orce, Gabriel Brener, Lucas Krotsch, Agustina Mutchinick, Sebastián García e Inés Gabbai. Pablo di Nápoli, Santiago Zemaitis y Guido Schiano como investigadores estudiantes.

**Correspondencia con el autor:** Gabriel Eduardo Brener Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación - Puán 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires Republica Argentina. E-mail: gabrielbrener@fibertel.com.ar

and something like an interrupted state of cultural transference. I state some coordinates which allow a critical reading of the media regarding these issues through a practical exercise, which I call *in between lines* as a particular way of reading the news *as a group*. All this regarding our experience in several training situations between teachers and school authorities in different areas of our country as well as many reflexions shared in the framework of a collective research which we have been developing in the past years at the UBA (University of Buenos Aires).

**Keywords:** Violence, school, mass media.

## Introducción

Los medios masivos de comunicación, sólo sujetos a las reglas del mercado, ponen en circulación una proliferación de imágenes y representaciones que no sólo describen sino que también construyen la realidad de niños y adolescentes, alumnos de las escuelas. Miradas adultas cargadas de prejuicios que encubren y generan prácticas acordes a ellas.

La información estigmatizada sobre ciertos sujetos sociales, la propagación irresponsable de estereotipos de docentes abatidos o impotentes, de alumnos violentos o indiferentes, así como de una escuela *a la deriva*, constituyen parte de esta mercancía mediática.

La reflexión y el análisis crítico sobre los medios de comunicación son una herramienta clave para promover prácticas educativas menos excluyentes y más plurales, así como un ejercicio de ciudadanía democrática. Se trata de pensarla como una *práctica entre varios*, en tanto modalidad de trabajo que reafirme lazos entre colegas en función de un horizonte común. La destaco como contracara de una práctica laboral docente muy arraigada en la cultura escolar en la que prevalece lo individual y que ha dejado fuertes huellas en una profesión que contiene en su configuración histórica condicionamientos estructurales ligados a un trabajo solitario, que podemos percibir en la conocida frase de “cada maestrillo con su librillo”. Esta organización de la tarea docente y socialización laboral sin dudas se ha reforzado y complejizado a través de la arrasadora lógica individualista del modelo neoliberal de los noventa, atravesada por el imperativo dominante de mercado. Este proceso que ha calado profundamente no solo en las formas de relación sino también en el propio significado de las palabras. Tal es el caso del *docente autónomo* como estado supremo del profesional competente. En este sentido podríamos suponer que, depender de los otros, precisar ayuda, desde esta óptica se constituye más en un rasgo de debilidad que debe ocultarse, o por lo menos disimularse, antes que en una modalidad de relación que fortalece lazos, enriquece la mirada sobre la tarea común y augura mejores posibilidades para construir problemas y soluciones. Intentaré, entonces, a través de este ensayo, compartir una serie de reflexiones que están en diálogo con el proyecto de investigación mencionado, del que formo parte hace algunos años.

## PARE: Escuela, violencia y espectáculo

Desmontar algunos supuestos de las construcciones mediáticas sobre la relación entre escuelas y violencias no impide ni minimiza el reconocimiento de la presencia de violencia en la escuela. La misma tiene la misma edad que la escuela, es inherente a ella, compleja y multicausal y requiere de un abordaje cuidadoso y en contexto, es decir radicalmente distinto a aquello que propone la agenda mediática.

La denominación “violencia escolar” está más ligada a una construcción mediática que a una adjetivación hacia el mundo de la escuela, puesto que para referir a hechos delictivos que se producen en un comercio los medios no lo presentan como “violencia comercial” ni aquellos actos violentos que tienen lugar en un hospital son llamados “violencia hospitalaria”, para dar algunos ejemplos. Por todo esto, es necesario poner bajo sospecha el término “violencia escolar” y en esa operación intentar desmontar diversas representaciones que los medios construyen en torno a la escuela, sus alumnos, los docentes y lo que allí sucede.

Veamos tres maneras de visualizar la relación entre violencias y escuelas con el objeto de comprender y precisar mejor dicha complejidad. Se trata de las violencias *de, en y hacia* la escuela, que aunque parezca un asunto de preposiciones, es mucho más que eso (Charlot, 2002). Las violencias de la escuela remiten al conjunto de situaciones que producen la misma institución, su propuesta curricular, el sistema disciplinario, sus formas de evaluar, el tipo de relaciones pedagógicas, su modalidad más autoritaria, democrática, entre otras muchas variables de la cotidianeidad escolar. La frontera que separa la escuela de la sociedad es cada vez más frágil, más permeable. Hay diversos tipos de violencias que se originan por fuera de la institución escolar, pero se expresan también en su interior. Podemos ubicar aquí situaciones ligadas a rivalidades de diversa índole (barriales, familiares, deportivas, entre otras) que suelen ingresar al territorio escolar, confirmando que la escuela no es ni un santuario ni un mundo ideal, y tampoco es ajena a dichas conflictivas. Estas situaciones las identificamos como violencias *en* la escuela. Finalmente, algunos ejemplos de violencias *hacia* la escuela pueden ubicarse en aquellas situaciones en que las escuelas están sobredemandadas y especialmente subdotadas (pre-

supuestos, mantenimiento, recursos, etc.). Otras de sus variantes se expresan en las violencias simbólicas que a través de los medios construyen miradas estigmatizantes sobre los “alumnos violentos”, en torno a la escuela pública o soslayando el derecho de docentes a reclamar por mejores condiciones laborales. Hace varios años se observa en relevamientos de noticias publicadas por diversos medios de la prensa gráfica, tanto de alcance provincial como nacional, una tendencia común en el uso de términos peyorativos al referirse a niños y jóvenes, tales como: *patota infantil, pequeños delincuentes, mafia colegial o minichorros*<sup>2</sup>. Y en estos modos de nombrar a los más jóvenes suelen mostrarlos como *sujetos peligrosos* ocultando su condición de *sujetos en peligro*. Significaciones que alimentan toda una construcción social del miedo, al compás de un sentido común punitivo que solo prioriza la baja de imputabilidad en la edad y las estrategias represivas como única solución a todos los problemas. Discursos que contribuyen a la culpabilización de niños y jóvenes (en especial a los más pobres) llegando incluso a criminalizarlos sólo por “portación de rostro”.

## Degeneración de diálogos o diálogo entre generaciones

Los medios de comunicación tienen un lugar clave en los procesos de socialización de niños, jóvenes y adultos. No parece demasiado fácil imaginar un día cualquiera en nuestras ciudades sin la presencia de la tele, más bien, es como si fuera parte misma de la familia, ella está entre nuestras intimidades y nos sirve en bandeja otras tantas.

Soy hijo de la tele: no puedo imaginarme que hubo un tiempo si su presencia; soy fanático y adicto a ella; me gusta y seduce su ruido; uso el control remoto como táctica para perderme y encontrarme (...) soy un creyente de las formas audiovisuales, sus estéticas y relatos como estrategias para el encuentro y el encanto. Pienso light, vivo en la velocidad, intento hacer sentido desde la coyuntura (...) (O. Rincón, 2002, p.10).

Los medios indudablemente conforman nuestro hábitat, guionizan infancias y adolescencias, estableciendo valores y patrones respecto de las formas dominantes de cómo debemos relacionarnos, definiendo cuáles son los deseos, los juegos y juguetes que se deben consumir, cómo hay que vestirse o alimentarse y qué estrategias servirán para convencer a los padres y otros adultos de la necesidad de

obtenerlos. Aquello de lo que hay que cuidarse, o lo que puede ser peligroso, el temor al otro desconocido, alertando sobre una colección inagotable de miedos. Podríamos aseverar que la agenda que instalan los medios, son tanto nuestro medioambiente como un particular tipo de *miedoambiente*.

Cuando propongo para leer y analizar críticamente entre colegas lo que manifiestan los medios (ver ejercicio *entrelíneas* al final de la nota) mi intención es que podamos *tomar distancia* no del gesto de separación corporal que aprendimos en la escuela autoritaria, sino del que ayuda a pensar sobre lo cotidiano, habilitando una pregunta allí donde parece perpetuarse una certeza, poniendo bajo sospecha aquello que se nos impone como natural, o que parece tornarse habitual, en tanto siempre se trata de algo que ha sido construido por un grupo de personas, en un tiempo y contextos concretos.

Se trata de una *práctica entre varios* que no sólo permita revisar nuestras concepciones y maneras de hacer como docentes sino también poner en debate junto a nuestros alumnos todo aquello concerniente al ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.

Suele ocurrir a veces, entre adultos, que se culpabiliza a los medios por ciertos modos de ser, de hablar, de aprender, que manifiestan niños o adolescentes. Allí suelen aparecer algunos mecanismos defensivos que en vez de permitir un análisis crítico, nos cierra sobre nosotros mismos, poniendo sólo (y siempre) por fuera (de los adultos) la responsabilidad por aquello que vemos en nuestros niños o jóvenes y no nos gusta, o nos incomoda, o nos atemoriza. Como consecuencia de este blindaje en la mirada de los adultos a veces surgen reducciones o simplificaciones para interpretar la realidad. Los esquemas de clasificaciones binarias son un buen ejemplo en el que todo parece reducirse a una cuestión de buenos y malos, violentos y pacíficos, salvajes y civilizados, etc., impidiéndonos analizar lo que ocurre con la complejidad que suele caracterizar a las relaciones humanas. Clasificaciones que sirven de argumento para la confección y circulación de ciertos mecanismos de control (filtros para navegar en la web, sensores tecnológicos, libros de autoyuda para padres, especialistas que ofrecen sus *recetas mágicas* que van desde los límites para ver la TV hasta su prohibición) que en general cierran filas sobre otra lógica de opción binaria: el castigo y la recompensa como única forma de regulación posible.

Algo de todo esto le ocurre a la escuela, un mundo diseñado por adultos que se resiste a entrar en diálogo con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. Nuestros alumnos, niños y jóvenes, juegan de local allí donde los adultos parecen visitantes. Unos han nacido con internet, otros la resisten aunque saben que deben jugar ese juego. Historias de encuentros y desencuentros. Quizás el desafío sea el intento por conocer más a quiénes son nues-

<sup>2</sup> Citado en “Niñez y Adolescencia en la prensa argentina – Monitoreo 2004-2007” Recuperado en [http://www.periodismosocial.net/area\\_infancia\\_relacionados.cfm](http://www.periodismosocial.net/area_infancia_relacionados.cfm), consultado en diciembre de 2008.

tros hijos, nuestros alumnos, ponernos en contacto con las culturas infantiles y juveniles, disponernos a un diálogo genuino con ellas. Lo que los adultos debemos advertir autocríticamente es la tendencia a mimetizarnos con esa especie de mirada turística, propia de algunos medios de comunicación, cuando refieren a “esos marcianos” o a “esos violentos” que son los estudiantes. Mirada que al naturalizarse parece despojarnos de nuestra responsabilidad, como si los niños o los jóvenes no fuesen consecuencia de lo que somos nosotros. La escuela tiene que pensar (se) para un alumno que está allí, no para un ideal, una construcción abstracta de algún pasado ilusorio. Ese debe ser el punto de partida. Hay que animarse a un diálogo sincero que supone incomodidades y esta sujeto a resultados inciertos. De lo contrario formaremos parte de una escuela que fabrica diálogo fabulado. El encuentro entre generaciones tiene que ser real, no simulado. La asimetría entre adultos y adolescentes es necesaria, el desafío es construirla, no darla por segura.

## Pobreza informativa

Si no lo muestra la TV, entonces no ha sucedido. A sabiendas de tal falacia, solemos quedar atrapados en esta noción de hondas raíces en el sentido común. Es probable que los medios hayan dejado de ser precisamente medios para transformarse en actores de tiempo completo, en dispositivos estratégicos de producción de visibilidad y potentes agentes de socialización (Reguillo, 2000). La incursión mediática, regulada por la lógica del espectáculo y de la información mercancía tiende a descontextualizar los hechos, y en su afán circense, percibimos su obsesión por clasificar con alta velocidad, sacudarnos cual si fuera una alarma, mostrarnos como algo simple lo que sospechamos bien complicado. Y por momentos, irrumpe un periodista con disfraz, a veces fiscal y otra directamente juez del tribunal, dictando sentencia.

Resulta elocuente para ilustrar lo mencionado recuperar algunos episodios tal como los relevaron los medios. Por un lado, los acontecimientos que se provocaron a partir de las faltas de respeto y agresión que un alumno protagonizó con su profesora en una escuela porteña del barrio de Caballito en julio de 2008 que adquirió estado público al ser filmado con celulares por alumnos, y recuperado por los medios a través de *youtube*<sup>2</sup>. Por otro lado, un informe de una emisora de TV de noticias, el 23 de febrero de 2010, mientras cubría una inundación en un barrio de la ciudad de Buenos Aires, en diálogo con el periodista del piso del canal interrumpen di-

cha cobertura para advertir que se está produciendo un delito en un comercio. Es así que movilera y camarógrafo parten al acecho de la situación. Se ven unos adolescentes que entran y salen de un comercio (una peluquería), sacando baldes con agua. La notera, con tono irónico y culpabilizador argumenta que “los chicos ayudan a sacar el agua” (insinuando que con esta actitud quieren ocultar sus “verdaderas intenciones” delictivas, y desde el piso del canal el periodista se suma, cómplice). La movilera se acerca al comercio y aparece una mujer, su dueña. De inmediato le pregunta por la situación, a lo cual la señora responde sobre la inundación y al deslizar si conoce a los muchachos que están ingresando y saliendo de su local (insinuando con claridad su porte delictivo) responde con total naturalidad: *son mis hijos*. Se trata de una evidencia mediática más que elocuente que abona a la cotidiana construcción de etiquetamientos y estigmatización de los adolescentes. A partir de ciertos rasgos, jóvenes morochos, gorra, etc., se deduce la “portación de rostro”, sentenciando sin más su condición de sospechosos<sup>3</sup>.

Si algo resulta recurrente en los medios, en especial en la TV, consiste en mostrar los malestares de nuestra sociedad en formato de espectáculo. Y lo hace a través de bombardeos fugaces de notas e informes que incitan la atención (o algún tipo de emoción), y se olvidan tan rápidamente como aparecen. Malestar de quienes padecen hambre o frío, de jóvenes violentos y/o ebrios, de alumnos que golpean a sus pares o a sus docentes, entre otras múltiples imágenes. Se trata de un artesanal pero también serial modo de espectacularizar dichas escenas de apremiantes dificultades de nuestra sociedad. Y menciono a la TV en la medida que su papel, entre los medios, es muy potente, ejerce un papel dominante.

(...) la información “puesta en imágenes” produce un efecto de dramatización idóneo para suscitar muy directamente emociones colectivas (...) las imágenes ejercen un efecto de evidencia muy poderoso: parecen designar, sin duda más que el discurso, una realidad indiscutible aunque sean igualmente el producto del trabajo más o menos explícito de selección y construcción. Por más que la televisión se alimente en gran parte de la prensa escrita o de las mismas fuentes, ésta tiene una lógica de trabajo y restricciones específicas con mucho peso sobre la fabricación de acontecimientos (...) (Champagne, 2007, p. 52).

Singulares maneras de poner en la mesa de cada hogar, de cada bar, aquello de las miserias y padecimientos que vivimos como sociedad.

El uso del sensacionalismo o de “investigaciones periodísticas” forma parte de un proceso de espectacularización que contribuye, por ejemplo, a fijar el signo de lo juvenil como violento, la certeza de que todas

<sup>3</sup> Para ampliar, entre otros, en <http://www.clarin.com/diario/2008/07/02/um/m-01706687.htm> o en <http://www.infobae.com/notas/nota.php?idx=389418&idxSeccion=100>. Consultado en Abril 2010.

<sup>4</sup> Se puede observar dicho fragmento en <http://www.youtube.com/watch?v=XQJ6iyt2fA>. Consultado en Octubre de 2010.

las escuelas son ámbitos de propagación de anomias y violencias. Dichas producciones mediáticas son artefactos de clasificación que, con un lenguaje simplificador y *de golpe bajo*, construye a ciertos sujetos, territorios e instituciones como peligrosos e inhabitables. Distribuye al estilo *identikit* una variedad de estereotipos que se van instalando en las representaciones sociales, y de este modo abonan a la construcción social del miedo, todo un analizador cultural que nos permite interpretar el modo en que nos comportamos con los otros, las formas de socialización, la envergadura de los crecientes procesos de individualización y fragmentación social, las políticas públicas ligadas al excesivo control y represión de determinados sectores sociales (Brener y Kaplan, 2006). A veces suelo ver un programa que se llama "Policías en acción"<sup>5</sup> con la cámara sobre el patrullero ofrece un seguimiento del accionar y las persecuciones de la policía en diversos lugares, en especial del conurbano bonaerense. Alguien una vez me dijo, con buen criterio, que debiera llamarse "Pobres en acción" ya que solo se empeña en mostrar y estigmatizar a dicho universo de la población.

Aunque la mentira se torna cada vez más evidente

5 Programa televisivo que se emite por canal 13. En un sitio web (2007) lo difundían de este modo: "En esta cuarta temporada, las cámaras del ciclo muestran toda la acción en la noche de Año Nuevo: conflictos familiares y vecinales y los personajes más controvertidos y violentos.". Recuperado de: <http://www.realtvnews.com.ar/new/rincon.php?id=2195>. Consultado en Abril 2010.

en multiplicidad de coberturas periodísticas, las formas y mecanismos de desinformación resultan más complejos que la simple mentira. Esta no puede ser excesiva ya que de este modo quebraría la credibilidad del medio.

Es interesante advertir que en muchas circunstancias algunas corporaciones mediáticas reclaman como libertad de expresión aquello que en realidad les preocupa como libertad de mercado. Cuando se intenta algún tipo de regulación del contenido de ciertos programas o la delimitación de reglas y/o criterios de responsabilidad social, las corporaciones lo denuncian como censura, a sabiendas que todo lo que se parezca a censura cotiza muy mal en el mercado de la opinión pública. Al mismo tiempo resulta bien interesante, y así lo indica lúcidamente Serrano (2009), una nueva *versión democrática de la censura* que en vez de prohibir o secuestrar (imágenes instaladas sobre la censura), funciona por asfixia; la idea es atragantarnos con mucha información. **Una censura invisible** que opera con eficacia cuando nos oculta o disimula aquellas informaciones que nos ayudan a discernir. Interesante paradoja: aquellas corporaciones que denuncian ser censuradas, practican e instalan este nuevo tipo de censura.

## Entrelíneas

*Ejercicio de análisis crítico de una nota periodística*

A los efectos de permitir al lector distinguir entre los fragmentos textuales de la nota periodística y mis comentarios al respecto, los primeros estarán entrecomillados y el análisis entrelíneas, en cursiva.

Sugiero consultar la nota completa en: [http://www.la-nacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=522916](http://www.la-nacion.com.ar/nota.asp?nota_id=522916) (consultado en Octubre de 2010)

Diario *La Nación*  
Jueves 27/08/2009

"LA PLATA.- Un alumno de una escuela de Tolosa, en esta ciudad, agredió a una profesora que intervino mientras se peleaba a puñetazos con un compañero, y le provocó a la docente

una hemorragia por la que tuvo que ser atendida en un hospital.

El hecho ocurrió anteaer y colocó nuevamente en primer plano el problema de la violencia dentro de las escuelas bonaerenses, a pocos días de ponerse en marcha en las escuelas polimodales el régimen de consejos de convivencia escolar para la resolución de conflictos." *¿Es erróneo poner en marcha un sistema de convivencia? (advírtase que el editor dice régimen y esto remite más a un reglamento, que a un sistema de regulación democrático) ¿Esto es enfatizar la construcción de acuerdos y consejos institucionales de convivencia? O el editor (disculpen mi ironía) ¿preferiría detector de metales, excursiones masivas a institutos de menores o acaso pelotones de fusilamientos?* "La agresión ocurrió cuando la profesora Ha-

ydée Angélica Ulibarri, que dicta clases de educación artística en la escuela N° 31 de Tolosa, intentó separar a dos alumnos del establecimiento -de diez y once años- que se peleaban a puñetazos. Llevó al mayor de ellos a la dirección y le advirtió que iba a llamar a sus padres". *Una línea atrás se afirma que fue agredida al trasladarlo a dirección, y ahora se especifica que intentó separar a dos alumnos.* "Pero el chico se enfureció: empezó a lanzar golpes contra la profesora, uno de los cuales le alcanzó en la nariz y le provocó una hemorragia por la que debió ser asistida de urgencia en un hospital cercano. Incluso levantó una silla e intentó golpear con ella a la profesora, dijeron a LA NACION fuentes policiales." *¿Por qué solo se prioriza o jerarquiza la fuente policial? ¿Acaso no sería necesario que la situación que se relata, contradicciones mediante, pueda situarse*

en el contexto institucional de la escuela, ámbito en que se produjeron los hechos? "Ulibarri, aún sorprendida porque, según dijo después, siempre había tenido "buen trato" con el alumno, radicó la denuncia policial por lesiones en la comisaría 6a. de Tolosa. El alumno fue demorado en la dependencia policial hasta que su abuela fue a buscarlo. Luego, él y sus padres fueron citados a declarar por la Jueza Inés Siro, titular del Juzgado de Menores N° 5 de esta ciudad". *¿Se puede detener a un niño de 11 años?, Acaso el editor ¿debió averiguarlo antes de publicar esta información? Y si lo averiguó y lo sabía, ¿hay algo que oculta? ¿Será su propia opinión al respecto?* "Al mismo tiempo, la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense inició un sumario administrativo". *Sin decir nada más solo quiere (el editor) dejar sentado que este episodio de agresión, sacándolo del contexto, dejó como saldo un sumario administrativo... y le oculta al lector todo lo que en un aula, una escuela, docentes, alumnos, directivos, equipos de orientación, inspectores, etc. hacen frente a una situación de este tipo. El editor toma una posición clara: un tono acusatorio hacia la dirección general de escuelas, sin el atisbo de averiguar nada. Creo, que en pos de la maquinaria punitiva, esta nota es parte de una sinfonía mediática a la que poco o nada le importa el cuidado de los adolescentes, pero tampoco de los docentes (de quienes solo se ocupan cuando aparecen como víctimas, no como sujeto de reclamos, como ocurre últimamente con las reivindicaciones salariales o de condiciones laborales antes de empezar cada ciclo lectivo, entre otros ejemplos)*

"Al cierre de esta edición, la maestra permanecía con licencia y en observación médica, con la nariz protegida por un vendaje.

El alumno agresor se encuentra en tratamiento psicológico en un hospital platense. A partir del incidente que protagonizó, seguirá con el mismo tratamiento, pero ahora bajo la tutela de la jueza Siro. Será

visitado por una asistente social que evaluará su desempeño.

La agresión a la profesora de educación artística quebró la paz que reinaba en la escuela N° 31, ubicada en una zona suburbana, lejos del centro de la ciudad. En la puerta del edificio se destaca una fotocopia del artículo de un diario local con el título: "La EGB N° 31 ganó varios premios en un concurso". *Qué fuente le indica al editor que en esta escuela reinaba la paz? Y quien puede afirmar que en una escuela (a lo largo del territorio argentino, pública o privada) reina la paz? Yo lo niego. Y mucho más si quien escribe esta nota cree que lo contrario a la violencia es la paz. Yo manejo otro diccionario de antónimos. Difícilmente nos encontremos con escuelas desprovistas de situaciones tensas, de conflictos. (Incluso extendería esta duda a muchos ámbitos de la vida social) Porque lo que hay que saber, en todo caso, es que la ausencia o eliminación de conflictos es lo que está en íntima y directa relación con el aumento de distintos tipos de violencias. ¿Será que la redacción de un medio como el emisor de esta nota vive en un estado de "paz permanente", que no posee ningún tipo de conflictos?*

*Por otro lado, es necesario aclarar que el editor sugiere que este hecho de agresión quebró "la paz" de la escuela y entonces al remarcar luego con la conquista de un premio que se publicita en un cartel de la institución, no puedo obviar alguna otra intención editorial que desliza una asociación simple, de causa-efecto entre una escuela desprovista de tensiones y / o conflictos (sigo pensando en alguna y aún no la encontré...) y la obtención de premios en un concurso.*

### Posible sanción

Raquel Fazio, directora del área de Educación General Básica del gobierno provincial, aclaró que "de ninguna manera" se analiza la expulsión del alumno y que una de las posibilidades es

fijar un "régimen de convivencia" dentro de la escuela, aunque no excluyó la posibilidad de sancionar al estudiante.

La directora del colegio, Mabel Aragoín, no había resuelto ayer qué medidas tomará, aunque adelantó que su intención es resolver "lo más beneficioso para el alumno y para la institución".

En tanto, la directora del área de Psicología de la cartera educativa provincial, Lilian Armentano, explicó que "los chicos reaccionan de acuerdo con lo que viven".

Aunque reconoció que son muchos los casos de alumnos que reaccionan en forma violenta contra los docentes en las escuelas de la provincia, destacó que últimamente la situación está mejorando: "Hubo un pico ascendente en estos casos entre los años 2000 y 2002, cuando la calidad de vida de los chicos estaba cada vez peor, y desde entonces la cantidad disminuyó". Lo atribuyó a los acuerdos de convivencia promovidos en muchas instituciones y que entrarán en vigor el lunes en todos los colegios polimodales bonaerenses".

*Curioso que las apreciaciones más significativas en torno a cómo piensan y actúan las autoridades y profesionales de la institución se ubican al finalizar la nota. Aquí se ofrecen razones pedagógicas, que son las que deben orientar el funcionamiento de cualquier institución que se defina educativa. También se argumentan razones vinculadas al contexto de la escuela, dando cuenta que la misma no es una isla y debe comprenderse por lo que en ella sucede pero también por el marco de las condiciones de vida de la sociedad, de sus familias, incluso haciendo referencia al contexto tan emblemático que provocó la crisis de 2001, en términos de la calidad de vida de estos adolescentes. Y finalmente, incluso se ofrecen datos concretos de mejora de la convivencia institucional y la mención de los AIC, acuerdos institucionales de convivencia, como un elemento clave al momento de pensar en las razones de dicha mejoría. Sobre esto último... silencio de "diario"...*

## A modo de cierre

Parece ser que en los últimos años se viene consolidando una tendencia que confirma una pobreza informativa como característica relevante en los medios masivos de comunicación, quizás quien lo expresa con mayor claridad es el periodista argentino Ezequiel Fernández Moore (citado en Galeano, 1998) cuando dice que “*estamos informados de todo, pero no nos enteramos de nada*”.

La información considerada mercancía parece dejar de estar sometida a ciertos criterios técnicos de verificación, autenticidad o error para regirse por las más simples reglas de mercado. Al respecto, Ramonet sostiene que:

Cada vez más ciudadanos toman conciencia de estos nuevos peligros y se muestran muy sensibles con respecto a las manipulaciones mediáticas, convencidos de que en nuestras sociedades hipermediatizadas vivimos paradójicamente en un estado de inseguridad informativa. La información prolifera, pero sin ninguna garantía de fiabilidad. Asistimos al triunfo del periodismo de especulación y de espectáculo, en detrimento del periodismo de información. La puesta en escena (el embalaje) predomina sobre la verificación de los hechos (Ramonet, 2005. Par. 25)

Procesos que despliegan diversas construcciones de la realidad, en las que se evidencian etiquetamientos, falsedades, silencios, descontextualizaciones, entre tantos otros mecanismos que componen el estado actual de pobreza informativa.

Vale la pena entonces, sumarnos al desafío por identificar, construir aquello que Tiramonti (2005) identifica como **filtros cognitivos** en tanto claves o herramientas que permitan interpretar críticamente a los medios, desplazando a los sujetos del lugar de espectadores pasivos para constituirse en ciudadanos activos, lectores inteligentes de los mensajes que producen los medios.

“*Entrelíneas*” es sólo un ejemplo de un ejercicio pedagógico que estimule el pensamiento crítico y el debate sincero entre docentes, y con alumnos, de modo tal que la escuela sea un espacio estratégico para la necesaria batalla cultural que permita desnaturalizar algunos modos tan arraigados de pensar la sociedad, los sujetos y las instituciones. En este sentido pienso en algunas falsas ideas que se han hecho carne durante el reinado neoliberal de las últimas décadas: que la escuela ya no sirve, que con estos pibes no se puede, que esto es lo que hay, que hay que ser autónomo y en este engaño creernos que pedir ayuda es signo de debilidad.

“Entrelíneas” para desconfiar de lo habitual como cosa natural, para que la escuela, como ámbito de encuentro, pensamiento y esperanza apueste a cada alumno/a convencida que puede torcer los destinos que se presentan como inevitables.

## Referencias

- Brener, G. & Kaplan, C. (2006). Violencias, escuelas y medios de comunicación. En Kaplan, C. (Ed.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Champagne, P. (2007). La Visión mediática en P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del mundo*. Buenos Aires Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2002). *La violencia en la escuela. Cómo los sociólogos franceses abordan esta cuestión. Sociologías de Porto Alegre*. 4, 8, 432 – 443.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo del revés*. Madrid. Siglo XXI.
- Ramonet, I. (2005). *Medios de comunicación en crisis*. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=9510>. Consultado el 22 de diciembre de 2010.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires. Norma.
- Rincón, O. (2002). *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá. Ed. Norma.
- Serrano, P. (2009). *Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo*. Barcelona. Península.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & sociedade*. 26, 889-910.

Fecha de recepción: Abril de 2010  
Fecha de aceptación: Octubre de 2010



## Configuraciones del espacio de la práctica “entre” contextos formativos: El caso de un instituto de formación docente isleño

### Configurations in the practice field “between” learning processes contexts: The case of an institute of teacher formation

Sandra Nicastro\* y María Aleu\*\*

\*Universidad de Buenos Aires

\*\*FLACSO - CONICET

#### Resumen

Este trabajo presenta la experiencia desarrollada en el marco del Proyecto de Extensión “El análisis de dispositivos innovadores de formación en contexto” (UBANEX) llevado a cabo en un instituto de formación docente ubicado en el delta de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Desde un encuadre que tiende a privilegiar el análisis y la definición colectiva de algunos de los problemas clave para la formación docente desde la singularidad del contexto, este artículo ronda en torno a dos hipótesis centrales. La primera de ellas se refiere específicamente a elementos propios de la investigación en este campo. En particular, trata de la producción de conocimiento bajo un encuadre que privilegia en su análisis la posición del investigador como una posición implicada que, simultáneamente a la comprensión del fenómeno, intenta provocar una ruptura en los significados habituales que se construyen alrededor de las situaciones de fragmentación. La segunda hipótesis, vinculada al objeto de investigación planteado, se refiere a las configuraciones que se producen entre los significados y las prácticas docentes que se construyen y desarrollan en el ámbito de la formación, y aquellos significados y prácticas que se construyen y desarrollan en las escuelas como ámbito de trabajo.

**Palabras clave:** Formación docente, práctica, investigación, intervención.

#### Abstract

This paper presents the experience developed in the Project of Extension “The analysis of innovating devices of training in context” (UBANEX), carried out in an institute of educational training in the Delta of the province of Entre Ríos (Argentina). From a perspective that privileges the analysis and

---

#### Correspondencia con las autoras:

**Sandra Nicastro**, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Güemes 1433, Vicente López. Provincia de Buenos Aires. E-mail: nicastrosandra@hotmail.com

**María Aleu**, FLACSO Regional Buenos Aires. CONICET.  
Malabia 2439 Piso 3. Dpto. 31. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
E-mail: aleumaria@yahoo.com

the collective definition of some of the key problems for the educational training from the singularity of its context, this article develops two central hypothesis. The first one refers specifically to the subjects of investigation in this field, especially producing knowledge from a perspective that privileges the investigator position as participant, tries to stir a break in the common meanings that are built around fragmentary situations, at the same time. The second hypothesis, linked specifically to the object of investigation in this article, refers to configurations that are produced among the meanings and the educational practices that are built and developed in the formation area and those meanings and practices built and developed in schools as professional areas.

**Keywords:** Educational training, practice, intervention, research.

Este trabajo presenta la experiencia desarrollada en el marco del Proyecto de Extensión “*El análisis de dispositivos innovadores de formación en contexto*” (UBANEX) llevado a cabo en un instituto de formación docente ubicado en el delta de la provincia de Entre Ríos (Argentina) desde septiembre de 2008 a octubre de 2010<sup>1</sup>. Dicho proyecto, se propuso desarrollar una instancia de asesoramiento y puesta en marcha de un dispositivo de autoevaluación institucional, dirigido a elaborar un estado de situación sobre desarrollo curricular del trayecto de la práctica en un instituto de formación docente que atiende la ruralidad isleña. El instituto forma maestros para la enseñanza primaria y en sus orígenes contó con la especialidad en educación rural. Actualmente, más allá de no estar en vigencia esta modalidad para la formación docente, el espacio de la práctica se organiza a partir de instancias de observación, práctica y residencia en dos tipos de escuelas: aquellas que se encuentran ubicadas en las islas, denominadas por los entrevistados como “escuelas de agua” y aquellas que se encuentran en el continente, llamadas “escuelas de tierra”. En unas y en otras, los estudiantes desarrollan además de las actividades previstas en el diseño curricular, otro conjunto de actividades propias de las escuelas ubicadas en contextos rurales e isleños que, como veremos más adelante, se constituyen en un rasgo peculiar de este tipo de formación<sup>2</sup>.

Los propósitos que orientaron el trabajo estuvieron vinculados con generar espacios de análisis y reflexión sobre la experiencia que los estudiantes realizan en las instancias curriculares que componen el trayecto de la práctica, desde la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y maestros de escuelas destino. Asimismo, se procuró producir información que permitiera plantear

1 Proyecto UBANEX (Resolución N° 6510-Rec) “El análisis de dispositivos de formación en contexto”. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora: Sandra Nicastro. Co-directora: Marcela Adreozzi. Colaboradoras: María Aleu y Gabriela Gelberg.

2 Recordemos que muchas de estas escuelas son de personal único y aún en el caso en que cuenten con más personal, los maestros realizan actividades vinculadas con la manutención y sostenimiento edilicio, la gestión y preparación de alimentos para los alumnos, o el cuidado de aquellos otros que, más allá de la jornada escolar y dada las distancias y los problemas en el transporte, deben quedarse a vivir en las escuelas.

algunas líneas de desarrollo institucional y curricular que enriquezcan la propuesta formativa que el instituto venía sosteniendo hasta el momento.

Si bien se trató de un proyecto de extensión, el encuadre de trabajo estuvo basado en los principios y metodología de la investigación cualitativa, tendiente a recuperar los significados que circulan en el instituto y las escuelas sobre el trayecto de la práctica.

En este sentido, el plan de trabajo llevado a cabo se organizó alrededor de cuatro etapas. La primera de ellas estuvo orientada a la reconstrucción del trayecto de la práctica desde la perspectiva de diferentes actores. Para ello se realizaron entrevistas destinadas a explorar la visión que portaban los supervisores, directivos, docentes de práctica, estudiantes y egresados del instituto sobre las condiciones actuales de escolarización, los desafíos que enfrenta la formación docente y el lugar que ocupan las instancias de práctica en el desarrollo profesional de los estudiantes.

La segunda etapa, se focalizó en la experiencia que realizan los estudiantes en las escuelas destino a partir del acompañamiento a los alumnos residentes durante una jornada completa de trabajo en cuatro escuelas (dos escuelas ubicadas en el continente, en las cercanías del instituto y dos escuelas de las islas). En todos los casos, se mantuvieron entrevistas con los maestros que reciben a los practicantes en cada una de estas escuelas.

La tercera etapa se organizó en el marco del trabajo al interior del equipo. La misma tuvo como objeto central el análisis de la información producida en las instancias previas y elaboración de líneas de interpretación diagnóstica sobre el caso.

La última etapa implicó una jornada de análisis con participación de todos los actores involucrados en la experiencia. Lo anterior incluyó momentos de devolución de la información producida y momentos de intercambio y producción colectiva de recomendaciones que contribuyan a profundizar el alcance formativo de las prácticas.

Este artículo intenta recuperar lo trabajado en las

primeras tres etapas del proyecto a partir de dos hipótesis centrales. La primera de ellas surge alrededor de cuestiones propias del encuadre de investigación sobre el que se desarrolló la experiencia. En particular, lo anterior refiere a la producción de conocimiento bajo un encuadre que privilegia en su análisis la posición implicada del investigador que, simultáneamente a la comprensión del fenómeno, intenta provocar una ruptura en los significados habituales que se construyen alrededor de las situaciones de fragmentación.

La segunda hipótesis, vinculada específicamente al desarrollo del trayecto de la práctica en la formación de los docentes, remite a las configuraciones que se producen entre los significados y las prácticas docentes que se construyen y desarrollan en el ámbito de la formación, y aquellos significados y prácticas que se construyen y desarrollan en las escuelas como ámbito de trabajo. Los mismos se refieren a la escuela como organización, a la posición institucional del alumno y del docente, la relación pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. Se sostiene que entre estos contextos se configura un modelo y formato pedagógico que no parece revestir el nivel de quiebre y conflictividad que es habitual en estos espacios formativos, tal como lo vienen demostrando diversas investigaciones sobre el tema<sup>3</sup>.

## Acerca de la posición del investigador

Desde el momento en que iniciamos la experiencia, las características del lugar en el que se encuentra el instituto, tanto en términos geográficos como comunitarios, provocaron un conjunto de sensaciones diversas –muchas veces contrapuestas– entre los

<sup>3</sup> En el ámbito de la formación docente se han realizado en las últimas décadas una serie de trabajos que, desde diferentes enfoques y perspectivas, se han detenido a abordar las transformaciones de la formación docente en nuestro país y los problemas que la configuran en el presente. Desde esta preocupación algunas indagaciones se han centrado particularmente en el análisis de las tradiciones en la formación de los docentes y sus huellas en las configuraciones actuales de la formación (Davini, 1995) En otros casos, las reflexiones giraron alrededor de qué significa formar docentes hoy, profundizando en el impacto de la formación en el desempeño de maestros y profesores y los factores que participan en esta cuestión nodal de la formación docente (Diker y Terigi, 1997). Desarrollos más recientes han ido avanzando en el estudio del aprendizaje situado en las prácticas, focalizando en las residencias (primeras experiencias prácticas docentes) consideradas desde el papel formativo que tienen en la construcción de la experiencia de los sujetos, así como en la influencia del contexto escolar en la conformación de la identidad del magisterio (Davini, 2002). Otras producciones han analizado las vinculaciones entre la biografía escolar o las huellas de la experiencia vivida desde la posición de alumnos en el desarrollo profesional de docentes noveles, aportando nuevos interrogantes acerca del lugar de la formación en la interrogación o convalidación de esa experiencia vivida y su impacto en el desarrollo profesional futuro (Alliaud, 2004).

miembros del equipo. Quizás sea esa la razón por la cual, en un primer momento, el análisis del caso se organizó alrededor de las dificultades que imprimía la adversidad del contexto. Condiciones que, si bien suelen caracterizar gran parte de las zonas rurales de nuestro país, en este lugar parecían vincularse de un modo especial con la precariedad.

Si bien el instituto de formación docente se localiza en una zona que se encuentra a tan sólo 180 km. de la Ciudad de Buenos Aires, la sensación de aislamiento no tuvo para el equipo correlato con esta distancia. Entre los datos que probablemente contribuyeron a sostener esta situación es posible señalar los siguientes: sus habitantes no cuentan con un servicio de transporte público regular que garantice el fácil acceso al pueblo desde las rutas más próximas. Esta situación se vio agravada durante gran parte del trabajo de campo por un conjunto de reclamos sociales que interrumpieron por largos períodos la circulación por las rutas más cercanas a la localidad. Asimismo, en los últimos años se ha vuelto cotidiano convivir con inundaciones prolongadas que por momentos obligan a parte de la población a suspender las actividades, cerrar las escuelas y los negocios, para ocuparse de la evacuación de las casas de familia. A esta situación, propia de la geografía y el clima del lugar, se suman otras características vinculadas a la precariedad del trabajo y la empleabilidad, la falta de recursos, infraestructura y servicios públicos (por ejemplo agua potable, transporte por tierra y agua y atención sanitaria). En algún sentido, es posible pensar que estos rasgos no hacen más que poner en evidencia algunas de las transformaciones en la lógica del funcionamiento estatal que tienen un fuerte impacto en la vida cotidiana y profundizan, como veremos más adelante, procesos de fragmentación del lazo social, segregación y vulnerabilidad.

El hecho de que la primera aproximación en nuestro análisis tomara como eje estas características contextuales puede hallar más de una explicación. No sólo se encuentra directamente asociado al enfoque situacional en el que se basa el marco metodológico de este trabajo sino, además, a que el equipo en su posición de indagación resultó profundamente implicado e impactado ante las observaciones y los relatos que los entrevistados hacían de su vida y trabajo cotidiano. Como si de alguna manera, nuestras expectativas estuvieran ligadas a encontrar algún tipo de ordenamiento entre lo que nosotras y nuestros entrevistados veíamos, explicábamos y entendíamos en esa situación.

En cierto modo, la experiencia que atravesó el equipo puede ser comprendida en el marco de la dinámica propia de los fenómenos de sobreimplicación e implicación. La sobreimplicación, en tanto relación, tiende a sostener explicaciones habituales ligadas a lo instituido, impidiendo la irrupción de cualquier cuestionamiento. Asimismo, promueve la sumisión de los sujetos a ese orden establecido

a fin de que el mismo no se vea alterado. Este fenómeno interfiere en el proceso de análisis ya que prioriza la producción de una ideología que sostiene la naturalización, la aceptación de lo establecido y la individualización, antes que la producción de un tipo de reflexión y pensamiento que interpele estas lógicas y promueva situaciones de mayor participación y colaboración, propias de los fenómenos de implicación.

En nuestro caso, la sobreimplicación se expresó en aquellos momentos en los cuales las explicaciones en torno a la pobreza, las inundaciones, la marginalidad y la exclusión actuaban como organizadores claves del análisis y funcionaban como una respuesta que replicaba aquello que intentaba dilucidar. De este modo, frases que se repetían dentro del equipo como: “...parece que han quedado detenidos en el tiempo...”, “...es que sin las mínimas condiciones no se puede esperar más de lo que hacen...”, “...sólo llegar hasta allí diariamente y en las condiciones que lo hacen resulta verdaderamente heroico...”, daban cuenta de un efecto que hablaba más del texto que el equipo estaba construyendo sobre el caso, que de la cotidianidad del instituto y su contexto social, histórico y geográfico.

En un segundo momento, y a partir de la relectura de los materiales en otro tiempo de trabajo colectivo, el eje del análisis se centró en la implicación del equipo. En este punto, fue posible advertir que aquellas explicaciones estaban al servicio de espejar los datos más explícitos y cerrar la comprensión acerca de lo no dicho, antes que favorecer algún tipo de interrogación ligado al análisis de esa implicación.

Al igual que la sobreimplicación, la implicación es un conjunto de relaciones que en muchos casos se asocia a la idea de compromiso y de pertenencia, entendidos como juicios de valor. Sin embargo, en relación con la posición del equipo de investigación este no es el punto central -el de juzgar el rol del investigador como sujeto comprometido con la situación- sino lo que se produce en el análisis de su implicación, en tanto operación que hará visible un conjunto de significados que interpelan y provocan las relaciones ya institucionalizadas.

De algún modo, este análisis permitió advertir que no estábamos sólo ante un contexto adverso sino más bien ante una situación educativa que Zerbino (2007) definiría como de “alta complejidad”, en tanto “las variables espaciales y temporales (...) entran en conflicto con los formatos tradicionales que organizan la transmisión educativa en las escuelas.” (p.6).

Reconocer que el material recogido daba cuenta de lo que ocurre en una institución educativa en tanto situación de alta complejidad, permitió que la preocupación por el contexto no implique un énfasis que pudiera desplazar el eje del análisis y sostener la centralidad de nuestro objeto, vinculado a comprender las configuraciones propias de los espacios de la práctica en la formación docente.

En el marco de esta línea de interpretación resulta

posible sostener que la transmisión de determinadas rutinas y modalidades habituales de entender y resolver situaciones constituye un rasgo central de la formación ya que, en parte, será esto lo que les permitirá a futuro lidiar con las situaciones cotidianas de las escuelas de la zona. Algunas de estas realidades consisten en que no funcionan las lanchas que llevan a los maestros, profesores, alumnos y estudiantes a las escuelas; que se inunde el instituto; que los profesores no lleguen a dar clase por problemas en la ruta; que se deban modificar una y otra vez los cronogramas. Como si uno sostuviese que formarse como maestro en ese y para ese contexto rural e isleño requiere del pasaje de esas rutinas y de la producción de estrategias para convivir con esa situación en la cual lo emergente aparece como regla. No advertir que esas rutinas forman parte de la cotidianidad impide comprender la forma en la que estos sujetos habitan cotidianamente su espacio y la necesidad de contar con esta transmisión. Desde aquí, no se trata de buscar en estos contenidos aquellas rutinas que garanticen la solución inmediata a determinadas situaciones, sino de entender que las mismas resultan eficaces para trabajar con la adversidad que presenta este contexto.

Siguiendo esta hipótesis, nuestro análisis intentó interrumpir la lógica lineal entre la constatación de estas limitaciones y su solución, entre la posibilidad de saldar todas las condiciones materiales. Esto permitió reconocer que la construcción de un espacio y un tiempo propicios para educar en situaciones de alta complejidad requiere que, por momentos, dos operaciones se den simultáneamente. Por un lado, es necesario intentar *garantizar* el espacio formativo (en tanto sostenimiento del ciclo lectivo), pero en simultáneo, *sostener la interrogación* no sólo sobre qué condiciones son requeridas para la formación sino, además, de qué manera esta situación de alta complejidad produce efectos en la educación de los niños y en la formación de los maestros.

Con esto queremos decir, y a modo de ejemplo, que no contar con un transporte por agua en una zona que se inunda frecuentemente y suspender reiteradamente las clases (a veces por tiempo indeterminado), es un riesgo que no se soluciona a través de una salida instrumental como podría ser una buena planificación didáctica (entendida como un herramienta de ajuste entre espacios, tiempos y contenidos). Esta situación tiene efectos que van mucho más allá de cumplir con los contenidos del programa o lo que estipula un diseño curricular para un año lectivo, y las explicaciones de lo que ella produce no puede tomar como objeto a los docentes y su capacitación, los alumnos y sus capacidades, la familia y sus intereses, la institución y su hospitalidad, el pueblo y sus condiciones. Tanto la salida instrumental como estas explicaciones obstinadas no hacen más que ocultar la posibilidad de interrogarse acerca de las consecuencias que tienen la interrupción en los contextos de formación, de la relación

“entre” espacio, tiempo y formato escolar. En este sentido, ¿qué significa ser maestro en estas condiciones en donde el desencuentro entre espacio, tiempo y formato pareciera ser estructurante? ¿De qué manera el encuadre de un equipo de investigación puede interrumpir, desde un lugar de extranjería, lo que resulta habitual y conocido y habilitar allí un pensar en torno a lo político?

## El fenómeno de acoplamiento entre contextos formativos

Tal como adelantamos, la segunda hipótesis que presentamos en este trabajo se encuentra vinculada directamente con la advertencia de las configuraciones que se establecen *entre* el instituto y las escuelas, entendidos como contextos de formación. Tomando aquí algunas hipótesis de Barbier (1999) respecto a aquello que caracteriza el mundo de la enseñanza, el mundo de la formación y el de la profesionalización, cabe pensar que las relaciones entre estos mundos son en sí mismas configuraciones que resaltan las interdependencias, los interjuegos, las tensiones y fluctuaciones entre unos y otros.

Señalar el “entre” estas dos organizaciones como un punto de análisis central no implica más que destacar uno de los rasgos que las definen en sí mismas: su relación inagotable con otras organizaciones. Asimismo, no significa oponer dos lógicas o formatos distintos sino advertir la trama de relaciones en la que se inscriben los sujetos como miembros de la organización, participando de intercambios, pasajes y recorridos que repercuten en sus propias trayectorias de formación. Justamente por esto hablamos de configuraciones, ya que el interés no está puesto en mostrar un movimiento que tiene como propósito marcar las diferencias entre lo uno y lo otro, el adentro y el afuera, lo cercano y lo lejano, la escuela y el instituto, sino hacer hincapié en las oscilaciones entre estos términos, sus posibles mixturas y los diferentes tipos de combinaciones y significaciones que pueden darse.

En este marco, la idea de configuración se encuentra vinculada a identificar y analizar los rasgos propios de esa trama, más que intentar clarificar los límites de cada institución y su aporte o lugar en la relación. En un intento de avanzar en la comprensión de la expresión dinámica de estas configuraciones, apelamos casi metafóricamente a la idea de acoplamiento, enfatizando allí lo relativo a la ligadura, el lazo y la puesta en relación.

En principio, la idea de acople remite a la imagen de ensamble, encaje, engarce, soldadura de piezas que, por cierto, nunca están fijas sino que siempre están en movimiento. La idea de movimiento es clave aún cuando existe la expectativa de un tipo de “*encaje*” exacto. En sentido estricto, este ajuste nun-

ca es perfecto ya que si esto fuera así, sin resto, sin falla, dejaríamos de hablar de movimiento, y la idea de acople de partes se asemejaría más al encaje de las piezas de un *puzzle* que a un engranaje dinámico.

A partir del análisis de los datos se definieron, en principio, dos modos de acoplamiento entre el instituto y las escuelas: el primero en el cual prima la percepción de desligadura de un mundo en relación con otro;<sup>4</sup> el segundo, que se caracteriza por una trama en la cual se destaca el acomodamiento y ajuste entre estos universos institucionales.

El primer caso se expresa al menos en dos tipos de relación entre el instituto formador y las escuelas destino. Uno más cercano a los fenómenos de la ajenidad y otro vinculado a los rasgos propios de las relaciones en las que se intenta el borramiento y la invisibilización del otro.

Con respecto a la ajenidad, las relaciones que se establecen entre estas organizaciones en tanto contextos de formación se caracterizan por presentar altos niveles de confrontación entre unos y otros, a veces como si se tratara de verdaderos opuestos o contrarios. En este sentido, la relación claramente se ordena en torno a la confrontación de mundos institucionales que se debaten por la legitimidad de los propios puntos de vista y el intento de colonización de los puntos de vista ajenos, en tanto son percibidos como adversarios.

En el otro caso, los niveles de conflictividad llevan a dilematizar las situaciones a tal punto que el borramiento del otro y su invisibilización se convierten en la única respuesta que garantiza la supervivencia. Por momentos prima un sentimiento de no relación -como si esto fuera posible- y la organización desde su imaginario parece sostenerse en el aislamiento.

El segundo modo de acoplamiento puede caracterizarse por una trama en la cual se destaca el acomodamiento y ajuste entre los universos institucionales. Esta configuración también puede asumir dos modalidades. Una en la cual se enfatizan los aspectos dinámicos y el movimiento permanente, con relaciones que pueden ser más o menos dúctiles o flexibles entre el instituto formador y las escuelas destino. Otra que podría expresarse en una metáfora: “uno en otro”. La idea de “uno en otro” remite a pensar tanto en la posibilidad de moverse en el terreno liminal de una y otra organización, en la mixtura que se produce “entre” los bordes activos<sup>5</sup> del instituto y la escuela. A su vez, también refiere a la posibilidad de encontrar modalidades de acoplamiento en las que un univer-

<sup>4</sup> En una investigación anterior utilizamos la idea de acoplamiento para referirnos a este tipo de relaciones inter organizacionales (UBACYT, 2006-2009).

<sup>5</sup> Richard Sennett (2008) utiliza el concepto “borde activo” para definir el concepto de linde. Según este autor, existen al menos dos maneras de comprender la idea de borde o frontera. Una en la que el borde se convierte en una membrana contenedora, resistente y excluyente; otra en la que el borde -al igual que un linde ecológico o la membrana celular- es comprendido como un borde activo, un linde, en el que al mismo tiempo que resiste la mezcla indiscriminada y contiene, permite el intercambio.

so organizacional parece desarrollarse dentro de los márgenes del otro. Este último caso refleja los rasgos que hallamos en nuestro material empírico.

Se trata de una relación en la que las tensiones existentes entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesionalización, el modo en que se expresan y manejan esas tensiones, y las posibilidades de transacción y movimiento que habilitan, dan cuenta de la simultaneidad y la superposición de universos simbólicos, percibidos ilusoriamente como un “encastre” sin fisuras entre el instituto y las escuelas destino. En otras palabras, pensar la cotidianidad de las escuelas junto a los discursos y prácticas que las regulan “dentro” de los discursos y prácticas del profesorado y, recíprocamente, la cotidianidad del profesorado -con sus discursos y prácticas- “dentro” de discursos y prácticas que veíamos en las escuelas.

En el caso analizado, la práctica puede pensarse como un espacio y un tiempo en los cuales la experiencia de los estudiantes se configura a partir de una suerte de acople “casi perfecto” de dos universos simbólicos que se refuerzan y retroalimentan recíprocamente. Algunos datos iluminan especialmente esta cuestión:

- se trata de una comunidad pequeña en la cual los estudiantes del profesorado, en su mayoría, son egresados de las escuelas en las cuales realizan sus prácticas;
- a su vez, han sido alumnos de los maestros que hoy los reciben en las escuelas como estudiantes del profesorado;
- escuelas a las que en otro momento asistieron estos estudiantes y hoy son las mismas a las cuales envían a sus hijos;
- un tipo de entramado de relaciones familiares y comunitarias donde es habitual que los hijos, hermanos, cuñados, sobrinos, etc. alternen los lugares de estudiante y docente, en simultáneo a los lugares que ocupan en sus familias de origen;
- estudiantes de profesorado que pertenecen a pequeñas comunidades isleñas en las cuales son portadores de determinado reconocimiento social, por el hecho de ser maestros;
- el acuerdo prácticamente unívoco entre docentes y alumnos del instituto y docentes de las escuelas destino sobre las modalidades de enseñanza. Ante las preguntas sobre cómo enseñar determinados temas, cómo abordar algunos contenidos, cómo resolver una situación puntual, en la mayoría de los casos se da una suerte de sobreentendido que colabora para sostener lo que se viene haciendo.

En alguna medida, entender el espacio de la práctica como un lugar y un tiempo en el cual la experiencia de los estudiantes se construye a partir del acople de mundos institucionales que se sostienen recíprocamente, nos llevó a pensar de qué manera aquello que se aprende e incorpora en un mundo garantiza la posibilidad de pertenecer a otro. Es decir, cómo la figura de acople resalta en este sentido los efectos de un sobreentendido, con énfasis en aquello que queda reunido o ligado sin posibilidad de abrir una distancia que separe un universo de otro, sin posibilidad de interrogar aquello que se da por establecido. Algo así como un tipo de acople que en sí mismo pone en cuestión la idea de configuración.

De esta manera, el fenómeno de acoplamiento que pudimos observar en el caso analizado operaba reforzando una idea particular acerca de lo que es una escuela, de lo que implica trabajar en ella, de lo que es la enseñanza, que difícilmente sea interpelada. En este sentido, uno de los hallazgos que nos resultó interesante destacar a partir del análisis de este caso, es que esta configuración particular entre el instituto y las escuelas destino pone en cuestión una manera habitual de entender el espacio de la práctica en la formación de los docentes, vinculado a cuestionar -muchas veces de forma exacerbada- las prácticas cotidianas de estas escuelas, y no siempre a los efectos de interrogarse acerca de qué significa educar a un sujeto hoy.

Llegados a este punto, y retomando las hipótesis referidas a los procesos de formación en los espacios de la práctica, una pregunta resulta pertinente a nuestro análisis: ¿hasta qué punto el trayecto de la práctica como situación de formación organizada en torno al “acople” o “engarce” de universos institucionales -con sus respectivos saberes y prácticas- puede habilitar movimientos que oscilen *entre* lo más y menos conocido, lo más y menos establecido, lo más y menos habitual? Se trata de un tipo de cuestionamiento que intenta restituir la productividad que tiene la idea de configuración para pensar el espacio formativo de la práctica.

Teniendo en cuenta algunos de los planteos hasta aquí realizados, entendemos que la experiencia de práctica y residencia puede ubicar a los estudiantes en una “actitud natural” que dificulta hacer lugar a la idea de “entre” organizaciones y contextos a la que venimos aludiendo. Esta “actitud natural” se sostiene sobre aquello que suele denominarse “*conocimiento de antecedentes*” (saberes ingenuos, prácticos, sedimentados en la propia biografía escolar y de formación) a partir de los cuales se toma por verdadero aquello que se da por conocido, sin necesidad de verificación alguna. Se trata, por tanto, de “verdades naturales” sobre las que se reflexiona sostenidamente y que configuran la base sobre la cual se construye el entendimiento y la reciprocidad de perspectivas entre quienes habitan el mismo mundo.

Como lo explica Bauman (2004), la “*actitud natural*” es lo opuesto al pensamiento y la interrogación de sentido. En otras palabras, constituye aquello que lleva a tomar por “verdaderas” comprensiones de la realidad social en las que, sin advertencia alguna, se juega cierto arbitrario cultural. En la “*actitud natural*”, los objetos, las cosas, los pareceres y acontecimientos ocurren según lo que sabemos de ellos, no sorprenden ni escandalizan. Los modos de hacer se hallan tan incorporados que no se necesita pensar en ellos para actuar. Sólo cuando se comportan de manera no familiar o extraña, es posible -a veces- detenerse a pensar en ellos, adquiriendo de este modo visibilidad.

## A modo de cierre

El avance realizado nos permite reformular nuestras hipótesis iniciales para pensar que *el acoplamiento entre los diferentes contextos formativos puede operar como una estrategia ante la fragmentación en la cual, mientras se acoplan, simultáneamente se desacoplan de otros procesos y/o colectivos*. Dicho de otra manera, mientras el instituto se *acopla* a las expectativas de las escuelas de la zona y a la formación de los maestros, corre el riesgo de *desacoplarse* de algunas concepciones y lógicas propias de los fenómenos formativos, de las definiciones de las políticas públicas en materia de educación superior y de formación docente. En algunos casos, este riesgo se traduce en niños, jóvenes y adultos con escasas posibilidades de conocer otros mundos y con dificultades para interrogar esta situación, en lugar de autolegitimarla y naturalizarla.

El análisis realizado nos llevó a pensar hasta qué punto la configuración descripta soslaya la pregunta acerca de si existe otro lugar para esos maestros, para esos alumnos, para ese instituto, para esas escuelas. Es decir: ¿los maestros que este instituto forma tienen lugar allí y solo allí? ¿Los maestros que este instituto forma están en condiciones para sostener, desde su trabajo y formación, la necesidad de garantizar la educación como derecho y una “educación a secas” (De Lajonquiere, 2000). Una educación en la cual los docentes no realicen nada extraordinario sino más bien actividades “comunes y corrientes”, que garanticen la transmisión cultural y el vínculo con los otros más allá de los límites de cada escuela y su comunidad.

De alguna manera, una pregunta que se deriva casi directamente de este análisis refiere a si es posible una situación de desacople interna en tales condiciones, o justamente si esto constituye la salida que el instituto se da en las modalidades de llevar adelante sus procesos de formación, para tener lugar y no quedar por fuera absolutamente del circuito social que conforma con las escuelas y con los maestros de la zona.

## Referencias

- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 12, 91-106.
- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: UBA.
- Bauman, Z. (2004). *Ética pos moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Eds.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lajonquiere, L. (2000). *Infancia, ilusión (psico) pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Diker, G. y F. Terigi (1997). *La formación de maestros: profesores y hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Zerbino, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Extraído el 18 de octubre de 2009 desde <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/>.

Fecha de recepción: Abril de 2010  
Fecha de aceptación: Noviembre de 2010



## Intelectuales, educación e imaginarios de modernidad. El caso de Manuel Láinez y la Ley de escuelas nacionales en provincias\*

### On intellectuals, education and the imagery of modernity: the case of Manuel Láinez and the national schools law in the provinces

Daniela A. Cattaneo  
CONICET - UNR

#### Resumen

En la Argentina moderna la política centralista a través de la cual el Estado nacional se hizo cargo de la educación primaria en las provincias tuvo su máxima expresión en la Ley Láinez o “de escuelas rurales o de campaña”, sancionada en 1905. A partir de esta ley, que marcó un quiebre en las políticas educativas del país, se propone ahondar en la inexplorada figura de su ideólogo y ejecutor, el Senador Manuel Láinez, ubicando a éste como a las significaciones de la Ley 4874 en contextos más amplios. En primer lugar, entendiendo que el vincular a Láinez en su condición de intelectual con un trasfondo social de orden general permitirá captar las particularidades de su figura -y de la Ley Láinez- en su ámbito de acción, en el universo social que le es propio. Paralelamente, se ponen en tensión los imaginarios de modernidad perseguidos, empleando la edilicia escolar como instrumento de revisión, profundizando en los aspectos sociales involucrados en las derivaciones de la ley, relativos a destinatarios y a resoluciones edilicias de las escuelas. Se abordan de este modo un conjunto de variables en torno a la Ley Láinez que constituyen un aporte fundamental para repensar la situación legislativa y socioeducativa contemporánea.

**Palabras clave.** Educación, modernidad, intelectuales, Láinez, escuelas.

#### Abstract

In modern Argentina, centralized national policy, through which the government took responsibility for primary education in the provinces, reached its highest expression in the Láinez Law or “rural schools law”, enacted in 1905. Taking this law as reference, which marked a turning point in national

---

\* Este trabajo corresponde a un avance de las investigaciones realizadas en el marco de la tesis doctoral “La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930”, dirigida por Ana María Rigotti y co-dirigida por Anahí Ballent, llevada a cabo entre los años 2005-2010 y financiada por una beca de posgrado de CONICET.

**Correspondencia con la autora:** Daniela A. Cattaneo, CONICET - Centro Universitario de Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales (CURDIUR) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Marull 463 – 2000 – Rosario  
E-mail: dacattaneo@fibertel.com.ar

educational policies, this article aims to examine the unexplored figure of the ideologue and politician, Senator Manuel Láinez, placing him and the meanings of the Law nº 4874 in a broader context. In the first place, it is understood that linking Láinez's intellectual condition to his contemporary socio-political context will enable us to capture the peculiarities of his figure – and of the Láinez Law – in its field of action, in its social universe. On the other hand, the contrasts between Láinez's ideas and the imagery of modernity are highlighted, using the school buildings as analytic tool, and thus deepening into the social aspects involved in the derivations of the law, policies subjects and resolutions for schools' infrastructure. Therefore, by analyzing a set of dimensions taken into account by the Láinez Law this article aims at contributing to the analysis of the legislative and socio-educational contemporary situation.

**Keywords:** Education, modernity, intellectuals, Láinez, schools.

## Introducción

La lucha, dice Doll, no fue ni es entre la 'civilización' y la 'barbarie', sino entre dos tendencias: una urbana, unitaria, progresista, la línea oligárquica, que sujetaba todo a la riqueza y a la 'paz vacuna' obtenida por 'una élite que conducía los destinos del país'; otra, la línea federal, en la que 'prevalecieron las masas populares, con su mayor sensibilidad territorial y con ese acto primo de repulsa instintiva que tiene el pueblo ante el intelectual y el extranjero' (Altamirano, 2005a, p. 69).

Esta frase resulta ilustrativa de lo que representó la Ley Láinez o "de escuelas rurales o de campaña" de 1905, y las relaciones y contrapuntos entre Nación y provincias que pueden establecerse en función de ella. A partir de esta ley, que marcó un quiebre en las políticas educativas del país y que mantuvo su vigencia por más de setenta años, se propone ahondar en la inexplorada figura de su ideólogo y ejecutor, Manuel Láinez, ubicando a Láinez como a las significaciones de la Ley 4874 en contextos más amplios. En primer lugar, entendiendo que el vincular a Láinez en su condición de intelectual permitirá captar las particularidades de su figura en su ámbito de acción, en el universo social que le es propio. Paralelamente, profundizando en los aspectos sociales involucrados en las derivaciones de la ley, relativos a destinatarios y a resoluciones edilicias de las escuelas. Con este objetivo se ponen en tensión los imaginarios de modernidad perseguidos, empleando la edilicia escolar como instrumento de revisión.

El abordar la escolaridad a partir del estudio de leyes como la Ley Láinez, en su puesta en relación con las condiciones particulares de gestación de este ideario, con sus referentes, con los contextos de producción y ejecución de las escuelas, y con sus cambios conjuntamente con los cambios en su entorno social, son aspectos que construyen un bagaje cultural que constituye un aporte fundamental para el diseño de leyes, proyectos pedagógicos y edificios escolares de estos tiempos y los que vendrán.

## La Ley 4874 o "Ley Láinez"

"Si el movimiento de mayo significó la redención política del país, crear escuelas, llevarlas hasta los más apartados rincones de su extenso territorio, significaba continuar y afianzar su redención intelectual" (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 196).

Respecto a políticas educativas, los debates centrales en la Argentina moderna versaron sobre secularización, financiamiento y centralización de la educación. Interesa la discusión respecto a los órganos de regulación y poder del sistema educativo y a las dos posturas delineadas: las propuestas centralistas y los defensores de las autonomías provinciales, para quienes la intervención de la Nación en temas educativos era inconstitucional. La Ley 1420 -de educación primaria, obligatoria, gratuita y laica, sancionada en 1884- resolvió estas discusiones en un punto medio: la intervención del gobierno central se realizaría mediante subvenciones a las políticas educativas de los gobiernos provinciales, pero manteniendo su autonomía respecto a las leyes y la organización de la educación. Sin embargo, rápidamente el Estado nacional asumió cada vez mayor poder en el sistema educativo en su conjunto dirigiéndose hacia una política centralista, cuya máxima expresión fue la Ley Láinez.

Con esta ley, promovida por el Senador nacional por la provincia de Buenos Aires Manuel Láinez y aprobada el 30 de septiembre de 1905, el Estado nacional se atribuyó potestades para crear y dirigir escuelas en las provincias que lo solicitasen, en respuesta al lento proceso evolutivo de la ley de 1884 y, consecuentemente, a los alarmantes porcentajes de analfabetismo.

Art. 1: El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en que se dará el *minimum* de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley número 1420, de 8 de julio de 1884 (Senado de la Nación, 1914, p. 34).

Estas tres categorías de escuelas Láinez -infantiles, rurales y elementales- tenían dos, tres y cuatro grados respectivamente, motivo por el cual en la década de 1930 se crearon las escuelas complementarias provinciales con el fin de que los alumnos completen el ciclo primario.

La influencia del Estado nacional en los sistemas educativos provinciales creció enormemente mediante la puesta en marcha de esta ley, al tener el Ministerio de Educación de la Nación tantas escuelas dentro de su jurisdicción, llegando a corresponder al gobierno central en 1930 y a lo largo de todo el período más de la mitad de la matrícula de educación primaria de las provincias. El Estado nacional argumentaba al respecto “que es una obra de carácter eminentemente nacional combatir la ignorancia” (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 199) cualquiera sea la jurisdicción donde se manifieste su existencia. No obstante, la Ley 4878 fue recibida en algunas esferas con recelo al visualizarse en ella un avance sobre las autonomías provinciales y un ensayo de la nacionalización de la enseñanza.

La educación y la construcción de escuelas Láinez se constituyeron en una modalidad de penetración nacional, que reforzó su presencia institucional. Fueron estas bases consensuales de dominación que aparecieron en la forma de atributos de la estatidad, adquiridos a partir de la puesta en marcha de esta nueva ley. Constitucionalmente, las provincias debían asegurar para sí el régimen de la instrucción primaria, como condición *sine qua non* para ser reconocidas como tales por el gobierno federal, en pleno goce de sus derechos y ejercicio de sus instituciones. Se esgrimió entonces el argumento de la autonomía de las provincias y de su derecho privativo para organizar la enseñanza pública. De este modo, la acción del Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE) sólo se ejercitaría, como reza el Art. 1 de la ley, “en las provincias que lo soliciten”, acomodando el proyecto al mandato constitucional que impone a las provincias la obligación de asegurar los beneficios de la instrucción primaria.

Atendiendo a la subvención nacional se había reconocido que determinadas provincias no podían, por razones de orden económico y financiero, atender con sus propios recursos las necesidades de la enseñanza primaria. La subvención fue uno de los recursos regulares, enmarcada en este caso en leyes que establecían un sistema concurrente de la Nación y las provincias en materia de educación común. El CNE procedió a crear entonces las escuelas en las provincias, previa la solicitud de las autoridades respectivas, y por ello la situación varió según las zonas.

Los conflictos entre el gobierno central de la educación y los gobiernos locales daban cuenta de las tensiones en juego en el proceso de constitución del Estado. La larga mano del CNE se reforzaba en las escuelas Láinez, que ejercían un control no sólo

pedagógico sino ideológico, al no mediar la intervención de los consejos escolares provinciales. Al respecto resulta relevante señalar que si bien una de las prescripciones de la ley fue entregar a las autonomías provinciales estas escuelas al haber adquirido recursos suficientes, muchas de ellas recién fueron traspasadas a las provincias en la década del setenta.

Un aspecto fundamental fue la defensa u oposición al laicismo, otra batalla que se dirimía con estas escuelas, en las que se reforzaba la postura que la Ley 1420 llevaba adelante al respecto en la Nación y Territorios nacionales y afirmaba en sus escuelas normales y colegios nacionales de provincias. El laicismo, unido a la preponderancia estatal en la difusión de la enseñanza, fue parte del intento de integrar a una población heterogénea a partir de valores seculares universalistas, lo cual suponía una posición de enfrentamiento activo con respecto a las pautas de tipo tradicional-localista de algunas provincias.

En un registro similar, el plan de enseñanza aplicado en las escuelas de la Ley 4874, dictado con carácter provisional, sostenía también -y atendiendo al *minimum* de enseñanza impartida- una voluntad homogeneizadora que atentaba contra el principio que sustentaba la diversificación de la enseñanza en atención a las variaciones impuestas por la naturaleza, caracterizando topográfica, climatológica, industrial y socialmente diversas zonas del país en la gran extensión del territorio. Cabe aclarar que, en algunas provincias, resoluciones superiores autorizaron con el correr de los años la adopción de programas provinciales, como los de Santa Fe en el año 1925. Esto a partir de entender que la escuela tendrá más arraigo en los vecindarios cuando se vinculara más a las actividades del hogar y a las industrias locales.

Respecto al financiamiento de estos establecimientos Manuel Láinez propuso, como homenaje a las provincias que proveían los recursos que se gastaban en el exterior, que se destinen los ingresos por exceso de equipajes a la Ley 4874, intentando, en lugar de aumentar el presupuesto, crear un recurso propio. Recurría así a la práctica común del simulacro que absuelve al pecador y en el que participaban los dos mundos que él representaba. Los impuestos aplicados a aquella *élite* no intelectual que gastaba su dinero en Europa abocada “al turismo inútil, al desenvolvimiento del lujo, a la manía del ausentismo” (Senado de la Nación, 1915, p. 255), servirían para mantener a las escuelas rurales.

Mediante esta ley de aplicación progresiva que llevó escuelas “a las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura” (Senado de la Nación, 1914, p. 254), se apuntó a garantizar el orden allí donde peligraban los procesos de civilización por el creciente número de analfabetos. Las tensiones Nación-provincias que surgieron a partir de esta

postura de Láinez como defensor de un Estado homogéneo no sólo se aplicaron a éste sino a la mayoría de sus proyectos.

Indagando en su labor parlamentaria desarrollada entre 1904 y 1912 constatamos que la gran cantidad de proyectos de ley presentados desde su banca en el Senado se rigieron por estas dos premisas: orden y civilización. Esto particularmente sucedió en lo que respecta a políticas educativas, el campo que encararía como una misión y que sostendría como eje de su labor. En esta línea podemos mencionar la creación de escuelas normales en todo el país y su dependencia respecto al CNE, a partir específicamente de la evolución de la enseñanza primaria marcada por la Ley 4874; la propagación de la educación industrial e institutos de artes y oficios en todo el país; la creación de colegios nacionales en las principales ciudades y de casas tutoriales para alojamiento, estudio y educación de alumnos de estos establecimientos; las pujas por el aumento de presupuesto de Instrucción Pública en su carácter de integrante de la Comisión de Presupuesto; el proyecto presentado junto a Joaquín V. González para la formación de la ley orgánica del profesorado tendiente a “fijar la situación del magisterio en la República” (Senado de la Nación, 1915, p. 349); la idea de proveer un conducto especial con recursos propios para edificación escolar en las provincias para que “no se confunda con otras obras públicas” (Senado de la Nación, 1924, p. 58), y por supuesto la Ley Láinez.

## ¿Quién era Láinez?

Todos los proyectos legislativos mencionados se inscriben en la línea unitaria que responde a esta centralidad homogeneizadora del país y al rol civilizador que ello supone. ¿Pero quién era el mentor de estos proyectos?

Siguiendo el análisis estructuralista de Bourdieu y Passeron (1977), entendemos que ningún elemento puede ser captado si no es en referencia al sistema del que forma parte. Descendiente de las clases altas tradicionales, Manuel Láinez nació en 1852. Este político y periodista argentino fue el único hermano de Bernabé Láinez, abuelo del escritor Manuel Mujica Láinez. La evocación de sus ancestros por parte de este último nos permite reconstruir una parte de la historia. Mujica Láinez (1979) presenta a sus antecesores escindidos en dos corrientes: la criollista y la europeizante, representada la última en la persona del abuelo materno y su familia. Define a su padre y a su tío como “hombres de Europa”, que crecieron y se formaron “en un medio espiritual de singular nobleza” (p. 39). En sus relatos sobrevuela esta idea del vivir rodeado de libros, así como la pasión por las cosas bellas reflejada en objetos

adquiridos en viajes al viejo mundo.

El núcleo de su hogar y de su familia había formado a Manuel Láinez para desempeñar funciones de dirección, siendo su historia indisoluble de la historia política argentina y de los acontecimientos europeos. Echagüe (1944) comentará desde una columna en el diario La Nación que “tenía filiación familiar unitaria, y estuvo mezclado en su juventud a las luchas políticas entabladas en torno a la capitalización de Buenos Aires [p.2]. Su accionar fue el de “este nuevo sujeto, en tanto portador de saberes y destrezas específicos, (que) proyecta su mensaje sobre espacios sociales que desbordan los de su propio círculo profesional” (Terán, 2002). Esta línea se cristaliza en nuestro país en esta generación del ochenta, de rol protagónico en la creación de la Argentina moderna, cuyo ideario modernizador podría resumirse en poblar, educar y comunicar.

Puede inscribirse a Láinez en el registro de esta *élite* cultural de fines del XIX y principios del XX, donde el poseer múltiples lugares de acción no era una particularidad atribuible a Láinez sino a todo ese grupo perteneciente a la “oligarquía como una élite de pensamiento, una clase cultural” (Altamirano, 2005a), para quienes la democracia “debía ser laica y perfeccionista, progresista y anticlerical” [pp. 67-68].



**Figura 1: Caricatura de Manuel Láinez por Cao.**  
Caricaturas contemporáneas.  
Caras y Caretas, Año VI, Nº 238, Abril 25, 1903.

El perfil europeizante que caracterizó a Láinez también era propio de los hombres de la generación del ochenta, donde interesaba rescatar la pondera-

ción por la capacidad de observación, por el saber ver el mundo, para luego aplicar a su realidad, no escindido del debate previo. Este debate previo, y siguiendo también con el perfil europeizante, nos conduce a la idea de “el salón” que emana de otro de los capítulos de *Los Porteños* (Mujica Láinez, 1979) titulado “La atmósfera evocadora de lo de Láinez”, donde Mujica Láinez relata acontecimientos que se desarrollaban en la casa de su tío, que describe como uno de los salones más interesantes de la Buenos Aires de fines del XIX y principios del XX. El salón es entendido aquí como la figura de debate previa al diario, donde las ideas son expresadas, intercambiadas y discutidas entre pares.

Altamirano (2005a) atribuye a la *intelligentsia* la misión de buscar una argentinidad y una americanidad auténticas: “El descubrimiento y la expresión de ese ser propio, que no era europeo, sino americano, y que debía ser escrutado más allá de la superficie de la civilización importada de sus ciudades” (p. 122). Al periodismo y al parlamento podemos rastrearlos, paradójicamente, si pensamos en su origen europeizante, en estos salones. Ambos pueden ser identificados como un nuevo estadio de estos intelectuales que participaban en el espacio público tomando en sus acciones la matriz civilizadora como núcleo común, y donde pasaban del intercambio de ideas entre pares a trabajar con la población en su conjunto.

## El Diario

Manuel Láinez, al igual que su hermano, publicaron desde jóvenes artículos en La Tribuna de los Varela, sus primos, por lo cual contaban con una gran experiencia cuando en 1881 fundaron El Diario, que Manuel dirigió hasta su muerte. El Diario actuaba de refugio de todos los poetas, periodistas, dibujantes y hombres de talento de fines y comienzos de siglo como Lucio V. Mansilla, Paul Groussac y Émile Zola, entre otros. Ramos (1989) señala en este registro cómo los corresponsales en el extranjero de los diarios eran claves en el desarrollo de la crónica modernista, entendida como imagen de la vida moderna para aquellos lectores cultos ávidos de la modernidad extranjera.

La ciudad fue el instrumento por excelencia del desarrollo y el intelectual como figura moderna estu-  
votado de un carácter urbano. Los diarios fueron desde esta perspectiva los reductos de estas figuras que “evangelizaban” desde la ciudad, posibilitado en nuestro país por la construcción de caminos y el desarrollo de sistemas de transporte, en especial el ferrocarril, que contribuyeron a su difusión.

El periódico puede pensarse como productor de un campo de identidad, de un sujeto nacional, dentro del cual la objetividad funciona como estrategia

de legitimación. Del mismo modo que con las literaturas nacionales, la ciudad letrada (Rama, 1984) absorbe múltiples aportes rurales, insertándolos en su proyecto y articulándolos con otros para componer un discurso autónomo que explica la formación de la nacionalidad a partir de “la noble profesión que pone en manos del hombre el material más perfecto para la expansión del pensamiento humano” (Senado de la Nación, 1914, p. 8). Con la frase anterior Láinez exponía en septiembre de 1904 su Proyecto de Ley para la creación de la imprenta nacional, a la que entendía como “un gran órgano de publicidad y cultura, que sea un vínculo de solidaridad nacional” (p. 9).

Pero este accionar, llevado adelante por personajes que no vivían de su pluma sino a través de ella y para quienes la función mercantilizada del periódico no era el eje de su labor, no era ingenuo. La figura de Láinez en relación a su labor en El Diario está inscripta en su pertenecer y concebirse a sí mismo como clase ética, como subconjunto dentro del campo de las *élites* en su papel de portavoces o representantes ideológicos de otras clases. Los sueltos de actualidad insertados por él en su vespertino están ideados a partir de esta idea civilizatoria, de este señalar el rumbo cuyo fin es “ordenar el sinsentido de la ‘barbarie’ americana” (Ramos, 1989, p. 19). Echagüe (1944, p.3) enunciará que:

Sabe Manuel Láinez al fundar ‘El Diario’ que un periódico es a veces insustituible transmisor de civilización; que su función es entrar en contacto con todas las clases sociales; que a menudo su lectura constituye el único alimento de muchos. Conoce el valor persuasivo de las letras de molde, su fuerza educadora, su gravitación en la conciencia pública, de la cual debe también ser vocero.

Periódicos y escuelas deben entenderse como dispositivos pedagógicos fundamentales para formar ciudadanía, donde el civilizar, el homogeneizar, son tamicos de esta actitud paternalista destinada, más que a ordenar, a sostener una estructura social en disolución, cuyos residuos de unitarismo podrían situarse en una discusión más acorde al siglo XIX que al XX.

## Civilización o barbarie

Bauman (1997) sostiene que la actitud típica del intelectual moderno es la de legislador, y que el ingreso en el espacio público y en la política es el rasgo distintivo de los intelectuales como tales. Al respecto no hubo, hasta entrado el siglo XX, ningún intelectual destacado en Hispanoamérica que reivindicase su autonomía respecto al poder político. La *élite* del ochenta lo ejemplifica en los años de la

consumación del Estado nacional. La necesidad de intervenir desde el ámbito letrado y desde la política en los problemas de la sociedad, junto a la demanda desde la sociedad y desde el Estado, son las dos caras de una misma moneda.

Láinez fue Senador nacional por la provincia de Buenos Aires desde 1904 y por ocho años. En ninguno de sus discursos, en los comentarios acerca de su labor parlamentaria o en los escritos acerca de su persona, se hace referencia a su filiación partidaria. Su labor se encuadra en un estadio previo a la profesionalización de la política, como facciones dentro de su ámbito oligárquico que elige en su condición de intelectual, donde las rivalidades están enmarcadas en el interior del discurso autorizado.

El hombre de frac impecable y pechera immaculada (...) analiza el cuadro de la política europea, traza un proyecto de ley fundamental para la vida argentina, maneja un diario como quien pilotea una nave capitana, entra en liza con un gobierno nacional y plantea problemas de economía interior o de cultura general, sin sombra de complacencia, debilidad o partidismo (Echagüe, 1944, p. 2).

Si bien los datos que aporta la cita anterior y todas las de Juan Pablo Echagüe nos han permitido definir con precisión su accionar y rasgos de su personalidad, debemos destacar su descripción ahistórica de la labor de Láinez, construyendo una apología de la *élite*.

La asidua práctica de Láinez desde su banca en el Senado consistente en recorrer las provincias puede asociarse, por un lado, a la idea de tomar la voz de esos pueblos cuyas realidades eran ignoradas, sintetizando con sus leyes esta frecuente búsqueda por parte de los intelectuales de salvar al otro. Por otro lado, y como Altamirano (2005b) señala que ocurriría posteriormente a 1955, convertirse en portavoz de ese pueblo y de esa verdad ignorada se convertirá en una posición políticamente ventajosa en todos los debates ideológicos, dotando a quienes supieran ocuparla de una autoridad que otros recursos intelectuales no podrían igualar.

Dentro de esta esfera política, ligada a la administración y legitimación estatal, se observa que la educación fue fundamental en el proceso de democratización de las primeras décadas del 1900, cuadrando la hipótesis de Tedesco (1986) de que "los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica" [p. 11]. Adhiriendo a la idea de que los cambios en la estructura del sistema educativo se rigen por intereses políticos, se puede pensar a Láinez como un consciente promotor de "el valor político de la educación formal en tanto socialización de las nuevas generaciones dentro de los valores dominantes" (p. 31). Este accionar se relaciona con el proceso civilizatorio en tanto transmisor de ideologías tendientes a legitimar el poder. El orden que se busca con

las implantaciones de estas instituciones escolares perpetúa el poder y conserva la estructura socio-económica y cultural que ese poder garantizaba, al dominar su entorno con sus normas.

## La inspiración sarmientina

"Cuesta más reprimir las rebeliones con ejércitos, que propagar por medio de la escuela pública los conocimientos que dan al hombre la aptitud del trabajo inteligente y la capacidad de los derechos que nuestras leyes le confieren" (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 19).

Si bien Tedesco (1986) marca las diferencias entre la primera generación de hombres que guiaron el proceso de organización nacional y la segunda, específicamente conocida como la generación del ochenta, observamos en el caso de Láinez una marcada continuidad en algunos aspectos de Sarmiento y de su Ministro de Instrucción Pública, Avellaneda, principalmente respecto al insistir en la educación primaria por encima de cualquier otra, como vehículo indispensable de civilización. Respecto a la institucionalización del trabajo intelectual, Láinez ocupó un lugar preinstitucional y múltiple, más representativo del campo intelectual, al igual que Sarmiento.

Hemos mencionado el viaje importador del intelectual en relación a la consolidación del sujeto nacional a partir de modelos extranjeros. En este sentido, la figura de Láinez podría pensarse en sintonía con el análisis que Ramos (1989) hace de Sarmiento: no como estricto importador del capital simbólico europeo sino como mediador entre civilización y barbarie, modernidad y tradición. Prima la idea de mediar entre la modernidad y las zonas excluidas y de presentar a estas zonas como un modo de dominarlas, donde se mezcla con el rol de legislador la tarea del cronista que produce imágenes de la otredad, construyendo un saber sobre los modos de vida de las clases subalternas y aplacando su peligrosidad. Paralelamente se visualiza el buscar la representación de la masa analfabeta en las provincias para abrirse un espacio en el discurso de poder.

La asociación no es aleatoria si pensamos que Láinez no sólo conocía a Sarmiento sino que "era periodista incipiente, apenas un redactor de 'La Tribuna', cuando Sarmiento, presidente de la República, fijó su mirada certera en aquel joven hasta ayer para él desconocido, y le confió un cargo de importancia en Norte América" (Echagüe, 1944, p. 3).

Sarmiento aparece como guía e impulsor de estas búsquedas de Láinez tanto al exterior como al interior del país, a partir de la edificación de un orden ya comprobado en otros lugares y donde prima esta idea civilizatoria como aquella de resolver las tensio-

nes entre civilización y barbarie, entre urbano y rural, entre interior y exterior. En el caso de las escuelas Láinez esto se relaciona con el papel socialmente estabilizador que el Estado asignó a la educación, en tanto “se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con eficacia en la tarea de eliminación de los focos de resistencia al gobierno central, que permanecían, especialmente, en el interior del país” (Tedesco, 1986, p. 62).

Volvamos al concepto de oligarquía del comienzo, pero ahora referido a la educación argentina de fines del XIX y principios del XX, al estar destinada a perpetuar en una *élite* las funciones directivas de la sociedad. Para Gramsci (1960), el que cada grupo posea su propio tipo de escuela perpetuaba el orden existente. Desde esta posición, “la multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática” (pp. 122-123). Las escuelas Láinez, con un máximo de cuatro años de los siete correspondientes al nivel primario, pueden leerse en este registro, al otorgar a vastos sectores de la población suburbana o rural un mínimo de conocimientos, que no otorgan el nivel necesario para el acceso a una enseñanza secundaria, menos aún a los colegios nacionales.

Tedesco (1986) señala que la democratización de la educación primaria se transforma en un “sistema oligárquico a partir de la enseñanza media y superior: función de formar una clase política” [p. 161]. Los cambios a partir de 1890 respecto a modernizar la orientación de la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico-profesionales destinadas a los hijos de las clases populares pueden pensarse en función de canalizar hacia otros sectores a posibles aspirantes al poder, reforzando el carácter clasista de la enseñanza.

Sarmiento (1849) distingue tres tipos de capacidad indispensables para el desarrollo: capacidad industrial, moral e intelectual. Esta última, entendida como fuerza de dirección, se asocia con “estructurar una élite dirigente de sentido y alcance nacionales, homogénea” (Tedesco, 1986, p. 12). La teoría de la dominación política y del Estado de Gramsci (1960), que le asigna a los intelectuales un papel central, cuya función es dirigir y organizar desde el punto de vista del dirigente político, está aquí en estrecha relación con la creación de colegios nacionales promovida por Láinez en las capitales de provincias y en las principales ciudades, como así también la creación de casas tutoriales. Mediante estos recursos el gobierno central se garantizaba formar en todo el país *élites* integradas en la ideología del grupo bonaerense.

Los mecanismos a través de los cuales el gobierno central se hizo cargo de la educación primaria en las

provincias, y con ello de todo el sistema educativo, estuvieron avalados por la “percepción por parte de la élite dirigente que su supervivencia dependía, en cierta medida, de la difusión de la enseñanza” (Tedesco, 1986, p. 141). Esta idea refuerza la hipótesis sobre el sistema educativo respecto a la importancia de la variable política en todo el proceso de la organización nacional.

## Arquitectura e imaginarios de modernidad

La casa de ladrillo, de estilo moderno reemplaza, poco a poco, a la choza de paja y barro, y la casa propia a la alquilada, como emblema de predominio del hombre civilizado sobre el primitivo que se va, como enseña del progreso escolar que avanza hacia los límites lejanos del territorio de la Nación. (Consejo Nacional de Educación, 1942, p. 145).

La vinculación con la Arquitectura permite extraer otro tipo de conclusiones tanto respecto al rol de los intelectuales como a los imaginarios de modernidad perseguidos a través del empleo de los edificios escolares en tanto bienes simbólicos. Espinoza (2005) señala que “la escuela pública es parte de la maquinaria cultural oficial, como transmisora de los principios de la nacionalidad y como herramienta de homogeneización cultural” [p. 22]. El análisis respecto a la representación y al carácter de las escuelas promovidas desde el Estado nacional en estos dos frentes, las de los espacios urbanos y las escuelas de campaña o de la Ley Láinez, da cuenta de la tensión urbano-rural que subyace a la voluntad homogeneizadora del gobierno. En el primer grupo se encuentran las escuelas normales y los colegios nacionales, dotados de una monumentalidad y una voluntad de representación propias de la edilicia cívica de la Ilustración. Templos del saber (Shmidt, 2000) ideados para capitales y grandes ciudades, que apuntaban a la homogeneidad a partir de la ampliación de la escolarización que incluía la integración del inmigrante -escuela normal- y a la preservación de la *élite* dirigente -colegios nacionales-. El segundo grupo corresponde a las escuelas Láinez, de escala pequeña, de una o dos aulas, donde se prefiere el tipo rural al estar ubicadas principalmente en “las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura” (Senado de la Nación, 1914, p. 36). Edificios que al no poseer recursos arquitectónicos de mediación entre el medio y la naturaleza atienden a los materiales y técnicas constructivas locales disponibles. Su función alfabetizadora no implicaba una competencia con las escuelas urbanas sino una complementariedad, al no haber combate respecto a las identidades a mantener sino una resignación de un campo específico por parte de los estados provinciales a manos del gobierno nacional. El idea-

rio de estas escuelas estaba todavía anclado en la discusión entre unitarios y federales, traducido a la oposición urbano-rural, al no apuntar a inmigrantes sino a peones de campo de provincias gobernadas por caudillos.

El poner en relación las ideas del párrafo anterior con el doble registro escuela urbana y rural, escuela provincial y nacional, evidencia que los locales -al igual que los programas educativos- de las escuelas Láinez funcionaron como símbolo de las desigualdades que se pretendía homogeneizar. Una fuente de análisis interesante para ello es la parte segunda del tercer tomo de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420 (Consejo Nacional de Educación, 1942, p. 201), donde se documenta lo realizado en materia de edilicia escolar en Territorios Nacionales y Provincias en los veintinueve años de vigencia de la Ley 4874 y los cincuenta de la Ley 1420. Allí consta que las 291 escuelas con que se inició la aplicación de la Ley 4874 en el año 1906, llegaron a 3272 en 1933. Esta cifra representaba el 42% de las existentes por entonces en provincias. También de allí desprende que fue a mediados de la década de 1930, con el Plan de edificación para Territorios y Colonias nacionales, que se registró un quiebre en materia edilicia respecto a los precedentes, al plantearse como un plan racional donde la estandarización primó por sobre localismo. En él se especificaba que: "Para que la ley 4874 surta efecto es menester que se de al CNE los recursos necesarios para satisfacer todas las necesidades: desarrollo de un plan racional de edificación escolar en las provincias que de a la escuela no sólo la comodidad necesaria para sus enseñanzas sino también, dentro de la sencillez que se impone, el realce y la sugestión que resulta de un buen edificio, bien distribuido, confortable y alegre" (p. 225).

En este plan se idearon dos tipos de escuelas, que ofrecían entre sus ventajas las de adaptarse a una construcción inicial de dos y de seis aulas para ser ampliados hasta el número de cinco y diez res-



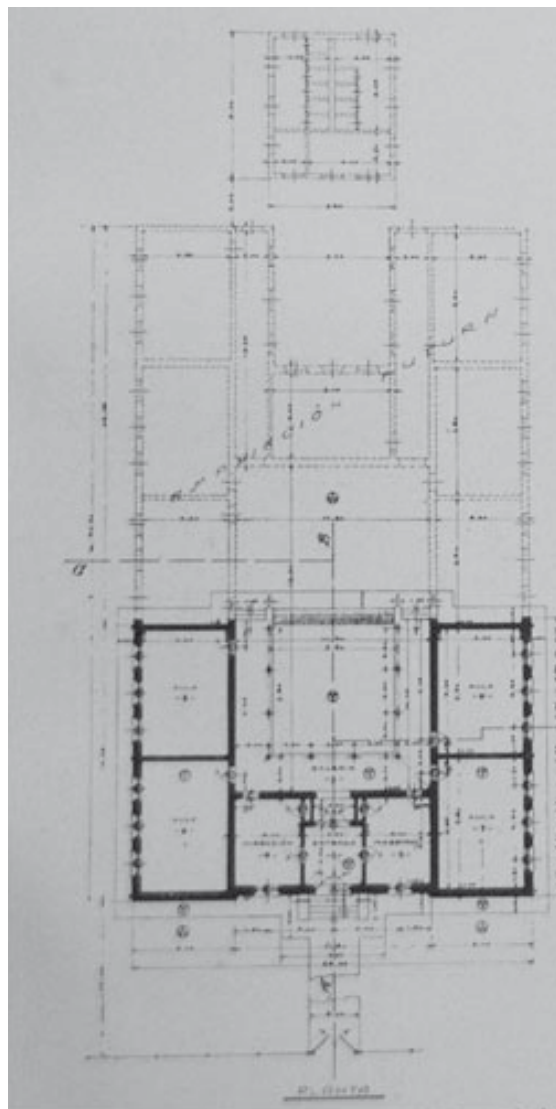
**Figura 2: Escuela rural de 10 aulas**

General Pico, La Pampa.

A la derecha casa para el director y a la izquierda vivienda para el portero.

Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

pectivamente. Rasgos de modernidad comienzan a asomarse al emplearse criterios de racionalidad en la configuración de la planta, en la elección de materiales acordes a su durabilidad y en la refuncionalización, no del programa, pero sí de los locales en función de sus posibles ampliaciones futuras. Las ventajas de la estandarización priman por sobre el

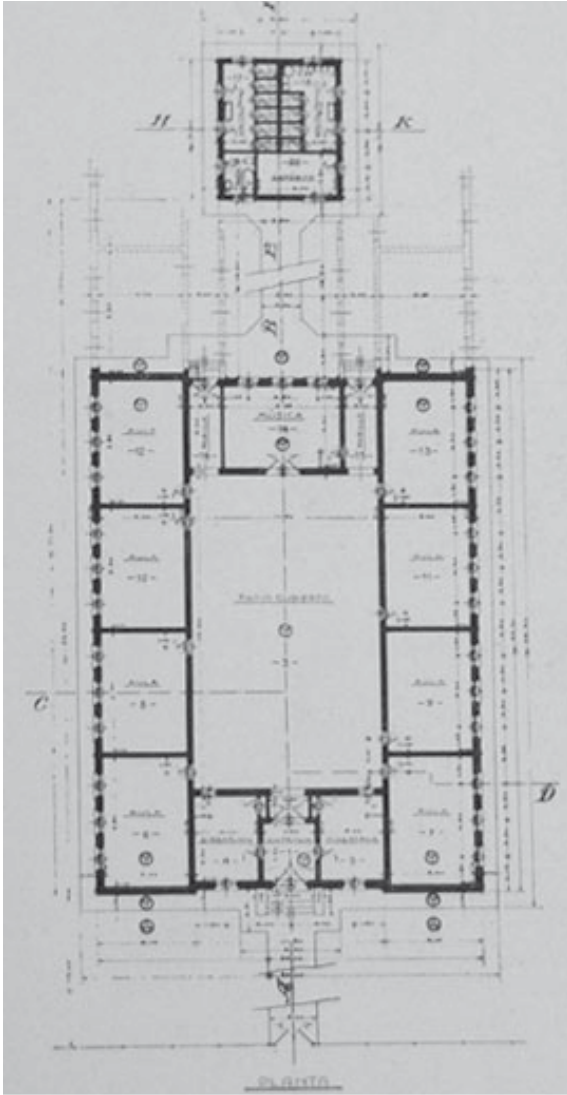


**Figura 3: Planta de escuela de cuatro aulas ampliable a diez**

Con patio abierto central rodeado de galerías. Dicho patio abierto se transforma en cubierto con un gasto mínimo al aumentar el número de aulas.

Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

empleo de los materiales del lugar, bajo el argumento que "en un edificio escolar, por modesto que sea, se emplean estructuras que son obra de la industria moderna y que no pueden ser suplidas con improvisaciones, por mayor que sea el propósito de utilizar el producto local" (Consejo Nacional de Educación, 1942, p. 106). Conocidos los inconvenientes para el financiamiento, se buscó la economía en donde era posible hallarla -en la simplificación de la planta, reduciendo al mínimo la superficie destinada a la circulación, evitando los patios abiertos entre muros, pasajes, etc.- aprovechando toda la superficie construida en beneficio de las aulas. Igual criterio se empleó en la elección de los materiales, adoptándose siempre los de alta calidad en función de su durabilidad, argumentando que "la economía bien entendida ha de buscarse en la conservación" (p. 106). Los edificios serían de mampostería de ladrillos revocados, con aleros y cubierta de tejas o chapa y aberturas de cedro y, siempre que fuera posible, se usarían en las estructuras los materiales de la región. A diferencia de las escuelas de la Capital



**Figura 4: Planta de escuela de ocho aulas ampliable a doce**  
Con patio cubierto central, pabellón de servicios sanitarios ubicado sobre el eje central del edificio pero exento.

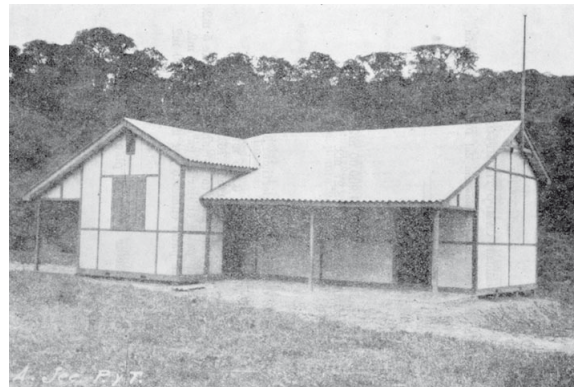
Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

Federal, los pabellones sanitarios siguen formando un bloque aparte del edificio escolar, al no contarse con redes cloacales, si bien estaban articulando la composición.

Este Plan de edificación no llegó a sancionarse, pero desde 1928 hasta 1935 se construyeron 24 edificios escolares bajo sus premisas con capacidad variable entre seis y diez aulas. No obstante, el tema de la localización de estas escuelas siguió siendo objeto de disputas en la década de 1930. Por un lado la acción del CNE era reclamada en localidades ya con abundante población escolar; por otro lado había que tener en cuenta las restricciones originales de la Ley 4874 respecto a crear escuelas en aquellas localidades alejadas de los focos de cultura. Las publicaciones oficiales del CNE como los artículos reproducidos en las revistas de arquitectura del período remarcan en su mayoría que el problema de la edificación escolar debía afrontarse con espíritu práctico, comenzando por las localidades donde la vida de las escuelas esté suficientemente garanti-

zada. Los edificios del plan original fueron sustituidos por otros de menor costo, incluyendo algunos de madera y fibrocemento y detectándose el empleo de prototipos que se repiten en diversas provincias. Entre 1927 y 1934 se hicieron 21 edificios en provincias de los cuales 15 tuvieron armadura de madera y revestimiento de fibrocemento.

El análisis de los edificios escolares desde las páginas del tercer tomo de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420 (Consejo Nacional de Educación, 1942) permite ponerlos en relación con las variantes tipológicas y lingüísticas, materiales y técnicas constructivas que se emplearon para los edificios de campaña promovidos por las gestiones provinciales durante las primeras décadas del siglo XX. Se observa que mientras desde la Nación se aducen razones de orden social que aconsejan en sus escuelas de provincias el empleo de procedimientos menos ejecutivos y la conveniencia de dejar transcurrir un tiempo prudencial entre el establecimiento de la escuela y la ejecución de su edificio, las acciones desde provincias como Santa Fe, Córdoba y Mendoza en la década del treinta no conciben la escuela sin su edificio. En él se integra el imaginario de lo cívico y lo comunitario, al entender a estas nuevas escuelas como promotoras de urbanidad. Y si bien desde ambos frentes se asiste a un reconocimiento de la escuela rural como problemática es-



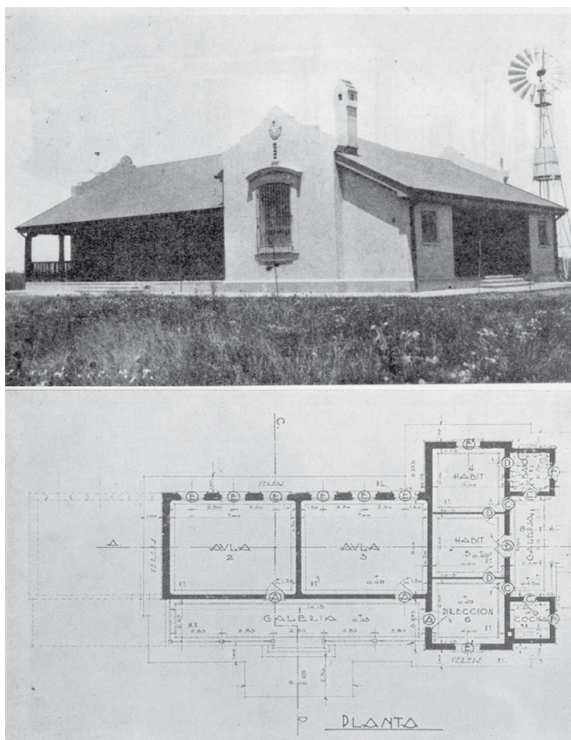
**Figura 5: Prototipo de escuela en fibrocemento** para establecimientos de la Ley 4874 ejecutados entre 1931 y 1932

Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte II.

pecífica en el devenir de la arquitectura escolar, se observa un distanciamiento de las búsquedas y apelaciones a los distintos caracteres de la arquitectura moderna en pos de la obtención de un pretendido carácter simple” como el distintivo de las escuelas primarias.

## Reflexiones finales

Al pensar en Émile Zola como prototipo del intelectual moderno, cabría la pregunta de si, al referirse al intelectual en el caso de Láinez, se hace en el mismo registro. El término intelectual en Zola está dotado del sentido moral que lleva implícito al entenderse como clase aparte, asociada a la misión de cuestionar, guiar a la sociedad, siempre a partir



**Figura 6:** Escuela N° 23 de Saguier, Santa Fe Fotografía y planta - 1934

Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte II.

de su participación en el espacio público, pero por fuera del Estado; quienes trabajan por la defensa de los intereses de los excluidos. Podríamos asociar la defensa de Zola a los judíos con la de Láinez a los peones de campo. Sin embargo se consideran estos grados muy distintos de autonomía. En el caso de Láinez, su accionar desde el periódico y desde el parlamento es inescindible de su pertenencia a una *élite* dirigente sumergida aún en una discusión perteneciente al siglo XIX: la división entre unitarios y federales.

Respecto al vínculo y admiración por Sarmiento, cabría relacionar la autonomía en el accionar de Sarmiento con la ausencia de una atadura de clase de Láinez. Este último representa a la figura del intelectual perteneciente a una *élite* tradicional que participa de la misión civilizatoria del Estado nacional, siendo su pertenencia social tan visceral que actúa con la convicción de que su acción no es en nombre de la clase a la que pertenece, sino en función del bien común. La elección del campo intelectual como unidad primera de análisis permitió establecer rela-

ciones, por un lado, entre Láinez en su condición de intelectual y clases sociales, y por el otro, entre éste y el público, resultando fundamental para el estudio del campo el aprehender la lente con la que estos personajes miran de acuerdo a su lugar en el sistema de posiciones.

La figura de Láinez puede analizarse en el doble registro de su relación Europa/Estados Unidos–Argentina y Capital Federal–provincias y territorios nacionales, donde la asimilación a modelos extranjeros propia de la *élite* del ochenta es moderna en lo económico pero tradicional en lo político. La “paradoja de coexistencia de formas oligárquicas de gobierno con una ideología liberal” (Tedesco, 1986, p. 87) que en educación se plasmó con la negación de la autonomía a partir de la Ley 1420, ratificada veintiún años después por la Ley Láinez, tiende a reforzar el proceso de centralización del poder y paternalismo estatal en las funciones públicas.

Altamirano (2005a) señala que “la tarea de definir quiénes somos ha sido a menudo la ocasión para el diagnóstico de nuestros males, es decir, para denunciar las causas de deficiencias colectivas”, y se observa al respecto que Láinez encuentra en el analfabetismo, y en menor medida en el déficit sanitario, las deficiencias colectivas que alejan al país de la civilización [p.23].

Si bien un intelectual no siempre gana los dos públicos -sus pares y el mercado- la estrategia de Láinez de versar en el arte de representar enunciado por Said (1996) entre débiles y poderosos, es a partir de la aplicación de la idea de civilización en acciones que contribuyan a reforzar el orden existente. Al respecto resulta inteligente el concentrar su accionar en la escuela primaria, consiguiendo la aprobación de sus pares legisladores como de la comunidad toda, a partir de la universalización de la educación como condición indispensable de igualdad de la democracia. Aunque ello no lo privó de apoyar la estructuración de un sistema educativo basado en niveles socialmente diferenciados, en los cuales las escuelas media y superior quedaban reservadas a las clases privilegiadas manteniendo intacto el monopolio sobre la vida política de la *élite* dominante y garantizando el orden social y la civilización restringidos a la enseñanza primaria.

Estos edificios de borde pueden leerse también como correlato de políticas educativas orientadas a la autonomización de la escuela y del maestro respecto a los vínculos comunitarios acorde a la función de educar al ciudadano. Los maestros normales devinieron en ellos en agentes que pasaban por procesos de modernización para operar luego en comunidades y escuelas con otras tradiciones, donde la autonomización respecto a los vínculos de pertenencia con la comunidad tradicional responde a la voluntad de apuntar a la construcción del ciudadano perteneciente a la comunidad nacional. El objetivo de las construcciones en campaña en las

décadas posteriores no se distanciaría prácticamente del de sus inicios en 1905: el paliar la diversidad cultural, social e ideológica de la infancia a través de una trama cultural que homogeneizara la infancia escolarizada a través de un dispositivo teórico legitimado científicamente. La construcción de una nueva sociedad sigue conservando aquí en el positivismo su teoría y en la educación su práctica social. Sin embargo, con el correr de los años se produciría el gradual paso de lo civilizatorio a lo comunitario, cuando en muchas ocasiones el edificio escolar levantado en medio de la nada o en una incipiente población, pasaba a convertirse en el centro de un barrio de rápida y densa urbanización.

Láinez, en su condición de legislador dotado de la capacidad intelectual a la que Sarmiento hacía referencia, desarrolló una labor de gestión y de financiamiento, introduciendo la racionalización en las sociedades a través de lo político y de las instituciones. No obstante, las escuelas Láinez representan la excepción a “el modelo de institución disponible (que) era un modelo originado en el espacio urbano (Puiggrós, 2001, p. 19). En el espacio urbano, la arquitectura escolar fue el vehículo de materialización de los nuevos valores del Estado moderno, a la vez que afirmó la consolidación de las poblaciones, haciendo de vínculo entre la maquinaria estatal educativa y la sociedad civil. En este sentido, y si pensamos en la ciudad ordenada de Rama (1984) y el principio rector del damero en tanto garante del régimen de transmisiones, comprendemos en Láinez el desafío de colocar estas escuelas allí donde no hay damero, donde el régimen de las transmisiones no estaba asegurado, consciente de la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social.

Por todo lo expuesto se considera que las iniciativas en torno a las escuelas Láinez así como sus particulares condiciones de generación, merecen ser conocidas y reinterpretadas en función de la realidad contemporánea. Las variables que se entrecruzan en relación a los aspectos socio-educativos analizados en torno a la Ley Láinez -atendiendo al rol de los intelectuales, las diferentes vías de acceso a la modernización, la importancia del correlato legislativo y la arquitectura como instrumento- intentan ser disparadores para re-pensar la situación legislativa y socioeducativa actual, con la convicción de que esto dotaría de un sentido trascendente a los proyectos de nuevas escuelas, aún cuando las funciones, lenguajes, leyes y postulados pedagógicos hayan ido lógicamente variando con el transcurso de las décadas.

## Referencias

- Altamirano, C. (2005a). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Altamirano, C. (2005b, 16 de octubre). Cuando las ideas son historia. *La Capital de Rosario*. Extraído el 28 de Abril de 2006 desde [http://archivo.lacapital.com.ar/2005/10/16/se-niales/noticia\\_237353.shtml](http://archivo.lacapital.com.ar/2005/10/16/se-niales/noticia_237353.shtml).
- Bauman, Z. (1997). *Legisladores e intérpretes: Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Consejo Nacional de Educación (1914). *Escuelas Nacionales de las Provincias. Ley 4874. Publicación oficial*. Buenos Aires: Talleres gráficos Peuser.
- Consejo Nacional de Educación (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Consejo Nacional de Educación (1942). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III - 2ª parte: Edificación escolar en territorios nacionales y provincias (Ley 4874)*. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Echagüe, J. P. (1944, Enero 1) La Ciudad de Ayer. Manuel Láinez. Su generación y el periodismo de su tiempo, *La Nación*, pp. 2-3.
- Espinoza, L. (2005). *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gramsci, A. (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Lautaro.
- Mujica Láinez, M. (1979). *Dos abuelos: dos tendencias*. Buenos Aires: Ediciones Librería La Ciudad.
- Puiggrós, A. (2001). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo: FIAR.
- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la modernidad en América Latina*. México: FCE.
- Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sarmiento, D. F. (1849). *De la Educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin.
- Senado de la Nación. Comisión Homenaje a Manuel Láinez (1914) *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez*, Tomo primero. Períodos ordinarios y de prórroga: 1904, 1905, 1906, 1907 y 1908. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Senado de la Nación. Comisión Homenaje a Manuel Láinez (1915) *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez*, Tomo segundo. Períodos: 1909 a 1911. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Senado de la Nación. Comisión Homenaje a Manuel Láinez (1924) *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez*, Tomo tercero. Períodos: 1912. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Shmidt, C. (2000). De la ‘escuela-palacio’ al ‘templo del saber’. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. *Entrepasados*, 18/19, pp. 65-88.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1180-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terán, O. (2002, Noviembre). Intelectuales y política. *Le Monde Diplomatique*, año IV, Nº 41. Extraído el 21 de Abril de 2006 desde [http://www.bazaramericano.com/bazar/articulos/intpolitica\\_teran.html](http://www.bazaramericano.com/bazar/articulos/intpolitica_teran.html)



## Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes

### The linguistic and cognitive demands of story reading at kindergarten

María Soledad Manrique  
CIIPME - CONICET - UBA

#### Resumen

El objetivo del trabajo es presentar los resultados del análisis cualitativo realizado desde el enfoque sociocultural y cognitivo, sobre la interacción durante la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes, con el fin de describir las operaciones cognitivas que realizan sus participantes – maestra y niños – en diferentes tipos de situaciones de lectura. Estos tipos se establecieron de acuerdo a las características que asume el texto fuente y el “texto interaccional”: a- superficiales: textos fuente simples y textos interaccionales simples; b- mixtos: textos fuente complejos y textos interaccionales simples; c- profundos: textos fuente complejos y textos interaccionales complejos. El Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) se aplicó para analizar 25 situaciones de lectura de cuentos videofilmadas a cargo de 9 maestras pertenecientes a 3 Jardines de Infantes que atienden a niños en situación de extrema pobreza de Buenos Aires, Argentina. Se describen las operaciones cognitivas de maestras y niños que se infieren de la interacción en cada uno de estos tres tipos de situaciones de lectura y se las ilustra con ejemplos. El último tipo, que presenta demandas cognitivas más fuertes tanto para los niños como para las maestras, es el que permite operar en la Zona de Desarrollo Próximo.

**Palabras clave:** Lectura de cuentos, jardín de infantes, texto fuente, texto interaccional, demandas lingüísticas y cognitivas.

#### Abstract

This paper shows the results of qualitative analysis from a sociocultural and cognitive perspective on story reading time with children from low-income populations attending kindergarten in Buenos Aires, Argentina. The main purpose is to describe how interactions are carried out in different types of reading situations to analyze the cognitive operations performed by the participants – teachers and pupils –. The reading-situation types were established according to the features of the base

**Agradecimientos:** Se agradece a la Dra. Ana María Borzone la lectura cuidadosa del manuscrito del trabajo.

**Correspondencia con la autora:** María Soledad Manrique, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Universidad de Buenos Aires. Perón 2158. Capital Federal. Argentina.  
E-mail: solemanrique@yahoo.com.ar

text and the “interactional text”: a- shallow: simple texts and superficial interactional texts; b- mixed: complex texts and superficial interactional texts; c- deep: complex texts and deep interactional texts. The Comparative Constant Method (Glaser and Strauss, 1967) was employed to analyze 25 story-reading situations by 9 teachers. These situations were videotaped at 3 kindergarten classes. Teachers and children’s cognitive operations were inferred from the interaction in each type of situation (i.e., shallow, mixed and deep) and illustrated with examples. Our findings show that the last type, which implies the strongest cognitive demands both for pupils and teachers, allows operating in the Zone of Proximal Development.

**Keywords:** Story, reading, kindergarten, written text, interactional text, linguistic and cognitive demands.

## Introducción

La lectura de cuentos es una práctica habitual en las escuelas infantiles, altamente reconocida por su idoneidad como potenciadora del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil (Borzzone, 2005; Britto, Fuligni y Brooks-Gunn, 2006; Dickinson y Smith, 1994; Sènèchal, LeFevre, Hudson y Lawson, 1996; Stein y Liwag, 2005; Trabasso, 1996; van Kleeck, 2003; Yuill y Oakhill, 1991).

Como la mayoría de estas investigaciones ha puesto de manifiesto que las oportunidades de aprendizaje en la situación de lectura se relacionan con la calidad de interacción en torno al texto o texto interactivo, los estudios sobre lectura de cuentos se han centrado generalmente en este aspecto (Dickinson y Smith, 1994; McKeown y Beck, 2006; Rosenberg y Borzzone, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996; Stanovich, 2000; Teale y Martinez, 1986; Wasik y Bond, 2001; Wells, 1988; Whitehurst y Lonigan, 2001; Xue y Meisels, 2004). En ellos se destaca la relación entre las estrategias interactivas que ponen en juego las maestras para mediatizar el texto y las oportunidades de aprendizaje que cada situación conlleva.

Otros trabajos, por su parte, han considerado el texto fuente como otra variable que puede tener incidencia en las situaciones de lectura como potenciadoras del desarrollo infantil (Borzzone y Manrique, 2010; Moschovaki y Meadows, 2005; Pellegrini, Perlmutter, Calda y Brody, Gene, 1990; Price, van Kleeck y Huberty, 2009; Stadler y McEvoy, 2003; Vander Woude, 1998). En la mayoría de estos casos el estudio se ha centrado exclusivamente en los efectos que tiene el tipo textual - narrativo vs. expositivo - en el habla de los adultos que interactúan con los niños. Las conclusiones de estos trabajos coinciden en señalar la mayor demanda de los textos expositivos por sobre los narrativos pero no establecen distinciones entre los textos narrativos entre sí.

El único estudio reciente en el que el texto interactivo y el texto narrativo son considerados en forma conjunta (Borzzone y Manrique, 2010) fue realizado con un corpus menor que el trabajo aquí presentado. Se concentró en la comparación de cuatro situaciones de lectura de textos narrativos realizadas

por dos maestras diferentes. Pero no se abordó la elaboración de una tipología de situaciones de lectura que incluyera simultáneamente al texto fuente y al texto interactivo. Tampoco se consideraron las operaciones cognitivas involucradas en cada una de los tipos de situaciones de lectura de cuentos.

Con respecto a este último punto, si bien algunos trabajos han focalizado en algunos de los procesos cognitivos que los niños llevan a cabo durante la lectura de cuentos (Manrique y Borzzone, en prensa; Stein y Liwag, 2005; Trabasso, 1996; Yuill y Oakhill, 1991), esta dimensión no ha sido considerada previamente en el caso de los docentes, más que en la investigación de Moschovaki y Meadows (2005) quienes encontraron una correlación positiva entre el esfuerzo cognitivo de los niños y el de las maestras.

En este marco, el presente estudio pretende dar cuenta de los aspectos no atendidos en estudios previos. En este sentido, las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿Cómo pueden distinguirse las situaciones de lectura de cuentos unas de otras considerando al mismo tiempo las variables texto interactivo y texto escrito? ¿Qué significan estas diferencias en términos de demanda cognitiva tanto para los niños como para las maestras? ¿Qué significan estas diferencias si se consideran las oportunidades de aprendizaje que cada situación involucra para los alumnos?

A partir de estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos para el trabajo:

- Describir las situaciones de lectura de cuentos en función de las características del texto interactivo y del texto fuente.
- Interpretar las diferencias entre situaciones en términos de demandas cognitivas para los docentes y demandas cognitivas para los niños.
- Interpretar las demandas cognitivas que cada tipo de situación plantea en relación con las oportunidades de aprendizaje.

El estudio resulta relevante si se considera la hipótesis de la que se parte, según la cual al responder a las demandas que cada contexto plantea, los

niños ponen en juego y tienen la oportunidad de desarrollar capacidades y conocimientos precisos, que son los requeridos por ese tipo de situación. Por tanto, las características que adopta cada situación de lectura pueden implicar oportunidades diferenciadas de aprendizaje para los niños.

## Marco Teórico

El trabajo se encuadra en los aportes teóricos y empíricos del enfoque sociocultural y de la psicología cognitiva. Desde estas perspectivas el desarrollo lingüístico y cognitivo están recíprocamente relacionados (Nelson, 1996). Ambos desarrollos se producen a través de la interacción con otros miembros más expertos de la cultura (Bruner, 1987; Tomasello, 2003; Vygotsky, 1978). Los procesos llevados a cabo con otros en la interacción en diferentes contextos de actividad son internalizados como procesos mentales, de modo que lo intersubjetivo se torna intrasubjetivo.

### La comprensión de cuentos como proceso cognitivo individual

La comprensión de un cuento requiere del procesamiento de un *input* lingüístico - y a veces de un *input* visual - a partir de los cuales el niño debe recuperar la representación del autor (intención comunicativa) para formar su propio modelo mental del texto (Gernsbacher, 1997). Se trata de una situación cognitivamente compleja por las características de los textos de ficción - estructura episódica, cohesión a nivel causal, información implícita, información no conocida, inter-juego entre los planos fáctico y psicológico (Bruner, 1987; Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

Las operaciones cognitivas básicas requeridas para llevar a cabo este proceso son la activación de conocimiento previo, la realización de inferencias inducidas por las pistas que el texto proporciona y el procesamiento de relaciones causales en el plano fáctico y psicológico de la narrativa. El niño guardará en la memoria de largo plazo (MLP) el modelo mental del texto que pueda construir. Luego podrá recuperarlo en la medida en que esa representación mental sea coherente, es decir, cuando este texto se encuentre organizado causalmente.

Para reconstruir el cuento leído es requisito que los niños hayan desarrollado una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas específicas. Deben poder construir representaciones mentales de eventos, activarlas y mantenerlas activas para formularlas por medio del lenguaje, respetando la estructura

canónica y proyectando estas representaciones en el tiempo desde la perspectiva de los actores y sus diferentes ubicaciones espacio-temporales (Nelson, 1996).

Las habilidades mencionadas se encuentran aún en período de desarrollo en el caso de niños pequeños (para una revisión, ver Manrique y Borzone, en prensa). Por ejemplo, la capacidad de realizar inferencias a los 5 años no ha alcanzado aún el nivel de desarrollo de un lector experto (Yuill y Oakhill, 1991). La capacidad de organizar causalmente un relato, otra de las habilidades fundamentales, sigue un patrón evolutivo que marca una diferencia importante entre los 5 y los 8 años (Rosemberg, 1994).

### La comprensión de cuentos leídos por la maestra en el aula como proceso mediado

Durante la lectura de cuentos en el aula el proceso cognitivo que permite construir una representación mental del cuento está mediatizado por el docente. La interacción que tiene lugar antes, durante y después de la lectura puede ser entendida como la construcción de un texto diferente del texto fuente, al que denominamos "texto interactivo", que modifica la relación que los niños pueden establecer con el texto fuente (Borzone y Manrique, 2010). Si bien el texto interactivo y el texto fuente se van alternando en la interacción - la maestra lee un fragmento y luego se comenta lo leído (texto interactivo)- podemos pensar que ambos operan de forma simultánea y complementaria en la conformación del modelo mental del texto (Kintsch, 1992).

Por otra parte, en el momento posterior a la lectura, los niños recuperan aquella información que había sido provista por el texto interactivo aunque no forme parte del texto fuente. Por el contrario, cuando la información del texto fuente no es retomada en la interacción, los niños no consiguen recuperarla (Manrique y Borzone, 2007).

### Estudios previos sobre situaciones de lectura de cuentos

Las investigaciones previas en el tema han puesto el énfasis en la relación entre la frecuencia de lectura y el dominio de diferentes procesos involucrados en la comprensión y en la producción de los géneros narrativos orales y escritos y la edad en que éstos se adquieren. Particularmente se han destacado las relaciones con el dominio del estilo de lenguaje escrito (Wells, 1988), la amplitud de vocabulario (Dickinson y Smith, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996), la producción de narrativa (Borzone, 2005) y el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, tales como la realización de inferencias (Stein y Liwag, 2005;

Trabasso y Van den Broek, 1985; Trabasso, 1996).

Otros trabajos, centrados en el estudio de la interacción durante la lectura mostraron, además, que el efecto potenciador del aprendizaje y del desarrollo lingüístico no radica en la lectura en sí misma sino en la calidad del intercambio durante la lectura y luego de ésta. En este sentido, mostraron la existencia de diferentes estrategias que ponen en juego las maestras para mediatizar el texto e incorporar a los niños a un sistema cognitivo más amplio (Dickinson y Smith, 1994; McKeown y Beck, 2006; Rosemberg y Borzone, 1994; Teale y Martinez, 1986; Wasik y Bond, 2001; Whitehurst y Lonigan, 2001). Estas estrategias configuran dos estilos distintos (Dickinson y Smith, 1994; Rosemberg y Borzone, 1994): el estilo "co-constructivo" identificado por Whitehurst con el nombre de "lectura dialógica", y el estilo "didáctico interaccional". El estilo co-constructivo se focaliza en la comprensión, implica la colaboración con los niños en la reconstrucción grupal de un relato por medio de expansiones y reformulaciones. Se centra en los aspectos que hacen a la trama, al tema y a la relación entre los eventos, las motivaciones y las acciones de los personajes involucrando un alto nivel de demanda cognitiva. El estilo "didáctico interaccional" se caracteriza por un tipo de interacción centralizada en la maestra, que atiende a información literal del texto, con un bajo nivel de demanda cognitiva y, por tanto, no favorece la reconstrucción en colaboración de un texto coherente y cohesivo. Estos resultados sugieren que distintos tipos de situaciones de lectura de cuentos pueden implicar procesos lingüísticos y cognitivos de diferente índole.

Dado que los procesos cognitivos que se ponen en juego en la interacción pueden luego ser internalizados por los niños, el objetivo de este trabajo es, pues, analizarlos y describirlos, considerando en forma conjunta el texto interactivo y el texto fuente.

## Procedimientos Metodológicos

### Recolección de información empírica

El trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la conversación y el desarrollo lingüístico y cognitivo que tiene lugar en situaciones naturales en escuelas infantiles que atienden a poblaciones en situación de extrema pobreza del conurbano de Buenos Aires, Argentina (Manrique, 2009). Estas instituciones trabajan en horarios extraescolares, articuladas con asociaciones civiles y religiosas insertas en las comunidades. Las maestras a cargo de los grupos de niños cuentan con título docente y llevan en el cargo más de 5 años.

Se trabajó en nueve salas de 5 años (edad promedio de los niños: 5,9); en cada sala se registraron

en video tres jornadas escolares completas por sala, resultando en un total de 27 jornadas registradas. A fin de avanzar en la comprensión de fenómenos complejos a través del estudio de casos, para la presente investigación se seleccionó por muestreo intencional (Glaser y Strauss, 1967) todas las situaciones de lectura de cuentos que tuvieron lugar durante esas jornadas.

La muestra quedó formada por un total de 25 situaciones (dos o más situaciones por maestra) con una duración total de 15 horas, 20 minutos de filmación. Las 25 situaciones de lectura fueron videofilmadas por un investigador (a) y transcritas en detalle por un asistente para su análisis, quien fue a su vez supervisado.

### Procedimiento para el análisis de la información

Se siguieron los siguientes pasos: transcripción literal de los videos por un asistente, supervisión de la transcripción por un investigador (a), análisis inductivo, identificación de dimensiones para el texto fuente y el texto interactivo por el investigador (a), codificación y análisis de las transcripciones a cargo de dos investigadores (a y b), con un 90% de acuerdo interjueces. Los desacuerdos se solucionaron por discusión, recurriendo a la filmación, cuando fue necesario.

Las situaciones se analizaron cualitativamente empleando el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991; Valles, 2003) que combina la elaboración inductiva de categorías con la incorporación de categorías elaboradas en otras investigaciones, respetando la inserción original de los datos en la complejidad del contexto a fin de abordar comprensivamente el objeto de estudio (Sirvent, 2001).

El análisis inductivo de los *textos fuente* dio lugar a la identificación de las siguientes dimensiones:

- Frecuencia de uso de estructuras sintácticas incrustadas (mayor frecuencia: estilo de lenguaje escrito (Chafe, 1985), menor frecuencia: estilo de lenguaje oral (Chafe, 1985).

- Cantidad de vocabulario potencialmente desconocido para los niños.

- Estructura: cercanía con la estructura canónica y cantidad de episodios (Stein y Glenn, 1979). Como mostraron estos autores, los textos narrativos canónicos responden a un patrón de organización de la información. De acuerdo a este patrón todos los textos cuentan con una escena y uno o más episodios. El episodio esta constituido por cinco subcategorías: un evento inicial, una respuesta interna (del protagonista), un intento, una consecuencia (de ese intento) y una reacción (del protagonista).

- Familiaridad del tema con respecto a los conocimientos previos de los niños.

- Cantidad de información implícita.

- Tipificación de los esquemas de rol (Schank y Abelson, 1977).

- Cantidad de conexiones causales y densidad de las relaciones en la red causal: cantidad de antecedentes o condiciones a los que se asocia un consecuente (Rosemberg, 1994; Trabasso, 1996) empleando el criterio de “necesidad de las circunstancias” de Mackie (1974).

- Tipo de vínculo (temporal o causal) entre episodios.

- Relevancia y complejidad del plano psicológico.

La consideración de tales dimensiones permitió distinguir dos tipos de textos ubicados en los extremos de un continuo. En un extremo los *textos simples*, con predominio de un uso de formas sintácticas cercanas al estilo de lenguaje oral, con un vocabulario conocido por los niños, estructura canónica con pocos episodios, o episodios que se asemejan entre sí vinculados temporalmente, con temáticas familiares para los niños, limitada información implícita (por ejemplo se explicitan las relaciones entre los hechos y los aspectos del plano psicológico), con tramas en las que las relaciones causales son poco numerosas y la densidad de las relaciones en la red causal es baja, es decir los antecedentes o condiciones a los que se asocia cada consecuente son poco numerosos también, y el plano psicológico tiene poca relevancia.

En el otro extremo los *textos complejos*, con mayor presencia de estructuras sintácticas poco frecuentes en el uso oral de la lengua (concesivas, adversativas, condicionales) y de conceptos y temáticas alejados del contexto inmediato de los niños, con una cantidad importante de información implícita del plano de los hechos o del plano psicológico y con alta densidad en la red causal.

En relación con los *textos interactivos*, el análisis inductivo permitió identificar las siguientes dimensiones relevantes para establecer diferencias entre ellos:

- Cantidad y tipo de preguntas realizadas por docentes y alumnos.

- Función que cumplen las preguntas que formula la maestra.

- Cantidad de afirmaciones, respuestas y movimientos complementarios.

- Contingencia semántica entre maestra y niños.

- Mayor o menor empleo de estilo de lenguaje escrito (vocabulario más específico, uso más frecuente de estructuras sintácticas incrustadas, empleo de conectores y otros mecanismos de cohesión verbal).

- Contenido de las conversaciones: referencias a aspectos literales o inferidos, referencias a aspectos del plano fáctico o psicológico o a las relaciones causales entre eventos.

- Función que cumplen las ilustraciones en el intercambio.

Teniendo en cuenta estas dimensiones se encontró un continuo con dos polos diferenciados bien marcados. Los *textos interactivos simples*, en donde la interacción en torno al texto es mucho más breve que el texto fuente. En general predomina la secuencia I – R – E (Iniciación - respuesta - evaluación) (Sinclair y Coulthard, 1975). Las preguntas son cerradas y de respuesta única y son siempre formuladas por las maestras. Cumplen con la función de evaluar la comprensión o la atención que los niños prestan a la lectura. Predominan las preguntas y las respuestas, con menor presencia de movimientos complementarios (reestructuraciones, reconceptualizaciones, repeticiones). Se observa menor contingencia semántica sobre todo cuando los niños inician, dado que las maestras atienden selectivamente a sus enunciados. El lenguaje empleado por maestra y niños es más cercano al estilo oral, particularmente en el caso de los niños, que emplean frecuentemente monosílabos, frases nominales y deícticos. Las preguntas están, en general, referidas a información específica perteneciente al plano fáctico y a aspectos explícitos en los textos o en las ilustraciones. Las ilustraciones se emplean como motivadoras de la descripción.

Por su parte, los *textos interactivos complejos*, en los que la interacción en torno al texto es bastante extensa, llegando a superar en muchas oportunidades a la información que proporciona el texto fuente. Muchas de las preguntas formuladas tienen por objetivo indagar acerca de las dificultades que han encontrado los niños en el proceso. Algunas preguntas enfrentan a los niños con interpretaciones alternativas (que pueden ser de algunos compañeros) y solicitan argumentación o justificación de las respuestas. Las respuestas son más extensas, con mayor empleo de estilo de lenguaje escrito por parte de los niños.

Se advierte alta contingencia semántica entre las intervenciones de las maestras y las de los niños. Se presentan, asimismo, mayor cantidad de movimientos complementarios que en el tipo anterior. Las intervenciones de maestra y niños refieren en mayor medida a aspectos que se encuentran implícitos en los textos y que deben ser inferidos. Se focalizan asimismo en mayor medida que en el tipo anterior en el plano psicológico, siempre que el mismo per-

mita comprender las acciones de los personajes y los vínculos entre los hechos. Las ilustraciones son empleadas para motivar la narración de los hechos que conforman la trama y como ayuda memoria para organizar temporalmente el relato.

Cuando se consideraron simultáneamente las dos variables texto fuente y texto interactivo, se encontraron los siguientes tipos de situaciones de lectura de cuentos:

**Tabla 1. Tipos de situaciones de lectura de cuentos considerando las variables texto fuente y texto interactivo**

Situaciones de lectura	Texto	
	Fuente	Interactivo
Superficiales	Simple	Simple
Mixtas	Complejo	Simple
Profundas	Complejo	Complejo

En los resultados se ilustran los tipos de situaciones de lectura de cuento y se infieren las operaciones cognitivas que las maestras y los niños realizan en cada caso, así como las oportunidades de aprendizaje para los niños que las situaciones plantean.

## Resultados

### Los textos fuente

Con respecto a los textos fuente, del total de 25 situaciones de lectura de cuentos se encontraron 7 textos simples y 18 textos complejos. El siguiente es el fragmento de un texto fuente simple:

*“Era un día soleado en la selva. Era el turno de mono de lavar la ropa. Recogió todos los trajes de sus amigos y los llevó a la laguna. Lavó y fregó los trajes sucios y luego los colgó a secar al sol. Cuando estuvieron secos los planchó con cuidado y puso cada traje en una bolsa. Luego, fue a entregarlos a sus amigos.*

*- Acá está tu traje limpio y seco - dijo el mono.*

*- Gracias - ronroneó el tigre - me lo pondré de una vez.*

*- Este no es mi traje - ronroneó el tigre. Y se fue con paso fuerte a buscar al mono. ¡Ton! ¡Ton! ¡Stop! Un animal confundido en busca de mono.*

*(...)*

*Seis animales confundidos venían por la selva.*

*Estamos muy confundidos - se quejaron.*

*Mono no paraba de reírse. - Esta selva parece loca - se burló.*

*Seis animales confundidos vieron como se veían de ridículos y todos comenzaron a reírse.*

*- Déjenme arreglarlo - dijo el mono - yo clasificaré los trajes.*

*- Siempre he sido rápido para vestirme - dijo el cocodrilo.*

*- Fantástico - dijo el avestruz.*

*- Maravilloso - dijo el tigre.*

*- Este traje con manchas es mejor que el traje a rayas - dijo la jirafa.”*

*La selva loca. (Tracey y Andrew Rogers. Colección Buenas Noches. Ed. Norma)<sup>1</sup>*

El estilo de lenguaje oral de este texto se pone de manifiesto si se tiene en cuenta que se observan sólo dos subordinadas en todo el cuento – “*Cuando estuvieron secos los planchó con cuidado /... vieron como se veían de ridículos.*”. El estilo directo para los diálogos simplifica la sintaxis. Los mecanismos de cohesión se limitan al empleo del coordinante “y” – “*Recogió todos los trajes de sus amigos y los llevó a la laguna*” - y “luego” – “*Luego, fue a entregarlos a sus amigos*” –.

El vocabulario es familiar para los niños, al igual que la temática del lavado de la ropa y los únicos conceptos que podrían presentar cierta dificultad para los niños son “confundido”, “ridículo” y “clasificar”. Aunque el cuento presenta seis episodios, que no tienen una relación causal entre sí (sólo el séptimo se relaciona causalmente con los otros seis), el respeto por la estructura canónica y el hecho de que cada uno de estos episodios sea igual a los otros contribuye a su simplicidad.

Parte de la información implícita en el texto esta explicitada en las ilustraciones, por ejemplo cuando cada uno de los animales descubre que el traje que tiene no es el propio. Si bien el texto no indica a qué animal pertenece, es posible inferir este dato al observar la ilustración – “*Este no es mi traje - ronroneó el tigre.*” –. Las únicas inferencias importantes que hay que hacer son la relación causal entre el comentario del mono – “*Esta selva parece loca*” – y su equivocación con los trajes de los animales, y la relación entre el ridículo y cambio de estado de ánimo de los animales representado por su risa.

<sup>1</sup> Se emplea letra itálica entrecomillada para los fragmentos transcritos de los textos fuente.

La densidad en la red causal es baja, se registra un único antecedente asociado a cada consecuente: es el turno del mono de lavar, por eso lo hace; entrega los trajes porque los terminó de lavar; cada animal va a buscar al mono porque recibe un traje equivocado; el mono reordena los trajes porque los animales se lo piden. La única excepción es la risa de los animales que tiene por antecedente dos hechos: la equivocación del mono y el aspecto ridículo que lucen los animales.

El plano psicológico tiene poca relevancia en el texto. Esto es evidente si se tiene en cuenta que el único estado emocional que se manifiesta verbalmente es la confusión, reemplazada luego por el alivio (en las ilustraciones). Por el contrario, los aspectos psicológicos aparecen representados a través de acciones tales como “*se fue con paso fuerte*” o “*se rieron*”, aspectos que los niños identifican con mayor facilidad que los estados psicológicos que subyacen a estas acciones (como el enojo, por ejemplo). Los estados psicológicos también se manifiestan a través de las palabras de los personajes – “*maravilloso / super*”.

En el otro extremo, se pueden ubicar los textos complejos, como el que se presenta a continuación.

*“Un día al lobo le dio antojo de comer estofado de pollo. Pasó el día en el bosque buscando un pollo apetitoso y finalmente vio una gallina.*

*- Mm - dijo - es justo lo que necesito.*

*El lobo acechó a su presa hasta que la tuvo cerca. Pero cuando ya la iba a agarrar se le ocurrió otra idea.*

*- Si hubiera forma de engordar este ave un poco más tendría más carne para comer. - dijo.*

*El lobo corrió a su casa y se puso a cocinar. Primero hizo cien deliciosos panqueques...*

*(...)*

*Por fin llegó la noche que el lobo había estado esperando. Puso una olla enorme al fuego y se fue alegremente a buscar su comida.*

*- Esa gallinita debe estar tan gorda como un balón - pensó. - Voy a verla.*

*Pero apenas se acercó a espiar por la cerradura, la puerta se abrió y la gallina cacareó. - ¡Ah! Así que era usted señor lobo. Niños, niños los panqueques, las rosquillas y el pastel no eran un regalo del niño Dios, los trajo el tío lobo.*

*Los pollitos agradecidos saltaron sobre el lobo y le dieron cien besitos. - ¡Gracias, gracias! Tío lobo, eres el mejor cocinero del mundo.*

*El tío lobo no comió estofado esa noche, pero mamá gallina le preparó una cena deliciosa.*

*- No he comido estofado de pollo pero he hecho felices a los pequeñuelos - pensó, mientras volvía a casa. - Tal vez mañana les prepare cien apetitosas galletitas.”*

*El Estofado del Lobo. (Keiko Kaska. Colección Buenas Noches. Ed. Norma)*

En este texto el estilo de lenguaje escrito es evi-

dente: en relación a la sintaxis, el índice de subordinación es mayor que en el texto simple, se observa que muchas de las oraciones están conformadas por más de una cláusula - “*Por fin llegó la noche que el lobo había estado esperando. / Pero apenas se acercó a espiar por la cerradura, la puerta se abrió y la gallina cacareó*” -. Se emplean variedad de formas lingüísticas para marcar temporalidad - “*finalmente/ primero/ ya / por fin*” -; adversativos - “*pero*” -; coordinantes - “*y*”-, marcadores causales - “*así que*” -, condicionales - “*si*”- y conjunciones subordinadas - “*hasta que volvió a casa.*”-.

El vocabulario es también más variado, con verbos, sustantivos y adjetivos poco frecuentes en el uso cotidiano de la lengua oral como “*acechar, antojo, presa, ave, balón, o apetitosas*”. Se observan mecanismos de referencia nominal, tales como el uso de “*ave*” o “*su comida*” para referirse a la gallina o “*pequeñuelos*” para los pollitos.

La temática abordada - el engaño del lobo y la transformación de su motivación (alimentarse - alimentar a otros) de carácter psicológico, implica cierta complejidad dada la dificultad que encierra esta plano para los niños pequeños.

Asimismo hay información implícita muy importante que debe ser inferida para que el cuento sea comprendido, por ejemplo el hecho de que la gallina le haya dado de comer a los pollitos lo que el lobo le llevaba – “*Niños, niños los panqueques, las rosquillas y el pastel no eran un regalo del niño Dios, los trajo el tío lobo*” -, o el motivo por el cual el lobo finalmente no cumplió con su plan de comerse a la gallina, que resulta evidente solamente si se atiende a las ilustraciones que muestran la cara de vergüenza del lobo cuando descubre que la gallina tenía pollitos. De hecho, la propia motivación del personaje principal, el lobo, y su plan de acción se encuentran relativamente implícitos y dependen de una serie de inferencias – “*le dio antojo de comer estofado de pollo... finalmente vio una gallina. ... es justo lo que necesito... acechó a su presa... Si hubiera forma de engordar este ave... Corrió a cocinar*” -. En esta secuencia también se advierte el encadenamiento de las causas. El deseo de comer provoca el acecho de la gallina, pero su idea de engordarla es la causa de todo el resto del cuento. El plan del lobo involucra implícitamente la relación causal entre alimentarse más y engordar. Solo realizando estas inferencias se pueden explicar las acciones del lobo: por qué cocina para la gallina.

## Los textos interactivos

Se identificaron 15 textos interactivos simples y 10 textos interactivos complejos, en las 25 situaciones de lectura de cuentos. Los siguientes intercambios ilustran las características que reúnen los textos interactivos simples:

*M: ¿Sabes en qué se había convertido el gusanito?*

N: *En una mariposa*

M: *¡En una mariposa! Bien ¿Y era hermosa?*

N: *Sí*

M: *¿Dónde está?*

N: *(señala) Ahí.<sup>2</sup>*

Como las preguntas tienen una respuesta única y la información solicitada es absolutamente explícita y literal, no siempre relevante - *¿Y era hermosa? ¿Dónde está?* - podría pensarse que están formuladas para controlar que los niños hayan prestado atención y hayan comprendido el texto. Por otra parte el lenguaje es muy simple, sobre todo en el caso de los niños, cuya participación se limita a responder a las preguntas de la maestra con frases nominales - *En una mariposa* -, monosílabos - *Sí* - y deícticos - *Ahí*-. Predomina la secuencia I - R - E (iniciación, respuesta - evaluación). Las evaluaciones están destinadas a obtener la respuesta correcta, como se ejemplifica en el fragmento siguiente:

M: *¿Entonces cómo quedo todo?*

N: *Feo.*

M: *¿Todo feo quedó?*

N: *Todo lindo.*

M: *Todo de colores quedó.*

Al repetir una pregunta que ya ha sido respondida - *¿Todo feo quedó?* - la maestra está indicando pragmáticamente a los niños que la respuesta es incorrecta. Queda una sola alternativa posible - *Todo lindo* -. La maestra no se detiene a indagar sobre las causas de la respuesta del niño - *Feo*.

Por otra parte, se reconoce menor contingencia semántica, dado que las maestras atienden selectivamente a los enunciados de los niños. En ninguno de los fragmentos seleccionados se registran movimientos complementarios (reestructuraciones, reconceptualizaciones o ampliaciones de tópico).

Los textos interactivos complejos:

M: *¿Qué le pasaba a renacuajo, a ver?*

N: *Quería saltar.*

M: *¿Podía saltar renacuajo?*

N: *No.*

M: *¿Por qué no?*

N: *Porque era un renacuajo.*

M: *Porque era un renacuajo ¿y los renacuajos qué tienen?*

N: *Cola.*

M: *¿Y qué necesitan para saltar?*

N: *Patatas.*

M: *Necesita patatas. Necesita patatas y todavía no las tenía.*

En el fragmento la interacción en torno al texto es extensa, si la comparamos con los intercambios presentados previamente. La maestra focaliza el intercambio

en el conflicto del cuento - *renacuajo no podía saltar* - y en el motivo por el cual no puede hacerlo - *Necesita patatas y todavía no las tenía*. Estos aspectos conforman una red causal que estructura la trama y deben ser inferidos, dado que se encuentran implícitos en el texto.

El encadenamiento en el diálogo da cuenta de alta contingencia semántica entre las intervenciones de las maestras y las de los niños: las preguntas de la maestra se apoyan en lo que ellos dicen - N: *Porque era un renacuajo.*/ M: *Porque era un renacuajo ¿y los renacuajos qué tienen?*-. Se presentan movimientos complementarios de ampliación de tópico y de reestructuración - *¿Porqué no?/ Porque era un renacuajo ¿y los renacuajos qué tienen?/ ¿Y qué necesitan para saltar?/ Necesita patatas y todavía no las tenía.*-

Durante la lectura del cuento: "El estofado del lobo", que se citó para ilustrar el texto complejo:

N1: *¿Qué se lo dio a los pollitos? (se refiere a la comida)*

N3: *Sí.*

N2: *El tío lobo le dijo.*

M: *El tío lobo. Miren la cara del lobo, ¿qué cara puso el lobo?*

N4: *Está contento.*

N2: *Es que está avergonzado, porque no sabía que tenía pollitos.*

M: *No sabía, eso, dice Cristián.*

N5: *No está gorda la gallina (Lo dice porque el lobo creía que iba a estar gorda por haber comido lo que él le había llevado).*

M: *El lobo, dice Cristián, no sabía que la gallina tenía pollitos, entonces le dio*

*vergüenza. Por qué, él ¿qué quería hacer con la gallina?*

N4: *Comerla.*

N1: *¿Qué? ¿Le da vergüenza?*

N2: *Porque él quería comerse a la gallina.*

En este fragmento, además de lo señalado previamente, se ponen de manifiesto otras de las características de los textos interactivos complejos, sobre todo en relación con la participación activa de los niños. En este sentido, sus intervenciones no se limitan a responder a las preguntas de la maestra sino que ellos mismos formulan preguntas para constatar que han podido realizar la inferencia adecuada - *¿Qué, se lo dio a los pollitos?/ ¿Qué? ¿Le da vergüenza?* - responden a las preguntas de otros compañeros - N3: *Sí.* /N2: *Porque él quería comerse a la gallina*-, e inician intercambios con el fin de comentar la lectura - N2: *El tío lobo le dijo.*- y de poner en palabras el procesamiento que están haciendo del texto - N5: *No está gorda la gallina.*-. También plantean otras interpretaciones con respecto al cuento, corrigiéndose entre sí y argumentando - N4: *Está contento/ N2: Es que está avergonzado, porque no sabía que tenía pollitos* -.

El lenguaje empleado por los niños es más cercano al estilo de lenguaje escrito tanto si se considera la sintaxis, como el léxico - *Es que está avergonza-*

<sup>2</sup> Se emplea letra itálica sin entrecorillar para el texto interactivo.

do, porque no sabía que tenía pollitos-.

Otra de las características típicas del texto interactivo complejo que se presenta en este fragmento es la referencia frecuente al plano psicológico, abordado en este caso desde las ilustraciones - *Miren la cara del lobo, ¿qué cara puso el lobo?* -. Además de esta intervención las otras dos de la maestra están destinadas a promover el diálogo entre los niños, reformulando lo dicho para que sea comprendido y escuchado por todo el grupo - *No sabía, eso, dice Cristian./ El lobo, dice Cristian, no sabía que la gallina tenía pollitos, entonces le dio vergüenza – y ampliando el tópico con una pregunta que permite explicar el estado emocional mencionado a la vez que retoma el objetivo supraordenado del personaje - Por qué, él, ¿qué quería hacer con la gallina?-*.

La combinación de estos dos aspectos – el texto fuente y el texto interactivo – da lugar a la conformación de diferentes tipos de situaciones de lectura de cuentos. A continuación se presentan las características de cada una y sus frecuencias de aparición.

### Los tipos de situaciones de lectura de cuentos: la articulación de textos fuente y textos interactivos

Del total de 25 situaciones de lectura de cuentos, se identificaron:

- Siete (7) situaciones en las que se combinan textos fuente simples y textos interactivos simples, a las que denominamos situaciones superficiales.

- Ocho (8) situaciones de lectura mixtas (textos fuente complejos y textos interactivos simples).

- Diez (10) situaciones de lectura de cuentos profundas, en las que se articulan textos fuente complejos con textos interactivos complejos.

- No se registró ninguna situación en la que se combinaran textos fuente simples con textos interactivos complejos.

a- Tipo de situación de lectura de cuentos superficial, texto fuente simple (Cola de flor) – texto interactivo simple:

M: *“Hoy vienen mis amigas a tomar el té y no conseguí flores para adornar la casa. Saverio trabajarás de florero esta tarde Glupi, glupi...yo me aburro haciendo de florero.” (Muestra la ilustración) Miren ¿De qué lo puso al perrito Saverio?*

N: *De florero.*

M: *De florero, pobre Saverio ¿De qué color es? (señala la flor)*

N: *Amarilla, verde.*

M: *“Llegaron las amigas de tía Fidonea.*

Todas tenían sombreros llenos de plumas y frutas decían, uia, aia, oia. Saverio se asustó muchísimo ante tanto ruido y escondió la cola entre las patas, pero más la escondía cuando una señorita vio la flor y dijo, uia, aia, oia. Voy a deshojar esta margarita con me quiere mucho, poquito, nada, para ver si mi novio se acuerda de mí. Pobre Saverio le querían deshojar la margarita, pobre, se la querían arrancar y se la querían deshojar pobre. “Entonces Saverio dio un gran salto por la ventana, llegó hasta la estrella de dulce de leche, miró si los platos voladores tenían sopa y después aterrizó en una esquina... había mucha gente apuradísima. A nadie se le ocurrió que era muy lindo ver a un perro con la cola florecida (...) Los señores y señoras solo querían sacarle a Saverio su margarita. (...) Saverio se escapaba y espiaba desde atrás de los buzones asustado y triste.” Se escapaba ¿Por dónde?

Ns: *Por la ventana.*

M: *¿Cómo estaba Saverio?*

N: *Saltando.*

M: *¿Pero qué tenía, tenía miedo o no?*

N: *No.*

M: *¿No tenía, no estaba asustado? Ah, sí pobre, si le querían sacar la margarita. “Hasta que empezó a llover una lluvia cantora. Con la lluvia, llegó Laurita...”, como la seño se llama, “... la nena de paraguas rojo.” ¿Ven? Acá está Laurita con paraguas ¿de qué color?*

Ns: *Rojo.*

De acuerdo a sus características, y según los criterios antes mencionados, el texto fuente en esta situación se acerca al extremo de los textos simples. Con una estructura de episodio único, emplea vocabulario conocido por los niños. La densidad de la red causal es muy baja: causalmente puede ser resumida como “amenaza – miedo – huida”. Los aspectos del plano psicológico están explícitos – asustado y triste – y las inferencias obligatorias son escasas y requieren de conocimiento del mundo poco elaborado: ante una amenaza, la huida puede ser una solución.

El texto interactivo, por su parte, consiste en la recuperación literal de cierta información - *¿De qué lo puso al perrito Saverio?/ Se escapaba ¿Por dónde?-*, que en varias oportunidades resulta incluso irrelevante para la trama - *¿De qué color es? (señala la flor)/... con paraguas ¿de qué color?-*. Podría pensarse que la maestra está empleando el cuento para enseñar otros contenidos pedagógicos, como son los colores.

El hecho de que la maestra no atienda a la respuesta de los niños, que no era incorrecta - M: *¿Cómo estaba Saverio?/ N: Saltando. / M: ¿Pero qué tenía, tenía miedo o no?* – sino que insista en una nueva respuesta formulando una nueva pregunta cerrada - *...tenía miedo o no?-*, da cuenta de la búsqueda

de una respuesta única que, de hecho, ella misma proporciona un poco más adelante, después de obtener una respuesta incorrecta - *...no estaba asustado? Ah, sí pobre, si le querían sacar la margarita.-*. Estas observaciones junto con el predominio de la secuencia I - R - E, permiten suponer que el objetivo para la maestra parece ser el obtener respuestas lo más similares al texto posibles, que den cuenta de que la tarea de lectura ha sido exitosa. Texto fuente y texto interactivo parecen homologarse en este tipo de situaciones.

Si bien parecería que este tipo de situaciones no brinda oportunidades amplias de aprendizaje para los niños, por lo restringido de sus demandas cognitivas, en edades muy tempranas o con determinados niños que no han escuchado cuentos frecuentemente, puede igualmente implicar un trabajo en la zona de desarrollo potencial (ZDP) (Vygotsky, 1978), favoreciendo procesos de atención conjunta, al focalizar la atención en la recuperación de información literal recién leída.

b- Tipo de situación de lectura de cuentos mixta: texto fuente complejo (Arnaldo y Rita, una historia de amor) – texto interactivo simple

M: *“Arnaldo pensaba que Rita jamás lo iba a querer! Porque él era gordo y grandote y siempre lo iba a ser.” Escuchen lo que decía. “Rita es delgada y muy bien formada.” Era flaquita. “Pero en cambio mi figura es una verdadera tortura.- decía Arnaldo apenado. Mientras tanto Rita pensaba que Arnaldo no la amaba porque era demasiado flaca y baja.” Escuchen.*

N: *Chiquitita.*

M: *Era chiquita ¡Sh!, escuchen lo que decía. “Arnaldo es alto y fuerte, pero con mi estatura no le llego ni al ombligo- refunfuñaba Rita.” Así: Fffffff. Miren lo que pensaba uno del otro. (Muestra el dibujo)*

N: *Gordo y flaca.*

N: *Flaquita.*

M: *¡Basta! ¡Sh! Bueno, sigo ¡Sh! “Hasta que un buen día a Arnaldo se le ocurrió una idea.”*

N: *¿Cuál idea?*

M: *“Decidió modificar”, cambiar.*

N: *Yo no me acuerdo, Sé.*

M: *Bueno, callate. ... modificar, cambiar significa, “... su figura por completo.*

*Voy a ser delgado y mi cuerpo será bien formado. Entonces mi figura no será una tortura.” Ya no será feo, decía Arnaldo. (Muestra los dibujos)*

N: *Está haciendo ginnasia.*

N: *“Ginnasia” no es. GiMnasia.*

N: *Los dos estaban haciendo gimnasia.*

M: *¡Basta! ... “Sin embargo el plan de Arnaldo no funcionó. Su figura seguía igual que siempre. No estoy delgado ni tampoco bien formado y mi figura es una verdadera tortura - gruñía Arnaldo enojado.” Así (frunce el cejo) ¿A ver lo enojado que estaba*

*Arnaldo?*

*Ns: imitan el gesto de M.*

En este caso, el texto tiene algunas características que lo acercan más al polo de lo complejo – el conflicto, deseo de agradar, está situado en el plano psicológico; la motivación de los personajes -agradar al otro- se encuentra implícita; hay un número importante de vocabulario poco familiar (figura/ tortura/ estatura/ refunfuñar/ modificar), que la maestra intenta explicar. De hecho, las intervenciones de la maestra están básicamente destinadas a este fin: explicar vocabulario específico, pero que no llega a relacionar con el significado del resto del texto. Solo en una oportunidad retoma las emisiones de los niños de modo contingente – *Era chiquita.* – pero la mayoría de las veces, los conmina a permanecer en silencio – *Sh* (en tres oportunidades)/ *¡Basta!* (en dos), aun cuando los niños intentan participar activamente. Como consecuencia de esta conducta, el texto interactivo es breve en relación al texto fuente y recupera tan sólo alguna acción que están realizando los personajes – *Está haciendo gimnasia* – o alguna descripción de las características de los personajes – *Gordo y flaca / Flaquita.* – descripciones que se basan en las ilustraciones. El lenguaje empleado por la maestra y por los niños es cercano al estilo oral.

El texto interactivo simple que se construyó no dio lugar al enriquecimiento o esclarecimiento del texto fuente. De modo que en este tipo de situaciones, los niños se enfrentan a las dificultades de un texto fuente complejo, que ya han sido mencionadas (Manrique y Borzone, en prensa; Yuill y Oakhill, 1991) de igual modo que si estuvieran leyendo individualmente, es decir, sin un andamiaje. En términos pedagógicos, se podría pensar que en esta situación se está operando en la zona de desarrollo real (Vygotsky, 1978) de los niños. Esto implica que las oportunidades de comprender el texto y de aprender de él quedan libradas al nivel de desarrollo y a los conocimientos individuales, de modo que podrá haber niños que comprendan el texto y otros que no lo hagan, niños para los cuales la situación es una buena oportunidad de aprendizaje y otros para los que no lo es. En este sentido, podría pensarse que no se está explotando todo el potencial que tiene la lectura en un grupo como dispositivo de enseñanza de la comprensión.

c- Tipo de situación de lectura de cuentos profunda: texto fuente complejo “Los dientes del yacaré”– texto interactivo complejo

M: *“... La cuestión es que, desde que yacaré supo que existía el ratón Pérez, quiso conocerlo. A él todas las semanas se le caía algún diente y le volvía a crecer. Con tanto diente dando vuelta, si encontraba al ratón Pérez estaba seguro de que se haría rico y podría cambiar el río por el mar del Caribe, que nunca se secaba y tenía aguas cálidas y transparentes.” (muestra las ilustraciones).*

N: *¿Por qué está tan gordo?*  
 M: *¿Vieron lo que pensaba él? ¿Qué quería hacer?*  
 N: *Buscar al ratón Pérez.*  
 M: *Quería encontrara al ratón Pérez, ¿Para qué?*  
 N: *Para ser rico.*  
 M: *¿Por qué?*  
 N: *Porque le va a dar monedas.*  
 M: *El ratón Pérez le iba a dar monedas, ¿Por qué le iba a dar monedas, Dalila?*  
 N: *Porque el río estaba bajo y se le cayeron los dientes.*  
 M: *Muy bien, no había agua en el río, entonces se le caían los dientes y él quería ir a donde había mucha agua, quería ir al mar donde siempre, siempre iba a haber agua. (...) Si él le da los dientes, el ratón Pérez le iba a dar plata y si le daba plata iba a poder viajar a un lugar donde siempre iba a haber agua y no se iba a aburrir.*  
 (...)  
 M: *“Pero el ratón Pérez no aparecía. Estaba encerrado en su cueva muy preocupado porque pensaba que si un yacaré lo estaba buscando era para...”*  
 N: *Comérselo.*  
 M: *Comérselo, claro estaba re asustado el ratón Pérez.*  
 N: *¿Adónde está?*  
 N: *¿El pensaba que iba a comérselo?*  
 M: *Claro, se acuerdan que el yacaré, ¿Para qué usaba los dientes?*  
 N: *Para masticar.*  
 N: *Y también tenía los dientes encerrados.*  
 M: *Claro, tenía los dientes guardados. Porque el yacaré no lo quería comer ¿Qué quería hacer?*  
 N: *Cambiar plata por los dientes.*  
 M: *Claro, quería cambiar los dientes para que él le dé plata, para poder viajar al mar donde no se iba a aburrir nunca. (...)*  
 N: *¿Señor, para que necesita el ratón Pérez los dientes?*  
 M: *Qué buena pregunta, no sé para que los necesitará... los guardará. Vamos a ver qué pasó.*

Como refleja el fragmento leído, se trata de un texto fuente complejo con un importante número de inferencias que es necesario realizar para comprenderlo. Si bien los personajes resultan familiares para los niños, el yacaré en este caso no se ajusta al esquema de rol según el cual debería ser “malvado”, sin embargo el Ratón así lo cree. De ahí el equívoco que resulta central en la trama y que explica porqué el ratón se esconde y el yacaré debe realizar tantos intentos por encontrarlo.

El intercambio que constituye el texto interactivo excede en gran medida la longitud del texto fuente y tiene por foco la comprensión de la motivación del yacaré que no quería comerse al ratón, sino que había formulado un plan para cumplir con su deseo de viajar. Las preguntas de la maestra - *¿Qué quería hacer?/ ¿Para qué?/ ¿Por qué?*- están orientadas a establecer las relaciones entre los hechos que conforman este entramado causal del cuento. Luego la

maestra reformula y resume las respuestas de los niños. En lugar de responder simplemente a las preguntas de los niños ella amplía el tópico para que puedan activar la información necesaria para comprenderlo - *Claro, se acuerdan que el yacaré, ¿Para qué usaba los dientes?*-.

Los niños tienen una participación importante en el texto interactivo, iniciando con preguntas - *¿Por qué está tan gordo? / ¿Adónde está?*- aunque no sean respondidas e incluso contradiciendo los argumentos de la maestra -...también tenía los dientes encerrados (la boca cerrada, quiere decir) - o formulando preguntas que van más allá del texto fuente - *¿Señor, para que necesita el ratón Pérez los dientes?*- Para poder participar en la interacción de esta manera los niños se valen de formas lingüísticas más cercanas al estilo de lenguaje escrito, por ejemplo con una sintaxis más compleja que involucra el empleo de incrustaciones y de mecanismos de conexión - *Porque el río estaba bajo y se le cayeron los dientes. / Y también tenía los dientes encerrados* -.

La pregunta -*¿El pensaba que iba a comérselo?*- le permite a la maestra identificar las dificultades que enfrentan los niños en el proceso de comprensión y explicitar nuevamente la motivación interna del personaje principal - M: *...Porque el yacaré no lo quería comer ¿Qué quería hacer? / N: Cambiar plata por los dientes.*-

El texto interactivo, tal como se muestra en esta situación, constituye un andamiaje a la construcción del modelo mental del texto por parte de los niños porque, tal como señalan Whitehurst y Lonigan (2001), al “pensar en voz alta” se modela el proceso, se realiza con otros la tarea cognitiva que algunos niños no podrían realizar satisfactoriamente en una relación no mediada con el texto fuente, es decir se trabaja en la zona de desarrollo próximo de los niños.

Hemos presentado una descripción de los tipos de textos (fuente e interactivo) y, luego de los tipos de situaciones de lectura de cuentos que se configuran a partir de estas dos dimensiones. La importancia de esta distinción entre tipos de situaciones - superficial, mixta y profunda - radica en las operaciones cognitivas involucradas en cada tipo, dado que las mismas constituyen los procesos subyacentes a la enseñanza y al aprendizaje. Por ello, se llevó a cabo un análisis del texto fuente y del texto interactivo en cada uno de los tipos de situaciones de lectura de cuentos con el fin de inferir las principales operaciones cognitivas que requiere de sus participantes.

## Las demandas lingüísticas y cognitivas en cada tipo de situación

### Las demandas cognitivas que las situaciones plantean a los niños

*Tipo de situación de lectura de cuentos superficial (a).* Los textos fuente simples plantean la realización de inferencias que requieren de conocimiento familiar, como se puede advertir en el cuento “Cola de flor” o en “La Selva loca”. En términos de demandas cognitivas los textos interactivos superficiales involucran la escucha atenta de la lectura de los textos por parte de la maestra y el procesamiento visual de las ilustraciones. No se observan evidencias empíricas que permitan afirmar que los niños estén realizando inferencias y almacenando de manera organizada una representación mental de la trama del texto en su MLP, dado que el diálogo se limita a recuperar información literal y aislada - *M: ¿Cómo estaba Saverio? / N: Saltando. / M: ¿Pero qué tenía, tenía miedo o no? / N: No. / M: ¿No tenía, no estaba asustado? Ah, sí pobre... -*

*Tipo de situación de lectura de cuentos mixta (b).* Por su complejidad, para formarse una representación mental del cuento, los textos leídos demandan la realización de operaciones cognitivas más complejas que en la situación anterior, tales como activar conocimiento del mundo que no necesariamente es familiar para los niños, jerarquizar la información y organizarla, procesando las redes causales que vinculan los planos fáctico y psicológico y realizar inferencias, tal como se puso de manifiesto en el texto “Arnaldo y Rita, una historia de Amor”. Sin embargo, al igual que se observó en el tipo de situaciones superficiales, no se encuentran evidencias empíricas que permitan afirmar que los niños efectivamente estén realizando estas operaciones - *Miren lo que pensaba uno del otro. (Muestra el dibujo) / N: Gordo y flaca. / N: Flaquita. -* que en este caso también está apoyado por las ilustraciones. Es decir, que tal vez todo lo que los niños estén haciendo sea describir lo que éstas muestran. Al focalizarse en detalles y por el tipo de participación tan escueta de los niños en el intercambio, el texto interactivo demanda de los niños operaciones tales como: reconstrucción literal - *Escuchen. / N: Chiquitita. / M: Era chiquita.-*, y recuperación de palabras concretas a partir de pistas que no siempre son verbales -*Así (frunce el cejo) ¿A ver lo enojado que estaba Arnaldo? / Ns imitan el gesto de M.*”

*Tipo de situación de lectura de cuentos profunda (c).* Textos como “Los dientes del yacaré” demandan para su procesamiento lo que ha sido planteado ya en las situaciones de lectura mixtas. Pero, a diferencia de las situaciones mixtas, en el tipo de situación de lectura profunda, para responder a la demanda del texto interactivo, los niños deben realizar operaciones mentales complejas. Entre éstas se pueden

mencionar la realización de inferencias complejas, la organización temporal, la jerarquización de la información, el establecimiento de relaciones causales múltiples para formar una red causal con varios elementos interconectados - *¿Qué quería hacer? / ¿Para qué? / ¿Por qué? ¿Por qué le iba a dar monedas? -*, la argumentación empleada para explicar el propio modo en que fue comprendido el cuento - *¿Para qué usaba los dientes? / N: Para masticar. / N: Y también tenía los dientes encerrados. -* o el planteo de los interrogantes que el cuento suscita en cada uno - *¿Seño, para qué necesita el ratón Pérez los dientes? -*

### Las demandas cognitivas para las maestras

Tipos de situaciones de lectura de *cuentos superficial y mixta (a y b)*. En este tipo de situaciones las maestras realizan las siguientes operaciones cognitivas: decodifican el texto y lo “dramatizan” en mayor o menor medida, es decir que le otorgan una interpretación al leerlo con determinados rasgos prosódicos; seleccionan información literal explícita en el texto para formular preguntas en relación a esa información - *¿De qué color?-. Para evaluar la respuesta del niño comparan la representación mental expresada en esa respuesta con la propia, que toman como la “correcta,” - N: Chiquitita. / M: Era chiquita.-*

*Tipo de situación de lectura de cuentos profunda (c).* Las maestras ponen en palabras su pensamiento y requieren que los alumnos realicen el mismo procedimiento - *lo estaba buscando era para... / N: Comérselo. / M: Comérselo, claro estaba re asustado el ratón Pérez. / N: ¿El pensaba que iba a comérselo? / M: Claro, se acuerdan que el yacaré, ¿Para qué usaba los dientes? / N: Para masticar. / N: Y también tenía los dientes encerrados. / M: Claro, tenía los dientes guardados. Porque el yacaré no lo quería comer ¿Qué quería hacer? -*

De esta manera la maestra va modelando las operaciones que realiza todo lector activo y puede comprender el modo en que los niños procesan el texto, a través de las intervenciones de los niños que no son consideradas sólo en términos de “correctas” o “incorrectas”. Con el fin de comprender a los niños, las maestras deben realizar inferencias complejas - cuando N dice *dientes encerrados* se refiere a *dientes guardados* - para lo cual activan su conocimiento del mundo en general y de la vida particular de los niños y recurren a su conocimiento lingüístico y de las marcas proxémicas.

## Discusión

El aporte del presente trabajo radica en que permite establecer distinciones entre tipos de situaciones de lectura de cuentos en términos de las demandas cognitivas que plantean a las maestras y a los niños, considerando simultáneamente el texto fuente y el texto interactivo, dimensiones que no habían sido tenidas en cuenta de manera conjunta en los estudios previos sobre el tema.

Con respecto al análisis de los textos fuente, las investigaciones antecedentes citadas (Moschovaki y Meadows, 2005; Pellegrini *et al.*, 1990; Price, van Kleeck y Huberty, 2009; van Kleeck, 2003) revelaron que los textos expositivos requieren de procesos cognitivos más complejos que los narrativos. Pero en este trabajo se mostró que aun dentro del mismo tipo textual, el narrativo, las demandas cognitivas pueden resultar totalmente diferentes según características como el tema, la cantidad de información implícita, la forma que adopta la causalidad, la tipificación de los esquemas de rol o la complejidad del plano psicológico, entre otras. El hecho de abordar esta variable simultáneamente con el texto interactivo permite una comprensión más completa de la situación de lectura.

Si bien la literatura precedente sobre el texto interactivo ha documentado la relación entre las estrategias interactivas que las maestras ponen en juego y las oportunidades de aprendizaje que cada situación conlleva (Dickinson y Smith, 1994; McKeown y Beck, 2006; Rosemberg y Borzone, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996; Stanovich, 2000; Teale y Martínez, 1986; Wasik y Bond, 2001; Wells, 1988; Whitehurst y Lonigan, 2001; Xue y Meisels, 2004), los resultados de esta investigación, al focalizarse en las demandas cognitivas y en los procesos que subyacen a la interacción, permiten comprender más profundamente por qué una estrategia interactiva puede resultar favorecedora del aprendizaje.

El trabajo muestra cómo, en las situaciones de lectura de cuentos la demanda cognitiva se compone de la demanda propia del texto fuente, que puede ser mayor o menor según éste sea simple o complejo, y de la demanda del texto interactivo construido entre la maestra y los niños en torno al texto fuente, que también puede tener diferentes grados de complejidad. Las investigaciones previas focalizadas en algunos de los procesos cognitivos involucrados en la lectura de cuentos en el caso de los niños (Yuill y Oakhill, 1991; Trabasso, 1996; Stein y Liwag, 2005) no han establecido diferencias de acuerdo a las variables presentes en una situación de lectura en un aula, como se ha hecho en este trabajo.

Toda situación de lectura supone el intento por parte de los interlocutores de comprender el cuento, es decir de construir una representación mental de la trama. Sin embargo, para participar de las situa-

ciones en las que el texto interactivo es superficial, no es necesario haber comprendido esta trama ni las relaciones entre las motivaciones de los personajes, sus características y las acciones que realizan. Este tipo de situaciones tampoco requiere de la realización de inferencias o de la activación de conocimiento del mundo, aunque no haya modo de saber qué tipo de representaciones se habrán formado los niños. Pero las operaciones de activación de conocimiento del mundo, de jerarquización de la información y de establecimiento de relaciones a través de la realización de inferencias son, en cambio, fundamentales para responder a las demandas del texto interactivo complejo. En el caso de las situaciones mixtas, si bien el texto fuente presenta demandas importantes de procesamiento, el texto interactivo no proporciona andamiaje para la realización de dichas operaciones, de modo que en estas situaciones los niños operan en su nivel de desarrollo real. Esto implica que la comprensión del cuento estará sujeta al nivel de desarrollo individual de cada niño.

El texto interactivo simple puede cumplir otras funciones como la focalización de la atención de los niños en el cuento o, como han señalado Reese y Cox (1999), el desarrollo de vocabulario y el contacto con la letra impresa. Más aún, según estos autores los niños con experiencia son quienes se benefician en mayor medida del estilo de discusión de demanda alta después de la lectura de un texto. Sin embargo, si consideramos la situación desde el marco vygotskiano, el “hacer con otros” implica la posibilidad de internalizar los procesos. De modo que se puede esperar que los niños que al principio no se benefician con un texto interactivo complejo, podrán, luego de haber realizado esta tarea en colaboración, hacerlo solos.

De hecho, un tipo de texto interactivo complejo resulta aún más necesario cuando se consideran las dificultades que experimentan muchos niños de 5 años de sectores sociales desfavorecidos para comprender textos narrativos en el aula, expuestas en detalle en otros trabajos (Manrique y Borzone, en prensa).

El texto interactivo complejo, como espacio intersubjetivo en el que se comparten las operaciones cognitivas que el texto fuente demanda para su procesamiento, permite operar en la zona de desarrollo próximo en varios sentidos. En primer lugar porque las intervenciones de los niños proporcionan a las maestras pistas importantes para conocer el curso del proceso cognitivo realizado. Por otra parte, estas intervenciones infantiles pueden también constituir un andamiaje para el proceso de comprensión de otros niños, al verbalizar las dificultades y los modos de resolverlas que cada niño encuentra. Por último, tal como ya se ha identificado (Manrique y Borzone, en prensa), cuando las maestras atienden a estas pistas pueden colaborar con el proceso de comprensión, verbalizando las propias operaciones

cognitivas que ellas mismas realizan como lectoras activas del texto, esto es, modelando el proceso. Es decir que el texto interactivo funciona, en estos casos como andamiaje (Bruner, 1987) al proceso de comprensión.

En este sentido el trabajo confirma nuevamente la necesidad de ponderar el papel de la interacción, abordada en los estudios previos antes citados (Borzzone, 2005; Dickinson y Smith, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996; Stein y Liwag, 2005; Trabasso, 1996; Yuill y Oakhill, 1991) y de la maestra como generadora y coordinadora de la misma. Si asumimos que los niños pondrán en juego determinadas habilidades y conocimientos como respuesta adaptativa a una demanda del ambiente y, por el hecho de ponerlas en juego, desarrollarán mejor estas capacidades, es importante poder describir las características que asumen los contextos en términos de demandas cognitivas, dado que estas significan oportunidades diferenciadas de aprendizaje para los niños.

## Referencias

- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*, 14(1), 193-209.
- Borzzone, A. M & Manrique, M. S. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes. *Lenguaje* 38 (1), 65-93.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading ahead: effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 311-332). N.Y: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance (Eds.), *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. En A. F. Healy, S. M., Kosslyn & R.M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes* (pp. 261-178). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mackie, J. L. (1974). *The cement of the universe*. Oxford: Clarendon Press.
- Manrique, M. S. (2009). *Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano – marginal*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. U. B. A.
- Manrique, M. S & Borzzone, A. M. (2007). La mediación docente en la interacción texto – niño. Su incidencia en los procesos de comprensión. XXI Congreso Interamericano de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
- Manrique, M. S & Borzzone, A. M. (en prensa). La comprensión como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano marginales. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-294). N.Y: The Guilford Press.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). El esfuerzo cognitivo de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias clasificadas por libro, género de texto y formato narrativo. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 7, 2.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, Lee & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61(2), 443-453.
- Price, L. H., van Kleeck, A. & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: Un estudio evolutivo. *Lenguas modernas*, 21, 95-123.
- Rosemberg, C. R. & Borzzone, A. M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja & A. M. E. de Babini (Comps.). *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación* (pp. 165-204). Buenos Aires: La Colmena.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sènèchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sirvent, M. T. (2001). *El proceso de investigación*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Stadler, M. A. & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 502-510.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific Foundations and new frontiers*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing, 2: Advances in discourse processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. & Liwag, M. D. (2005). Children's understanding, evaluation and memory for emotional events. En P. W. Van den Broek y P. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation. Bridging fictional and factual events* (pp. 199-237). Lawrence Erlbaum Associates.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Teale, W. & Martinez, M. (1986). Teacher storybook reading styles. Evidence and implications. *Reading Education in Texas*, 2, 7-16.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Argentina: Amorrortu editores.
- Trabasso, T. (1996). Whose memory is it?-The social context of remembering. En N. L. Stein, P. Ornstein, B. Tversky & C. Brainetd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 429-443). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vander Woude, J. M. (1998). *Co-construction of discourse between parents and their young children with specific language impairment during shared book reading events*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, M.I.
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: another critical look. En S. A. Stahl & E. Bauer (Eds.), *On reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wasik, B. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G., J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. En S.B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). N.Y.: Guilford Press.
- Xue, Y. & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study-kindergarten class of 1998-1999. *American Educational Research Journal*, 41(1), 191-229.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: Junio de 2010  
 Fecha de aceptación: Marzo de 2011



## La comunicación desinhibida durante las interacciones de los pequeños grupos de trabajo en canales mediados

### The flaming communication during the interactions of small task groups in mediated channels

Nancy Noemí Terroni  
UNMdP

#### Resumen

Los estudios pioneros de las comunicaciones grupales mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), señalan el surgimiento de ciertos fenómenos vinculados con el anonimato y la falta de señales contextuales y paralingüísticas en estas interacciones. El efecto desinhibidor que posee el anonimato, fue objeto de numerosas investigaciones (Alonzo y Aiken, 2004; Martínez Martínez, 2001; Orengo et al, 2000; Siegel *et al.*, 1986; Turnage, 2007). El objetivo del presente trabajo consistió en analizar los contenidos comunicacionales y más específicamente las alocuciones desinhibidas de los estudiantes universitarios quienes, en grupos de trabajo, resolvían tareas de tipo intelectivas (toma de decisión y recuperación de memoria) a través de canales presenciales y mediados por computadora. Los grupos en todos los casos estuvieron compuestos de 5 miembros cada uno; las alocuciones fueron evaluadas y clasificadas en forma de interjueces. Para ambos reactivos se confirmó la hipótesis clásica acerca de la superioridad de emisiones desinhibidas cuando las interacciones son no presenciales. Se discuten los alcances y las implicancias de estos hallazgos, destacando el valor funcional que deben poseer alocuciones de tal índole para el normal desarrollo de las interacciones.

**Palabras clave:** Comunicación desinhibida, grupos, anonimato, tecnologías de la información y la comunicación.

#### Abstract

The pioneers studies of group communications through the Communication and Information Technologies (TIC), indicate the arise of certain phenomena related to the anonymity and the lack of context and paralinguistics clues in these interactions. The flaming effect that the anonymity has was object of numerous researchs (Alonzo y Aiken, 2004; Martínez Martínez, 2001; Orengo *et al.*, 2000; Siegel *et al.*, 1986; Turnage, 2007). The purpose of this study was to analyse the communicative contents and more specifically the flaming speeches of the university students who solved intellectual tasks (decision making process and memory recall) in work groups through presencial and mediated channel. The groups in all cases were composed by five members each one, the allocutions were

---

**Correspondencia con la autora:** Nancy Noemí, Universidad Nacional de Mar Del Plata, Facultad de Psicología. Complejo Universitario Funes 3250. Cuerpo V. Nivel III. Mar del Plata, Argentina.  
**Email:** nterroni@mdp.edu.ar

analysed and classified by interjudges mode. For both tasks, the classic hypothesis about the superiority of the flaming emissions when the interactions are not presencial was confirmed. The importance and the implications of these findings are discussed, remarking the functional value that these allocutions have for the normal development of the interactions.

**Keywords:** Flaming communication, groups, anonymity, technologies of the information and the communication.

## Introducción

Se ha mostrado el efecto desinhibidor que poseen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sobre las interacciones grupales, siendo consideradas las mismas en calidad de mediadores que sirven para propiciar interacciones a distancia, en espacios geográficos inclusive muy dispares (miembros ubicados en diferentes regiones o países). Es decir, se producen relaciones interpersonales pero sin la presencia física, conectados solamente a través de dispositivos tecnológicos; esto es lo que sucede en la comunicación mediada por computadoras (CMC) (Martín, 2009). El empleo de dichas herramientas tecnológicas favorece a su vez la aparición de conductas o comunicaciones con caracteres distintivos y específicos. El anonimato que se produce cuando se emplean medios como el *chat*, conjuntamente con la falta de señales contextuales y paralingüísticas promueve el surgimiento de diálogos más abiertos, no sometidos a reglas, exentos a la "mirada" o evaluación crítica del/los otro/s, alocuciones carentes de indicios sobre el estatus o nivel social del/los otro/s. Es en este contexto que se crea un "grupo virtual" como espacio para intercambiar opiniones con pares de similares características o posicionamiento en rango social, debido a la equiparación que brinda el desconocimiento de la otra persona que interactúa en el grupo. La denominada conducta desinhibida del lenguaje o *flaming*, emana cuando dicho discurso incluye además comentarios hostiles, con un alto grado de informalidad, sumando en algunos casos expresiones de tipo procaz. La literatura anglosajona especializada ha profundizado el estudio de este fenómeno, analizándolo en grupos con tareas de diversa índole (Siegel *et al.*, 1986). Investigaciones recientes analizan las comunicaciones desinhibidas o *flaming*, su origen, funcionalidad y el escenario donde surge este tipo de alocuciones, y se plantean además aspectos que hacen a la tipología o clasificación de las mismas (Abrams, 2003; Alonzo y Aiken, 2004; Baruch, 2005; O'Sullivan y Flanagan, 2003; Turnage, 2007).

La importancia de proseguir con esta línea de investigación radica en que continúa siendo objeto de debate y de estudios la posible clasificación, surgimiento y función de dichas alocuciones en el seno de las interacciones de grupo, ya sea en canal mediado o presencial. Profundizar las investigaciones de la dinámica grupal en lo concerniente a los aspectos sociocognitivos que emergen durante las interacciones es una manera de entender el proceso

en su totalidad, la calidad de los intercambios y de los argumentos vertidos concomitantemente con el producto final logrado por el grupo.

Por ello el objetivo de este trabajo consiste en analizar las comunicaciones desinhibidas en los grupos de trabajo (con tareas de recuperación de memoria y toma de decisión) cuyos participantes interactúan en forma presencial cara a cara (CAC) o mediada por computadora a través del *chat* (CMC). Se realizó un estudio de carácter descriptivo comparando las proporciones de dichas unidades comunicativas según el canal comunicacional empleado y el tipo de tarea.

## Antecedentes Teóricos

El efecto desinhibidor del anonimato fue mostrado por Festinger en 1951. Con el correr de los años conforme se desarrollaban cada vez más actividades académicas o laborales con intervención de mediadores informáticos (*chat*, correo electrónico, video conferencia, etc.) se fueron sumando investigaciones sobre los efectos de estas tecnologías en la dinámica grupal. Se analizaron las ventajas y desventajas que suponía el empleo de ordenadores en las interacciones grupales, por ejemplo: Olaniran *et al.*, (1996) emplearon canales de *chat* en grupos que resolvían tareas de creatividad. Estos investigadores verificaron la mayor proliferación de ideas en canales mediados, en tanto la no presencia del otro promovía mayor cantidad de ideas originales al no existir el juzgamiento u opinión crítica de los otros participantes. En este caso, el anonimato y la no presencia visual del grupo permitían una mayor libertad de expresión en los participantes que resolvían tareas creativas. En cambio, durante la última fase del grupo cuando los miembros debieron determinar su decisión u opinión final, se observó que la mediación del canal no facilitó esta resolución; es decir, el acuerdo o consenso final pierde poder en medios a distancia. Es por ello que finalmente los autores propusieron el empleo de interacciones mixtas, con una fase inicial de "torbellino de ideas" mediante ordenadores, y una segunda etapa de consolidación con el grupo interactuando en forma presencial.

Las investigaciones muestran que conjuntamente con el surgimiento del anonimato y la ausencia de señales paralingüísticas y de contexto, generalmente existe una mayor tendencia al empleo de términos procaz, agresivos o con un alto grado de informalidad, en su mayoría no orientados o no pertinentes a la tarea. Dichas comunicaciones, denominadas desinhibidas o *flaming* (Siegel, *et al.* 1986) pueden resultar negativas o perjudiciales para los individuos u organizaciones ya que pueden retrasar la resolución de las tareas, generar distracciones o un clima irritable, según el tenor de las expresiones empleadas (Diener, 1979; Mann, 1981; Zimbardo, 1970). En otros estudios más recientes no se hallaron diferencias en cuanto al nivel de rendimiento entre grupos con interacción mediada y grupos presenciales, aún cuando a simple vista los grupos con anonimato poseían mayor cantidad de alocuciones desinhibidas (Terroni, 2003, 2005, 2007), dato este que será evaluado con mayor exhaustividad en estudios posteriores. Del mismo modo otros investigadores acentúan los beneficios aparejados al grupo producto de la desinhibición de los sujetos (Briggs, Nunamaker y Sprague 1997; Nunamaker, *et al.*, 1997). En tal sentido, se corroboró un aumento de la participación de los miembros y de la generación de ideas (Connolly, Jessup y Valacich, 1990; Jessup, Tansik y Laase, 1988), todo ello concordante con los resultados hallados por Olaniran *et al.* (1996). Más aún, se considera que las opiniones pueden llegar a ser de mayor calidad, debido a la expresión y evaluación de la totalidad de ideas que son expresadas sin ser reprimidas (Gallupe, Bastianni y Cooper, 1991).

En investigaciones más recientes efectuadas en Norteamérica, autores como O'Sullivan y Flanagan (2003) construyeron un marco teórico para clasificar las interacciones problemáticas y así entender otras variables asociadas a las alocuciones de índole desinhibida. Entendiendo a las comunicaciones desinhibidas o *flaming* como trasgresiones intencionales y de carácter negativo a las normas de interacción, el modelo se grafica según un cubo de normas interactivas. La clasificación se agrupa de acuerdo al emisor, al receptor y la percepción de un alter ego, con medidas efectuadas por cada uno de los protagonistas, las cuales oscilan entre "muy apropiado" y "muy inapropiado".

Otros investigadores del mismo país (Alonzo y Aiken, 2004) evalúan de acuerdo a la Teoría de los Usos y Gratificaciones (UGT) las motivaciones que llevan a que los actores emitan alocuciones de tipo desinhibidas en medios electrónicos. Para ello estudiantes de Economía (N=160) fueron asignados aleatoriamente a 20 grupos de ocho participantes cada uno. Todos los participantes usaron un programa electrónico en un contexto presencial para generar ideas acerca de cómo resolver el problema del estacionamiento en el campus. Los comentarios eran escritos en el medio electrónico en forma anónima y simultánea, mientras podían leer los co-

mentarios de los demás participantes. Se halló que la asertividad (entendida como deseos por ganar, ser competitivo y ansia de poder) y la búsqueda de sensaciones (novedades, riesgo) predijeron el surgimiento del *flaming* o desinhibición en las comunicaciones, mientras que los varones exhibieron mayores volúmenes de comunicaciones de tipo desinhibidas que las mujeres.

Finalmente, en otro estudio efectuado en el ámbito organizacional en Estados Unidos se confeccionó una escala de diferencial semántico para medir ocho conceptos hallados en 20 artículos que se asociaban al *flaming* (Turnage, 2007). Así los 196 estudiantes pertenecientes a una muestra de usuarios de correo electrónico de la Universidad de Southeastern debieron medir de acuerdo a dicha escala un grupo compuesto por 20 mensajes. Los resultados mostraron que los mensajes evaluados como *flaming* contenían trasgresiones, mayúsculas, excesivos signos de exclamación o de interrogación. A diferencia del estudio anterior, estos investigadores no hallaron diferencias de acuerdo al género de los participantes.

En Europa, Orengo *et al.* (2000) realizaron un estudio para medir la influencia de la familiaridad entre los miembros del grupo, el clima y la asertividad sobre la conducta desinhibida a través de tres diferentes canales de comunicación: cara a cara, videoconferencia y comunicación mediada por computadora. La conducta desinhibida fue operacionalizada distinguiendo entre la comunicación informal y el *flaming*. El experimento fue llevado a cabo por 28 grupos de 5 sujetos cada uno. Los resultados muestran una gran cantidad de *flaming* y de comunicación informal en la interacción mediada más que en la videoconferencia y en los grupos presenciales. Si bien la familiaridad entre los actores predijo la conducta desinhibida independientemente del medio de comunicación empleado, no lo hizo para la comunicación de tipo *flaming*. En tanto que en la comunicación informal el medio de comunicación empleado modera el valor predictivo de la familiaridad y su vinculación con la asertividad y el clima grupal.

Un investigador del mismo continente (Abrams, 2003) examinó las conductas desinhibidas de 75 estudiantes inscriptos en una Universidad de Alemania en dos clases con comunicación mediada por computadora sincrónica. Los hallazgos exhiben que las conductas desinhibidas son infrecuentes y que las mismas pueden ser encauzadas para mejorar la comunicación y la interacción competitiva. La autora brinda una serie de recomendaciones y reglas para el aprovechamiento de las interacciones en forma mediada. Entre las más importantes cita primero la posibilidad de brindar "reglas para la interacción" previo a la dinámica grupal electrónica, en pos de reducir el surgimiento de comunicaciones desinhibidas en contextos específicos de trabajo y la segunda es seleccionar temas que sean poco provocativos y personales para que el debate no desemboque en interacciones demasiado conflictivas.

vas y poco productivas. Sin embargo agrega que, como contrapartida esto último también puede llegar a empobrecer el diálogo al restringir el debate y la discusión grupal, aún cuando la misma se tornara acalorada o pasional.

Tomando en consideración los hallazgos de estas investigaciones previas, este artículo propone analizar en forma descriptiva la proporción de unidades comunicativas de tipo desinhibidas, en grupos que resuelven tareas intelectivas (recuperación de memoria y toma de decisión) en interacciones cara a cara y mediadas por computadora a través del canal de *chat*. Dichas tareas fueron elegidas por tratarse de reactivos que se ubican dentro de un polo de menor incertidumbre u opinabilidad las cuales, al poseer claves de corrección permiten estimar con exactitud las medidas del rendimiento o performance de los participantes. En el otro extremo estarían las actividades más creativas y las de opinión donde resulta difícil discernir el nivel de rendimientos siendo los procesos de influencia social los que proliferan. Se supone que dada la naturaleza más restrictiva de las tareas aquí empleadas: decisión racional para la resolución de un problema concreto y recuperación de memoria, será menor la cantidad de alocuciones de tipo *flaming* que se producirán en los grupos, siendo un dato interesante si de todos modos proliferan las alocuciones de esta índole.

Evaluar en tales condiciones la proporción de dichos mensajes desinhibidos brindará indicios acerca de posibles variaciones y funcionalidad de las comunicaciones, resultados que podrían confirmar o refutar los hallazgos previos.

## Metodología

### Diseño

La investigación se efectuó en diferentes cuatrimestres con alumnos de la carrera de Psicología (Teorías del Aprendizaje y Psicología Educacional) Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Para el desarrollo de este trabajo se utilizó un diseño cuasi experimental, que permitió explorar las comunicaciones de los sujetos en condición cara a cara y mediada por computadora (canal de *chat*) en dos tipos de reactivos: recuperación de memoria y toma de decisión. Los grupos estuvieron constituidos en forma aleatoria por 5 miembros cada uno, y las interacciones fueron filmadas en los grupos cara a cara (CAC) y almacenadas como registros de log en los intercambios mediados por computadora (CMC). Los participantes debían consensuar una respuesta grupal (en la tarea decisiva *Supervivencia en la Luna*), es decir acordar un ranking grupal de los elementos que serían transportados para resolver la tarea. En el reactivo de recuperación de memoria (La

Guerra de los Fantasmas) luego de escuchar dos veces la historia los participantes debieron reconstruir la misma en forma grupal colaborativa, debiendo consensuar una única historia grupal.

Luego de realizarse ambas experiencias, las unidades comunicativas registradas tanto en grupos presenciales como mediados fueron clasificadas por tres jueces según una serie de categorías de la comunicación confeccionadas a priori, de las cuales para este trabajo se considera prioritariamente la categoría "comunicación desinhibida". El cálculo interjueces Alpha de Cronbach alcanzó una fiabilidad alta de  $\alpha = 0,90$ .

### Población

La muestra estuvo integrada por:

a) En la tarea de tipo decisiva, de los 105 participantes 55 fueron asignados aleatoriamente a la condición presencial y 50 a distancia (*chat*).

b) En el reactivo de recuperación de memoria de 90 alumnos, 45 fueron asignados aleatoriamente a la condición cara a cara y 45 asignados a la condición de comunicación mediada por computadora (*chat*).

### Materiales e instrumentos

A) Tarea de Toma de Decisión: Se trata de un problema de ordenación de rangos denominado *Supervivencia en la Luna* (Hall y Watson, 1970). La tarea plantea una situación imaginaria de un accidente durante el alunizaje a 350 millas de la nave madre. Tras el accidente los astronautas sólo disponen de 15 objetos que no se han deteriorado. Se les pide a los sujetos que primero individualmente y después en grupo, ordenen dichos objetos jerárquicamente en una escala de 1 a 15 (sin repetir ningún número) de acuerdo a la necesidad de contar con ese elemento para su supervivencia en la marcha hasta encontrar la nave madre. El número 1 será para el más importante y el número 15 para el menos importante. Esta tarea posee una clave de corrección óptima diseñada por expertos de la National Aeronautics and Space Administration (Nasa).

B) Tarea de Recuperación de Memoria: Consiste en una historia breve, *La Guerra de los Fantasmas* (Bartlett, 1932) la cual es escuchada por los participantes en dos oportunidades. Luego se les brinda un reactivo distractor (tarea de laberintos) para vaciar la memoria a corto plazo, debiendo luego re-

construir la historia en forma individual y después mediante consenso con el grupo. Posee una clave de corrección elaborada por Mandler y Johnson (1977), otorgándole a la unidad recordada 1 punto; si el recuerdo no es exacto 0.50 y si la idea no es recordada no se puntúa, siendo el puntaje total de 42 puntos.

### Definición conceptual y operacional de las variables

- *Contenido de la Comunicación*: Se analizó el contenido de la comunicación emitida por cada participante durante la interacción de los grupos, en medios presenciales o cara a cara (CAC) y mediado por computadora (CMC), en base a los siguientes criterios operacionales:

Unidades Comunicativas (UC): se consideran como intervenciones a toda expresión que produjeran los sujetos y que haya quedado registrada en la filmación o en el log de *chat*. Dentro de las intervenciones puede haber una o más Unidades Comunicativas (UC), definiendo a las mismas como toda intervención o fragmento de intervención emitido durante el proceso de interacción y que tenga sentido y significado en sí misma (Ehuleche y Terroni, 2002). Tomando como base la clasificación pionera efectuada por Bales y Strodtbeck (1951) y la propuesta por Roselli *et. al.* (2000) es que integrantes del grupo de investigación efectuaron una primera categorización de las comunicaciones (Ehuleche y Terroni, 2002). De acuerdo con la misma, dentro de las Unidades Comunicativas de tipo Cognitivas se diferencian:

a. *Unidades Comunicativas Conceptuales (C)*: contenidos relacionados con la tarea, argumentaciones y contraargumentaciones. Ejemplos de esta categoría: a) en la tarea decisional: “Primero el oxígeno”; “Llevemos la comida y después el agua”; b) en la tarea de recuperación de memoria: “Dos hombres bajaron al río a cazar focas”; “Se escucharon ruidos de guerra”. Dentro de las Unidades Cognitivas se consideraron los Contenidos Novedosos (CN) y los Contenidos No Novedosos (CN):

a. *Contenidos Novedosos (CN)*: cuando la idea surge por primera vez; *Contenidos No Novedosos (CNN)*: cuando la idea expresada ya había sido emitida antes.

b. *Unidades Comunicativas de Gestión de la Tarea (GT)*: aportes para lograr el consenso de los miembros del grupo para realizar algo de una determinada manera, sirven para organizar y ordenar las interacciones del grupo. Ejemplos de esta categoría para ambas tareas son: “Bueno, entonces sigamos”; “Contemos lo que nos acordamos”; “Si les parece bien que la 1 ordene”.

c. *Unidades Comunicativas Socioemocionales (SE)*: son aquellas unidades comunicativas que aportan sentimientos, emociones, valores, estados de ánimo, etc. Ejemplos de esta categoría en ambas tareas son: “Esto fue todo un éxito”; “Jajaja”; “(Risas)”.

d. *Comunicación Desinhibida (D)*: (Siegel et al., 1986) como una categoría diferente a la categoría Socioemocional debido a sus características específicas. Incluye insultos, expresiones agresivas y lenguaje informal. Ejemplos de esta categoría: “Me fui al carajo, no?????”; “Esto es un quilombo”; “Qué onda???”.

e. *Comunicaciones No Pertinentes (NP)*: todas aquellas unidades comunicativas sin relación alguna con la tarea o reactivo empleado. Ejemplos de esta categoría: “Tengo hambre”; “¿Qué vas a hacer después de la Facu?”; “Hoy me llamó mi hermano, después te cuento”.

## Análisis de los resultados

Se aplicó estadística descriptiva no paramétrica a los grupos de la condición cara a cara y mediada por computadora en la tarea de toma de decisión y de recuperación de memoria para analizar si el medio empleado (cara a cara o mediado por computadora) implicaba diferencias en cuanto a la cantidad de comunicaciones que emitían los participantes durante las interacciones grupales. Se comparó la cantidad de los diferentes tipos de alocuciones, y más específicamente de la comunicación desinhibida en ambos medios; se utilizó el análisis *Mann Whitney* para datos no paramétricos para evaluar si las diferencias según el canal empleado eran significativas.

En la tarea de toma de decisión, los resultados permiten establecer que las diferencias en cuanto a la cantidad total de comunicaciones emitidas son significativas entre ambos medios, siendo el canal presencial el que detenta la mayor cantidad de emisiones comunicativas ( $U= 683,500$   $p<.001$ ). De este modo se observa que la cantidad de alocuciones en los medios presenciales casi llega a duplicar los volúmenes de los canales por *Chat* (CAC  $M=151,92$  CMC  $M= 98,58$ ). Lo mismo ocurre con las demás categorías: comunicaciones conceptuales o dirigidas hacia la tarea ( $U=633,00$   $p<.001$ ); alocuciones destinadas a gestionar las interacciones ( $U= 865,00$   $p<.01$ ); socioemocional ( $U= 623,000$   $p<.001$ ). Dentro de las emisiones conceptuales o hacia la tarea, los contenidos no novedosos presentaron diferencias significativas ( $U= 627,500$   $p<.001$ ); no así las alocuciones de carácter novedoso ( $U= 1266,00$   $p>.05$ ).

Cabe destacar que las unidades comunicativas que no siguen las tendencias anteriores son las

emisiones no pertinentes a la tarea y las desinhibidas. Así en las emisiones no pertinentes la mayor cantidad de alocuciones fueron para los grupos por *chat*, con una diferencia significativa ( $U= 1008,000$   $p<.001$ ). De igual modo, las comunicaciones desinhibidas por *chat* son notoriamente inferiores a la cantidad de dichas emisiones en grupos presenciales ( $U=569,500$   $p<.001$ ;  $CAC M=0,32$   $CMC M=5,22$ ) (Ver Tabla 1, Figura 1).

En el reactivo de recuperación de memoria a la inversa de lo observado con la tarea decisional, la cantidad de emisiones comunicativas son mayores para los medios no presenciales y resulta más equi-

En las demás categorías no hay diferencias significativas: así en las comunicaciones orientadas a la tarea o de tipo conceptual ( $U=743,500$   $p>0,05$ ), dentro de las mismas tanto las emisiones novedosas ( $U= 764,500$   $p>0,05$ ) como las no novedosas ( $U= 725,00$   $p>0,05$ ) no exhibieron diferencias significativas. Las alocuciones socioemocionales si bien fueron levemente superiores para los medios por *Chat* dicha diferencia tampoco resultó significativa ( $U=632,000$   $p>0,05$ ).

Medio		N	M Rango	Suma de Rangos
Comunic. Total	CAC	55	65,57	3606,50
	CMC	50	39,17	1958,50
Concept.	CAC	55	66,49	3657,00
	CMC	50	38,16	1908,00
CN	CAC	55	54,98	3024,00
	CMC	50	50,82	2541,00
CNN	CAC	45	66,59	36662,50
	CMC	45	38,06	1902,50
GT	CAC	45	62,27	3425,00
	CMC	45	42,80	2140,00
EMOC.	CAC	45	66,67	3667,0
	CMC	45	37,96	1898,00
NP	CAC	45	46,33	2548,00
	CMC	45	60,34	3017,00
DESINH.	CAC	45	38,35	2109,50
	CMC	45	69,11	3455,50

COMUNIC.TOTAL= Comunicación Total  
CN = Comunicación Conceptual Novedosa  
GT= Comunicación Gestión Tarea  
NP = Comunicación No Pertinente

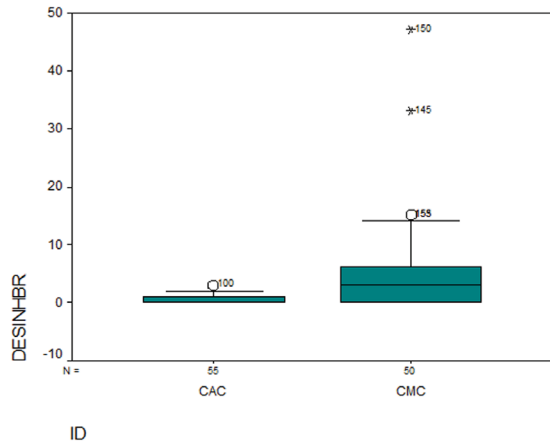
CONCEPT.= Comunicación Conceptual  
CNN = Comunicación Conceptual No Novedosa  
EMOC.= Comunicación Emocional  
DESINH.= Comunicación Desinhibida

	Comunic total	Concept	CN	CNN	GT	Emoc.	NP	Desinh.
Mann-Whitney U	683,500	633,000	1266,000	627,500	865,000	623,000	1008,000	569,500
Wilcoxon W	1958,500	1908,000	2541,000	1902,500	2140,000	1898,000	2548,000	2109,500
Z	-4,437	-4,761	-0,710	-4,796	-3,273	-4,830	-3,514	-5,601
Sig.	0,000	0,000	0,477	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000

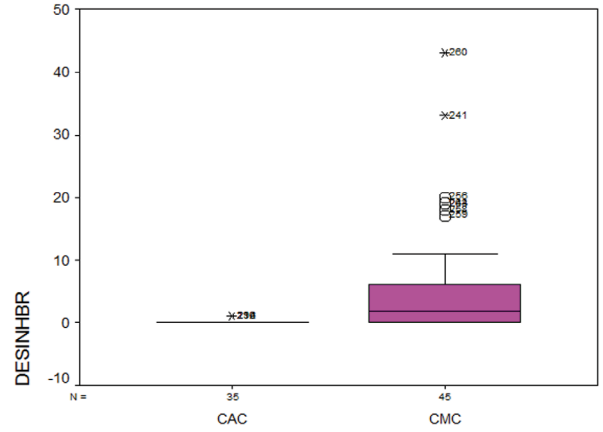
**Tablas 1 y 2.** Análisis Mann Whitney de los tipos de comunicación en grupos CAC y CMC. Tarea de toma de decisión.

tativa la proporción de alocuciones para ambos medios al analizarlas en desglose. En cuanto a la cantidad total de comunicaciones, la cantidad de emisiones en grupos por *chat* es mayor que el volumen de los grupos cara a cara ( $U= 465,500$   $p<.01$ ,  $CAC M= 59,11$   $CMC M= 85,77$ ). Es decir que los mayores volúmenes aquí corresponden al canal mediado a diferencia de los resultados previos.

En las comunicaciones destinadas a gestionar las interacciones se observó que el volumen fue muy superior para los grupos de *Chat* donde la cantidad es más del triple que las emitidas en canales presenciales ( $U= 156,000$   $p<0,001$ ,  $CAC M=6,88$   $CMC M=23,26$ ). Lo mismo ocurrió con las emisiones no pertinentes, donde la mayor cantidad correspondió a los grupos por *chat* ( $U= 402,500$   $p<.001$ ), y con las comunicaciones desinhibidas por este medio, las cuales son muy superiores a la cantidad de las emisiones de los grupos presenciales ( $U= 256,000$   $p<0,001$ ,  $CAC M=0,08$ ,  $CMC M=5,95$ ) (Ver Tabla 2, Figura 2).



**Figura 1.** Medias aritméticas de la comunicación desinhibida en grupos CAC y CMC. Tarea de toma de decisión.



**Figura 2.** Medias aritméticas de la comunicación desinhibida en grupos CAC y CMC. Tarea de recuperación de memoria.

Medio		N	M Rango	Suma de Rangos
Comunic. Total	CAC	45	31,30	1095,50
	CMC	45	47,66	2144,50
Concept.	CAC	45	41,76	1461,50
	CMC	45	39,52	1778,50
CN	CAC	45	39,84	1394,50
	CMC	45	41,01	1845,50
CNN	CAC	45	42,29	1480,00
	CMC	45	39,11	1760,00
GT	CAC	45	22,46	786,0
	CMC	45	54,53	2454,00
EMOC.	CAC	45	36,06	1262,00
	CMC	45	43,96	1978,00
NP	CAC	45	29,50	1032,50
	CMC	45	49,06	2207,50
DESINH.	CAC	45	25,31	886,00
	CMC	45	52,31	2354,00

COMUNIC.TOTAL= Comunicación Total  
 CONCEPT.= Comunicación Conceptual  
 CN = Comunicación Conceptual Novedosa  
 CNN = Comunicación Conceptual No Novedosa  
 GT= Comunicación Gestión Tarea  
 EMOC.= Comunicación Emocional  
 NP = Comunicación No Pertinente  
 DESINH.= Comunicación Desinhibida

	Comunic total	Concept	CN	CNN	GT	Emoc.	NP	Desinh.
Mann-Whitney U	465,500	743,500	764,500	725,000	156,000	632,000	402,500	256,000
Wilcoxon W	1095,500	1778,500	1394,500	1760,000	786,000	1262,000	1032,500	886,000
Z	-3,124	-0,427	-0,224	-0,606	-6,129	-1,517	-4,747	-5,692
Sig.	0,002	0,669	0,823	0,544	0,000	0,129	0,000	0,000

**Tabla 3 y 4.** Análisis Mann Whitney de los tipos de comunicación en grupos CAC y CMC. Tarea de recuperación de memoria.

Es decir, para los dos reactivos (toma de decisión y recuperación de memoria) se corroboran los resultados hallados en estudios pioneros que exhiben que el anonimato de los medios no presenciales favorece el surgimiento de interacciones más desinhi-

bidas a pesar de tratarse en ambos casos de tareas intelectivas (no opinables), factor éste que reduce la aparición de este tipo de lenguaje.

## Discusión

Las investigaciones previas acerca de la denominada comunicación desinhibida o *flaming* destacan ciertas características que la hacen específica y ligada al anonimato que presentan los medios de comunicación mediante ordenadores.

En este trabajo se analizó en forma descriptiva y desde un diseño de carácter cuasiexperimental, la cantidad y el tipo de comunicaciones emitidas (comunicación hacia la tarea, orientada a la gestión del grupo, socioemocional, desinhibidas y no pertinentes) por los integrantes de pequeños grupos que resolvían tareas cognitivas. El análisis se centró en las unidades comunicativas desinhibidas en dos medios de interacción: cara a cara y mediado por computadora. El objetivo principal consistió en corroborar o refutar los resultados pioneros que establecían la superioridad de dicha comunicación en grupos no presencial y analizar las mismas según el tipo de reactivo empleado.

El análisis pormenorizado de los datos para ambas tareas corroboró la veracidad de las hipótesis y resultados sostenidos en investigaciones previas (Siegel, *et. al.*, 1986; Alonzo y Aiken; 2004; Baruch, 2005; Turnage, 2007) las cuales en su mayoría daban cuenta de una notable superioridad de alocuciones desinhibidas a medida que los medios electrónicos poseían mayor restricción o anonimato, con algunas particularidades que demuestran cierta modulación producto de la naturaleza del reactivo. De este modo, se halló que las comunicaciones de tipo desinhibidas fueron superiores en cuanto a volumen en los medios no presenciales llegando inclusive a duplicar la cantidad de las mismas los sujetos que interactuaron a través del *chat*. Se observa así que el anonimato y la falta de presencia social y de señales de contexto ejercen un efecto liberador y espontáneo en las interacciones, reduciendo el nivel de juicio crítico o censura de los participantes hacia las comunicaciones que incluyen palabrotas, discusiones enardecidas, etc., aún en tareas más estructuradas, es decir menos proclives a la opinabilidad o discusión grupal. De ambos reactivos el más estructurado es la prueba de recuperación de memoria que coincide a su vez, con la menor cantidad de alocuciones de tipo *flaming*.

En los grupos con tarea decisional, a pesar de hallarse una clara diferencia en el volumen comunicacional en favor del canal presencial, las comunicaciones no pertinentes a la tarea y en las desinhibidas revierten esta tendencia hallándose la mayor cantidad de ambos tipos de alocuciones por el *Chat*.

En cuanto a los grupos con el reactivo de recuperación de memoria las cantidades de comunicación fueron más similares para los dos medios, con superioridad de los medios por *chat* en algunos casos. Nuevamente para las comunicaciones no pertinentes y las desinhibidas se encontraron claras diferencias a favor de los grupos con interacción mediada.

A diferencia de otros estudios (Diener, 1979; Mann, 1981; O'Sullivan y Flanagin, 2003; Turnage, 2007) en este trabajo no se halló gestión negativa o conflicto relacionado al surgimiento de dichas unidades comunicativas. No se asocian de modo directo dichas alocuciones a una comunicación de tipo problemática o conflictiva, por el contrario, se plantea como interesante conocer el valor y la función social de dichas comunicaciones, su influencia sobre el clima y fluidez de la dinámica de los grupos. Desde este trabajo se considera que, posiblemente la presencia de comunicaciones no pertinentes a la tarea son las que pueden actuar como distractoras en detrimento de la producción grupal, lo cual deberá ser corroborado en investigaciones futuras.

Algunas de las limitaciones del presente estudio son: el haber constituido los grupos de manera aleatoria sin que haya una cabal familiarización entre los participantes, producto del diseño cuasiexperimental empleado (si bien los alumnos se conocen por cursar materias afines); la naturaleza cognitiva de ambas tareas que debieron resolver los protagonistas, que requiere de mayor concentración y recursos cognitivos puestos en marcha hacia una única posibilidad o resultado óptimo; el contexto o ámbito académico donde se desarrolló este tipo de experiencia que, entre otros factores, redujo el grado de informalidad o de comunicaciones desinhibidas que podían aparecer en los grupos.

Es por ello que se espera en futuros trabajos seguir avanzando en la dilucidación de aquellos aspectos relacionados con la comunicación y la dinámica grupal en tareas no intelectivas, que impliquen mayor creatividad o flexibilidad, así como realizar diversos análisis en aquellas agrupaciones que funcionan en contextos ecológicos no experimentales (de mayor informalidad o grupos naturales). También se espera analizar el género asociado al surgimiento de comunicaciones desinhibidas, ya que los resultados aportados por otros estudios resultan por momentos contradictorios. Finalmente, otra de las líneas de abordaje que se están desarrollando en la actualidad atañe a la posibilidad de generar dispositivos o brindar entrenamiento a grupos para favorecer la dinámica o interacción colaborativa, esto es, intervenir específicamente con una serie de reglas y llevando a cabo sesiones de entrenamiento, para fomentar la calidad de los intercambios y posterior producto grupal. En caso de una intervención psicotecnológica cabría plantearse si, tal como propone el estudio efectuado por Abrams (2003), las comunicaciones desinhibidas que pudieran surgir deberían ser reducidas o manipuladas en pos del rendimiento colaborativo.

## Referencias

- Abrams, Z. I. (2003). Flaming in CMC: Prometheus' fire or inferno's? *CALICO Journal*, 20(2), 245-260.
- Alonzo, M. & Aiken, M. (2004). Flaming in electronic communication. *Decision Support Systems*, 36, 205-213.
- Bales, R. F. & Strodtbeck, F. L. (1951). Phases in group problem-solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 485-495.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baruch, Y. (2005). Bullying on the net: Adverse behavior on e-mail and its impact. *Information & Management*, 42, 361-371.
- Briggs, R., Nunamaker, J. & Sprague, R. (1997). 1001 Unanswered research questions in GSS. *Journal of Management Information Systems*, 14, 3-21.
- Connolly, T., Jessup, L. & Valacich, J. (1990). Effects of anonymity and evaluative tone on idea generation in generation computer-mediated groups. *Management Science*, 36, 689-703.
- Diener, E. (1979). Deindividuation, self-awareness and disinhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1160-1171.
- Ehuletche, A. & Terroni, N. (2002). Elaboración de categorías analíticas de la comunicación en interacciones colaborativas. *Revista IRICE*, 16, 185-195.
- Festinger, L. (1951). Comunicación social informal. En D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Dinámica de grupos* (pp. 182-191). México: Trillas.
- Gallupe, R. B., Bastianni, L. & Cooper, W. H. (1991). Unblocking brainstorming. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 137-142.
- Hall, J. & Watson, W. B. (1970). The effects of normative intervention on group decision-making performance. *Human Relations*, 23(4), 299-317.
- Jessup L., Tansik D. & Laase, T. (1988). Group problem solving in an automated environment: The effects of anonymity and proximity on group process and outcome with a GDSS. *Proceedings of the 9th Academy of Management Conference, Organizational Communication Division*, 1-20.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mann, L. (1981). The baiting crowd in episodes of threatened suicide. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 703-709.
- Martín, A. H. (2009). *Comunicación Mediada por Computadora (CMC). Significados que adquiere en las prácticas comunicativas cotidianas de profesores de La Universidad de La Habana*. Trabajo presentado en el IV Congreso de la Cibersociedad 2009. Crisis Analógica, Futuro Digital. España.
- Martinez Martinez, I. M. (2001). Efectos del anonimato en la comunicación de grupos que utilizan tecnologías asistidas por ordenador. Un estudio cuantitativo y cualitativo. *Anales de Psicología*, 17(1) 121-128.
- Nunamaker, J., Briggs, R. O., Mittleman, D. D., Vogel, D. R. & Balthazard, P. A. (1997). Lessons from a dozen years of group support systems research: A discussion of lab and field findings. *Journal of Management Information Systems*, 13, 163-207.
- Olaniran, B.A., Savage Grant, T. & Sorenson, R. (1996). Experimental and experiential approaches to teaching. Face-to-face and computer-mediated group discussion. *Communication Education*, 45(3), 244-259.
- Orengo, V., Zornoza, A., Prieto, F. & Peiró, J. M. (2000). The influence of familiarity among group members, group atmosphere and assertiveness on uninhibited behavior through three different communication media. *Computers in Human Behavior*, 16(2) 141-159.
- O'Sullivan, P. B. & Flanagin, A. J. (2003). Reconceptualizing flaming and other problematic messages. *New Media and Society*, 5(1), 67-100.
- Roselli, N., Bruno, M. & Evangelista, L. (2000). *Análisis experimental de la interacción sociocognitiva mediada por sistemas informáticos de intercomunicación escrita. Aplicación al campo educativo*. Trabajo presentado en el X Congreso Argentino de Psicología. La Psicología en el siglo XXI: vigencia de sus prácticas. Rosario.
- Siegel, J., Dubrosky, V., Kiesler, S. & McGuire, T. (1986). Group processes in computer mediated communication. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37, 157-187.
- Terroni, N. (2003). La centralidad en las comunicaciones y la percepción de influencia en los pequeños grupos. *Revista Psico-USF*, 8(1), 39-46.
- Terroni, N. (2005). La comunicación y la percepción de influencia en grupos cara a cara y mediado por computadora. Su relación con la asertividad de la comunicación y la experticia percibida (informe de avance). *Anuario de proyectos e informes de becarios de investigación*, 145-153. Escuela de Becarios, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Terroni, N. (2007). *La comunicación y la percepción de influencia en grupos cara a cara y mediados por computadora. Su relación con la asertividad de la comunicación y la experticia percibida*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Nacional de San Luis.
- Turnage, A. K. (2007, enero). Email flaming behaviors and organizational conflict. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 3. Extraído desde: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/turnage.html>
- Zimbardo, P. G. (1970). The human choice: individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse and chaos. En W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp.237- 307). Lincoln: University of Nebraska Press.

Fecha de recepción: Marzo de 2010  
 Fecha de aceptación: Octubre de 2010



## Avaliação preliminar dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional\*

### Preliminary assessment of the Professional Choice Self-efficacy Scale's items

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel  
Ana Paula Porto Noronha  
Universidade São Francisco

#### Resumo

A Autoeficácia para Escolha Profissional é um conceito pertencente à Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC) e diz respeito às crenças da pessoa em sua própria capacidade para se engajar em tarefas relativas à escolha profissional. O presente artigo buscou avaliar preliminarmente a qualidade dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) em duas etapas. Inicialmente, a primeira versão da EAE-EP com 68 itens, escala likert de 1 (pouco) a 4 (muito), foi aplicada em 553 estudantes de ensino médio de escolas públicas e particulares e os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória. Os resultados indicaram a possibilidade de se considerar a escala como uma medida unifatorial, sendo que 10 itens com cargas fatoriais menores que 0,40 foram eliminados. Na segunda etapa, os 58 itens que se mantiveram na Escala foram submetidos à análise de 10 juízes, mestre e doutores em Psicologia, que classificaram os itens segundo categorias definidas anteriormente. Os resultados mostraram que a classificação da maioria dos itens foi 100% concordante com o crivo. São sugeridos novos estudos para verificação dos parâmetros psicométricos da EAE-EP.

**Palavras-chave:** Escolha profissional, autoeficácia, avaliação psicológica.

#### Abstract

The Professional Choice Self Efficacy is a concept belonging to the Social Cognitive Career Theory (SCCT) and relates to one's beliefs in their own ability to engage in tasks related to career choice. This article aims to evaluate preliminarily the quality of the items of the Professional Choice Self-efficacy Scale (EAE-EP) in two steps. Initially, the first form of EAE-EP with 68 items, likert scale ranging from 1 (little) to 4 (much), was administered to 553 high school students from public and private schools and the data were submitted to exploratory factor analysis. The results indicated the possibility of considering the scale as a single factor measure, with 10 items with loadings lower than 0.40 were eliminated. In the second stage, the 58 items that remained in the scale were subjected to analysis of 10 Judges, Master and PhD in Psychology, who ranked the items ac-

\* Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

**Correspondencia con los autores:** Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Universidade São Francisco, Departamento de Pesquisa e Produção de Testes da Editora Casa do Psicólogo.

Email: ambielram@gmail.com

**Ana Paula Porto Noronha**, Universidade São Francisco, Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Email: ana.noronha@saofrancisco.edu.br

ording to categories defined before. The results showed that the classification of most items was 100% concordant with the sieve. Further studies to test the psychometric parameters of the EAE-EP are suggested.

**Keywords:** Professional choice, self-efficacy, psychological assesment.

## Introdução

Considerando que o objetivo deste trabalho é avaliar preliminarmente a qualidade dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, inicialmente o construto em questão será abordado, bem como será realizada uma contextualização mais ampla sobre a teoria na qual se insere. A definição do conceito de autoeficácia foi sugerida por Bandura (1997) como sendo as crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações. Segundo o autor, a autoeficácia, que está inserida no contexto da Teoria Social Cognitiva (TSC - Bandura, 1986), representa o principal fator de influência para o desempenho de comportamentos em domínios específicos, atuando sobre a quantidade e qualidade do esforço aplicado, perseverança e enfrentamento de obstáculos para a consecução de objetivos.

Dessa forma, a avaliação do construto se faz importante à medida que pode ser uma boa estimativa inicial das percepções de capacidade de uma pessoa. No que se refere à construção de instrumentos de medida, Bandura (2006) sugeriu algumas diretrizes para a construção de escalas de autoeficácia, embora muitos testes já tenham sido estudados anteriormente à publicação (Hackett & Betz, 1981; Bzuneck, 1996, entre outros).

Bandura (2006) destacou a necessidade de delimitar o domínio de avaliação de forma pontual (auto-eficácia para algo específico) e de apresentar nos itens diferentes níveis de dificuldade e possíveis obstáculos para o desempenho no domínio em questão. Sobre a estrutura das escalas, o autor sugere a utilização de graduações em dezenas (0, 10, 20...90, 100), a fim de melhor representar a intensidade. Por último, ele alerta sobre a necessidade de testar os itens com pessoas com as mesmas características daquelas a quem a escala se destina avaliar, e sobre a realização imprescindível da análise de juízes para avaliar a pertinência teórica dos itens.

É possível encontrar estudos relacionados à autoeficácia em diversos contextos, tais como na educação (Bzuneck, 1996; Mahyuddin & cols., 2006; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000) e saúde (Blamey, Jolly, Greenfield & Jobanputra, 2009; Leite, Drachler, Centeno, Pinheiro & Silveira, 2002; Riazzi, Thompson & Hobart, 2004; Salvetti, 2004; Torres, Guerra, Lencastre & Queirós, 2006). Entretanto, uma das áreas que mais têm recebido atenção dos pesquisadores é a de desenvolvimento de carreira.

Lent, Brown e Hackett (1994) propuseram a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC) a partir dos estudos iniciais de Hackett e Betz (1981). Houve um esforço para a integração de diversos construtos visando a compreensão e explicação de três processos de desenvolvimento de carreira independentes, mas intrinsecamente ligados. Tais processos são a formação dos interesses profissionais, a escolha profissional e a inserção em atividades acadêmicas/profissionais. Lent e cols. (1994) sugerem que a interação de questões desenvolvimentais, genéticas, culturais, experiências de aprendizagens e aspectos ambientais e contextuais tendem a gerar na pessoa crenças de que pode realizar algumas coisas melhor do que outras (autoeficácia) e esperar determinados tipos de recompensas de certas atividades (expectativas de resultados).

Essas percepções estariam envolvidas na formação dos interesses profissionais, concebidos como padrões de gosto, aversão ou indiferenças em relação aos estímulos acadêmicos ou profissionais. Uma vez estabelecidos, os interesses profissionais determinariam futuras ações de estabelecimento de metas e engajamento em tarefas relativas à escolha profissional, que poderiam ou não ser concretizadas. Por fim, a inserção nas áreas escolhidas irá fornecer novos elementos que podem modificar positiva ou negativamente as crenças de autoeficácia e expectativas de resultados.

Diversos estudos têm sido levados a cabo visando estudar empiricamente essa estrutura teórica. Por exemplo, Cupani e Pérez (2006) investigaram a contribuição dos interesses profissionais, autoeficácia e personalidade em relação às metas de escolha profissional em estudantes do ensino médio da Argentina, sendo que os resultados foram condizentes com as hipóteses da TSCDC. Rogers e Creed (2010) pesquisaram os preditores de ações de comportamentos de planejamento e exploração de carreira, encontrando resultados que indicaram uma influência significativa de personalidade, autoeficácia, expectativas de resultados e condições socioeconômicas nos comportamentos exploratórios de carreira. Nauta (2007) verificou as relações entre personalidade, interesses e exploração de carreira, concluindo que tais construtos apresentam relações lineares e causais, tal como preconizado pela TSCDC.

Dentre os estudos mais realizados, aqueles desenvolvidos com partes do modelo têm recebido destaque. A este respeito, Hackett e Betz (1981) e Taylor e Betz (1983) publicaram as primeiras pesquisas com a *Career Decision Making Self Efficacy Scale*

(CDMSES). Na formulação dos itens da escala, os autores se basearam em Crites (1961), que sugeriu a existência de cinco competências para a escolha de uma profissão, quais sejam, Correta Autoavaliação, Coleta de Informações Ocupacionais, Seleção de Objetivos, Solução de Problemas e Planejamento de Futuro. Entretanto, há controvérsias quanto à comprovação empírica desse modelo, como será apresentado na descrição dos estudos a seguir.

Peterson e delMas (1998) buscaram estudar o agrupamento dos itens da versão completa (50 itens) da CDMSES em uma amostra de 418 estudantes universitários. Os resultados, obtidos por análise de componentes principais com rotação varimax, indicaram uma estrutura que foi melhor representada por dois fatores, com 50% da variância explicada, sendo que o primeiro fator contribuiu com 45% da variância e o segundo, 5%. No mesmo estudo, os autores buscaram identificar a possibilidade de reduzir a escala a partir da seleção dos melhores itens, segundo suas cargas fatoriais, tendo 0,40 como ponto de corte; 16 itens cumpriram esse critério. Em nova análise fatorial, foram novamente encontrados os dois fatores. O fator 1 foi denominado Coleta de Informações e ficou com 10 itens, e o fator 2, denominado Tomada de Decisão, com outros seis itens. Com relação à precisão, o Alfa de Cronbach para a escala com 50 itens foi de 0,97 e para a versão com 16 itens o coeficiente foi de 0,93. Já para os fatores da versão reduzida, os Alfas foram de 0,92 para Coleta de Informações e 0,88 para Tomada de Decisão.

A aplicabilidade das cinco subescalas teóricas da CDMSES na África do Sul foi o tema do estudo de Watson, Brand, Stead e Ellis (2001). A amostra foi composta por 364 estudantes matriculados nos primeiros anos de diversos cursos de uma universidade sul-africana. Os autores investigaram a consistência interna da escala, que no escore geral foi de 0,91 enquanto que entre as subescalas o Alfa mais baixo foi em Autoconhecimento, 0,70.

Eles também aplicaram a Modelagem de Equação Estrutural para testar o modelo de cinco fatores e analisar os itens comporiam cada fator a partir dos dados coletados, sendo que os dados não se adequaram ao modelo. Assim, eles concluíram que a autoeficácia para escolha profissional parece mesmo ser melhor avaliada por meio de um único fator.

Na pesquisa realizada com estudantes chineses de séries equivalentes ao ensino médio brasileiro, Hampton (2006) utilizou uma versão reduzida da CDMSES (25 itens). A análise fatorial exploratória com rotação varimax revelou quatro fatores, com variância explicada de 57%. Vários dos itens carregaram em mais de um fator com cargas acima de 0,30, sendo que o primeiro foi composto basicamente por itens relativos originalmente às competências de autoavaliação e seleção de objetivos e o segundo, por itens de planejamento.

O terceiro fator contou com itens de informações ocupacionais e o quarto agrupou apenas três itens, sendo dois de resolução de problemas e um de planejamento. Baseado em seus resultados, Hampton (2006) argumenta que a medida da autoeficácia para escolha profissional deve ser entendida como um domínio geral.

Chaney, Hammond, Betz e Multon (2007) estudaram a estrutura fatorial da CDMSES, em uma amostra de 220 estudantes universitários afro-americanos. Por meio de análise fatorial exploratória, foram encontrados quatro fatores com *eigenvalues* maior que 1 e um de 0,973, tendo sido verificadas as possibilidades tanto com quatro, quanto com cinco fatores. As porcentagens de variância explicada foram de 21%, 16%, 15% e 10% para a solução de quatro fatores, e 14,9%, 14,4%, 14%, 13,8% e 8,4% para a solução de cinco, sendo que a primeira foi considerada mais interpretável, embora nenhum dos casos tenha corroborado a proposta de Crites.

Na solução de quatro fatores, dez itens carregaram no fator 1, que continha itens de todas as cinco subescalas teóricas; 7 itens carregaram no fator 2, que inclui itens das subescalas seleção de objetivos, correta autoavaliação e coleta de informação profissional, enfatizando a autoavaliação de habilidades e itens relacionados à determinação de um estilo de vida e escolher uma profissão que acomode esse estilo de vida. O fator 3 comportou 6 itens, incluindo coleta de informação profissional, planejamento de futuro e resolução de problemas, concentrando-se em conhecer as opções de carreira e gerir o processo de procura de emprego. O último fator foi composto de 2 itens, relativos à resolução de problemas.

No México, Ramírez e Canto (2007) desenvolveram e avaliaram a escala de autoeficácia para escolha profissional, baseada na versão espanhola da CDMSES, adaptada ao seu contexto cultural. O estudo contou com a participação de 343 estudantes de duas diferentes escolas de ensino médio e os resultados revelaram que foram encontrados cinco fatores, correspondentes às cinco competências de Crites, que juntos explicaram 42,2% da variância. Contudo, o primeiro fator, Autoconhecimento, explicou um total de 30,4% e os demais fatores explicaram entre 2,4% e 3,9%. Além disso, o Alfa de Cronbach da escala total foi 0,95, enquanto que as subescalas variaram entre 0,79 (Autoconhecimento) e 0,88 (Planejamento). Os autores concluem afirmando que, apesar da estrutura de cinco fatores ter sido encontrada, o primeiro fator, Autoconhecimento, tem um peso muito grande na explicação do construto.

No Brasil, Ambiel e Noronha (no prelo) construíram a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), sendo que o processo de formulação dos itens contou com amplo levantamento bibliográfico

sobre o assunto em bases de dados internacionais. Em um segundo momento, o autor realizou um estudo com 149 pessoas de diferentes idades, níveis educacionais e situações ocupacionais, junto as quais coletou respostas abertas sobre o que seria importante para se realizar um boa escolha profissional. As respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo, a partir da qual foram geradas quatro categorias, a saber, Autoavaliação, Informação Profissional, Maturidade e Engajamento, e Realização. Uma descrição dessas categorias pode ser observada na Tabela 1.

## Etapa 1 - Análise Fatorial Exploratória

### Participantes

Participaram desta etapa 553 pessoas, eleitas por conveniência, sendo 272 homens (49,2%), 262 mulheres (47,4%) e 19 pessoas (3,4%) que não se identificaram quanto ao sexo. As idades variaram entre

**Tabela 1. Descrições das categorias utilizadas pelos juízes**

<b>Categorias</b>	<b>Descrições</b>
1) Autoavaliação	Conhecimento de: características pessoais, tais como, habilidades, personalidade, interesses e gostar de uma profissão ou curso; meios que proporcionem o auto-conhecimento; autoavaliação acerca das próprias condições físicas, emocionais e financeiras, envolvidas na execução do curso/profissão a ser escolhido
2) Informação profissional	Busca de conhecimento sobre cursos de formação profissional, características das áreas, profissões, e mercado de trabalho, por diferentes meios, como pesquisas, entrevistas, visitas, estágios, dentre outras.
3) Maturidade e engajamento	Comportamentos que poderiam servir de base para a escolha de um curso ou profissão, levando-se em conta a independência, no sentido de ser uma escolha própria, autônoma, independente de outras pessoas ou fatores externos, responsabilidade sobre suas escolhas e empenho para se formar, trabalhar e ter bom desempenho acadêmico e laboral. Busca por experiências antes mesmo da formação, como estágios, trabalhos voluntários, dentre outros.
4) Realização	Expectativas sobre o retorno financeiro, realização pessoal (prazer e satisfação na execução do curso/profissão), na realização profissional (estabilidade, permanência ou desistência da profissão, etc.) e no retorno para a sociedade.

Fonte: Ambiel (2010).

As categorias foram submetidas à análise de juízes, dentre eles, uma doutora, doutorandos, mes-trandos e graduandos em Psicologia, participantes de grupo de estudos sobre orientação profissional, que tiveram um nível adequado de concordância a respeito da categorização das respostas abertas nessas categorias. A partir desses procedimentos, foram formulados 68 itens que compuseram a versão inicial da EAE-EP. Uma aplicação piloto em 23 estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular foi realizada para verificação da clareza das instruções e compreensão dos itens sendo que nenhuma mudança substancial foi necessária.

Assim, este artigo tem como objetivo avaliar a qualidade dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional entre estudantes do ensino médio e segundo a opinião de juízes especialistas no assunto. Para tanto, utilizou-se a análise fatorial exploratória e a análise de juízes.

14 e 21 anos, sendo que a média foi de 15,76 anos (DP=1,0). Quanto à escolaridade, 233 (42,1%) cursavam a primeira série do Ensino Médio, 193 (34,9%) a segunda e 126 (22,8%) a terceira série, sendo que uma pessoa (0,2%) não identificou a série que cursava. Com relação ao tipo de escola, 223 participantes eram provenientes de escola pública, enquanto que 330 participantes eram estudantes de escolas particulares do interior do estado de São Paulo.

### Instrumento

*Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP – Ambiel & Noronha, no prelo)* A EAE-EP é composta por duas seções. A primeira contém 68 itens, em escala Likert de quatro pontos, variando de 1 (acredita pouco) a 4 (acredita muito). A segunda seção avalia a percepção do respondente sobre a dificuldade de se fazer a escolha profissional, no momento em que está respondendo ao instrumento. Para tanto, ele deverá indicar o nível de dificuldade, variando entre 1 (muito fácil) e 4 (muito difícil). Na construção da EAE-EP, relatada na introdução

(Tabela 1), foram propostas quatro dimensões de avaliação por meio de análise de conteúdo, quais sejam, Autoavaliação, Informação profissional, Maturidade e engajamento, e Realização. Entretanto, este é o primeiro estudo que visa avaliar a estrutura fatorial da EAE-EP.

## Procedimentos

O projeto foi aprovado por um comitê de ética em pesquisa e, com o documento em mãos, foram feitos contatos com os responsáveis das escolas, visando pedir a autorização para a aplicação. Uma vez concedida a autorização, houve um encontro com os alunos, para explicar os objetivos do estudo, bem como para entregar os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE). Apenas aqueles cujos responsáveis assinaram o TCLE, participaram da pesquisa. A aplicação foi feita por uma equipe de seis pessoas, sendo uma doutoranda, dois mestrandos e três bolsistas de Iniciação Científica, graduandos em Psicologia.

## Resultados

Procedeu-se à análise fatorial com rotação *direct oblimin*, que indicou o índice KMO = 0,94 e teste de esfericidade de Bartlett significativo ao nível de  $p < 0,01$ , indicando que a fatoração era possível. O total da variância explicada foi de 27,3%. A Figura 1 mostra o gráfico de sedimentação (*scree plot*).

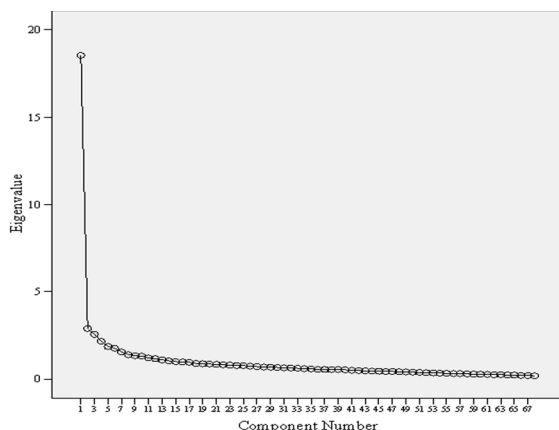


Figura 1. Gráfico de sedimentação

A partir da análise dessas informações, hipotetizou-se que a escala poderia apresentar um estrutura unifatorial, o que foi confirmado ao se verificar que todos os itens carregaram no primeiro fator, sendo que alguns tiveram cargas também em outros

fatores, embora o agrupamento não fosse interpretável. Assim, ao assumir a unidimensionalidade da escala, considerou-se que poderia haver uma diminuição na quantidade de itens, adotando como critério a carga fatorial mínima de 0,40. A esse respeito, diversos autores concordam que a utilização dos valores das cargas fatoriais como critério de exclusão de itens é uma estratégia útil no processo de construção de instrumentos de avaliação, com a indicação de que valores acima de 0,20 deve preferencialmente ser utilizados (Artes, 1998; Dancy & Reidy, 2006; Laros, 2005; Pasquali, 1999; Peterson & delMas, 1998). Ao rodar novamente a análise com esse critério, forçou-se a estrutura de um único fator, como pode ser visto na Tabela 2. O conteúdo dos itens encontram-se resumidos.

Nessas condições, dez itens foram excluídos, a saber, “citar seu pontos fortes” (Autoavaliação), “dedicar um tempo extra a uma matéria em que você tem dificuldade” (Maturidade e Engajamento), “procurar ajuda de um psicólogo para lhe ajudar a se conhecer melhor” (Autoavaliação), “conseguir um bom estágio antes de começar a trabalhar” (Maturidade e Engajamento), “realizar melhor que a maioria de seus colegas alguma atividade” (Autoavaliação), “estabelecer um prazo para decidir qual curso seguir” (Maturidade e Engajamento), “morar longe de casa para estudar” (Maturidade e Engajamento), “ler um livro sobre profissões” (Informação Profissional), “fazer sua opção profissional sem medo de errar” (Maturidade e Engajamento) e “saber se a profissão desejada contribuirá para a melhora da sociedade” (Realização).

Portanto, dos 10 itens eliminados da EAE-EP, três foram construídos com base na categoria Autoavaliação, um em Informação Profissional, cinco em Maturidade e Engajamento e um em Realização, totalizando 58 itens. Pode-se verificar na Tabela 2 que a precisão, segundo o Alfa de Cronbach foi de 0,96, índice que pode ser considerado excelente (Prieto & Muñiz, 2000).

## Etapa 2 - Análise de Juízes

O objetivo dessa etapa foi submeter os 58 itens que continuaram na EAE-EP após a análise fatorial à análise de juízes, visando classificá-los segundo as categorias sugeridas por Ambiel e Noronha (no prelo). Com isso, pretendeu-se fornecer mais dados para a interpretação da escala.

**Tabela 2. Cargas fatoriais dos itens**

Itens	Fator 1
Encontrar informações...	0,69
Pesquisar características...	0,68
O que você mais valoriza...	0,68
Saber o que um profissional...	0,67
O que aprende num...	0,67
Procurar informações sobre...	0,64
Buscar informações...	0,64
Pensar na realização...	0,62
Listar atividades que faz...	0,62
Relacionar suas características com...	0,62
Cursos que combinam com...	0,62
Conhecer especialidades...	0,61
Informar-se sobre possibilidades...	0,60
Dedicar-se para exercer...	0,60
Procurar orientação...	0,59
Informar-se sobre oferecimento...	0,59
Profissão em que use...	0,59
Escolher profissão que realmente...	0,58
Lista com suas metas...	0,58
Conversar com pessoas que já...	0,57
Informar-se a respeito do retorno...	0,57
Escolher um curso...	0,57
Pedir ajuda a pessoas...	0,57
Cursos após o ensino...	0,57
Citar habilidades...	0,56
Descobrir quanto ganha...	0,56
Usar a internet para...	0,56
Lista das profissões que...	0,55
Escolher segundo própria...	0,55
Quais atividades mais gosta...	0,55
Conversar com uma pessoa que...	0,55
Pontos fracos...	0,55
Procurar reportagens...	0,55
Comparar aptidões com...	0,55
Informar-se sobre o mercado...	0,54
Dia-a-dia de uma...	0,54
Objetivos pessoais com o que profissão...	0,53
Entrar em sites de...	0,53
Fazer cursos para atualização...	0,52
Citar as habilidades necessárias...	0,52
Comparar habilidades com...	0,52
Manter a escolha da uma...	0,50
Participar de palestras...	0,50
Planejar onde gostaria de...	0,49
Convencer os outros de que escolha...	0,49
Conhecer instituição que ofereça...	0,48
Informações sobre bolsas...	0,48

Conversar com seus pais...	0,48
Pesar os prós e contras...	0,47
Saber quanto custa...	0,45
Optar mesmo que pais sejam...	0,44
Visitar um local...	0,44
Descrever personalidade...	0,43
Pensar em mais de...	0,43
Levar em conta...	0,43
Acompanhar um profissional...	0,42
Tempo médio para encontrar...	0,41
Instituição para estudar..	0,40
Eigenvaleu	17,14
% variância explicada	30,4
Alfa de Cronbach	0,96

## Participantes

Fizeram parte 10 psicólogos, sendo nove mulheres e um homem. Quanto à titulação, três eram mestres e sete doutores, com tempo de titulação variando entre um e 108 meses, com média de 28,3 (DP=33,1). Todos atuavam como docentes, metade em universidades públicas e, outra, em particulares, sendo seis no estado de São Paulo, três no Rio Grande do Sul e um em Portugal. Além disso, cinco profissionais disseram trabalhar também em orientação profissional e três em avaliação psicológica.

## Instrumento

### *Formulário para Análise de Juízes*

Esse formulário foi construído especificamente para essa etapa do trabalho. Tratou-se de um arquivo eletrônico com questões de identificação, tais como titulação, tempo de formação, local e área de atuação. Em seguida, eram apresentadas as instruções para a avaliação dos itens, as categorias e suas descrições (Tabela 1). Por fim, os 58 itens da escala eram alocados com uma coluna em branco ao lado para que fosse feita a classificação de acordo com as quatro categorias apresentadas.

## Procedimentos

Inicialmente, foram listados 11 psicólogos, mestres e doutores, com experiência prática e de pesquisa em avaliação psicológica, orientação profissional ou ambos, que, ao serem contatados por e-mail com um texto padrão, receberam explicações sobre o objetivo do trabalho e o convite para a participação.

Das 11 pessoas convidadas, 10 responderam, aceitando. Aqueles que concordaram, receberam os formulários, também por e-mail, combinando a data de devolução do material. Quando devolvidos, os formulários foram impressos, numerados e tabulados em planilha eletrônica.

## Resultados

Para a análise desses dados gerou-se as frequências das classificações para cada item. Os valores são referentes às porcentagens de respostas dos juizes e, como critério para avaliar a qualidade da concordância, estabeleceu-se o valor de 70%, que segundo Landis e Koch (1977) indica concordância substancial, enquanto que valores acima de 80% podem ser classificados como concordância 'quase perfeita'. A Tabela 3 mostra as avaliações dos juizes a respeito dos itens que aparecem de forma de reduzida.

Como pode ser observado na Tabela 3, dois itens obtiveram 100% de concordância com relação à classificação em Autoavaliação, quais sejam, o item 2 e o 17. Ainda nessa mesma categoria, outros dois itens obtiveram 90% de concordância (31 e 48), dois com 80% (12 e 46) e dois com 70% (4 e 8), totalizando oito itens categorizados em Auto-conhecimento. Em relação à coluna correspondente à categoria Informação Profissional, 11 itens obtiveram 100% de concordância (1, 7, 10, 15, 21, 24, 25, 27, 28, 39 e 58), seis com 90% (5, 22, 29, 32, 40 e 43), três com 80% (16, 36 e 37) e três com 70% (33, 44 e 47). Portanto, 23 itens foram classificados pelos juizes na categoria Informação Profissional.

Com relação à categoria Maturidade e Engajamento, não houve itens com 100%, de concordância enquanto cinco itens obtiveram 90% (3, 6, 13, 23 e 55), um com 80% (20) e um com 70% (35), totalizando sete itens alocados nessa categoria. Na categoria Realização nenhum obteve 100%, um item

	1	2	3	4	Em branco
1. Conhecer especialidades...	0	100	0	0	0
2. Descrever personalidade...	100	0	0	0	0
3. Fazer cursos para atualização...	0	0	90	10	0
4. O que você mais valoriza...	70	0	30	0	0
5. Tempo médio para encontrar...	0	90	0	10	0
6. Conversar com seus pais...	0	0	90	0	10
7. Encontrar informações...	0	100	0	0	0
8. Cursos que combinam com...	70	10	20	0	0
9. Informações sobre bolsas...	0	50	50	0	0
10. Informar-se sobre o mercado...	0	100	0	0	0
11. Conhecer instituição que ofereça...	0	60	40	0	0
12. Comparar habilidades com...	80	0	20	0	0
13. Escolher segundo própria...	0	0	90	10	0
14. Lista com suas metas...	20	0	10	70	0
15. O que aprende num...	0	100	0	0	0
16. Visitar um local...	0	80	20	0	0
17. Citar habilidades...	100	0	0	0	0
18. Profissão em que use...	40	0	0	50	10
19. Pensar em mais de uma opção...	0	30	60	0	10
20. Dedicar-se para exercer...	0	0	80	20	0
21. Entrar em sites...	0	100	0	0	0
22. Dia-a-dia de uma...	0	90	10	0	0
23. Cursos após ensino...	0	0	90	10	0
24. Pesquisar características...	0	100	0	0	0
25. Usar a internet...	0	100	0	0	0
26. Objetivos pessoais com o que profissão...	10	0	20	60	10
27. Participar de palestras...	0	100	0	0	0
28. Procurar reportagens...	0	100	0	0	0
29. Informar-se sobre possibilidades...	0	90	0	10	0
30. Convencer outros de que escolha...	20	10	60	0	10
31. Listar atividades que faz...	90	0	10	0	0
32. Informar-se sobre oferecimento...	10	90	0	0	0
33. Informar-se a respeito do retorno...	0	70	0	30	0
34. Comparar aptidões...	60	10	10	20	0
35. Optar mesmo que pais...	20	0	70	0	10
36. Saber quanto custa...	0	80	20	0	0
37. Conversar com uma pessoa...	0	80	20	0	0
38. Pedir ajuda a pessoas...	0	40	60	0	0
39. Saber o que um profissional...	0	100	0	0	0
40. Conversar com pessoas...	0	90	10	0	0
41. Pesar os prós e contras...	0	20	60	20	0

obteve 90% de concordância (56), um com 80% e um (14) com 70% de concordância, totalizando três itens. Por fim, a coluna 'em branco' contabiliza as opções em que os juizes deixaram de categorizar algum item ou quando eram marcadas mais de uma opção. Assim, percebe-se que 13 itens (22% do total) apresentaram respostas em branco, sendo 11 itens com 10% de respostas em branco (6, 18, 19, 26, 30, 35, 42, 44, 52, 53 e 56), um item com 20% (54) e dois itens com 30% de respostas em branco (49 e 51). Vale destacar também que 17 itens (9, 11, 18, 19, 26, 30, 34, 38, 41, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 54 e 57) não atingiram o mínimo de concordância considerada adequada.

Em seguida, foram comparadas as classificações apresentadas na Tabela 3 com o crivo estabelecido quando da construção da Escala (Ambiel & Noronha, no prelo). Os itens marcados com "-" na coluna Juizes não obtiveram o mínimo de concordância estabelecida. A Tabela 4 evidencia essa análise.

Os dados da Tabela 8 mostram que as classificações dos 41 itens providas pelos juizes coincidem com o crivo em 100% dos casos, indicando uma excelente consistência entre a descrição das categorias e a avaliação. Com relação aos itens sem concordância, se assumir a classificação do crivo para sua categorização, com a ressalva de não terem obtido a porcentagem mínima aceitável na avaliação dos juizes.

## Discussão

A proposta desse artigo foi submeter a EAE-EP à uma primeira testagem mais ampla, após os passos iniciais de construção, visando verificar a qualidade empírica e teórica dos itens. É importante ressaltar que esse tipo de trabalho tem como objetivo final prover para a comunidade profissional um instrumento de avaliação que possa auxiliar no levantamento de dados dos clientes e no planejamento de ações interventivas. No caso específico desse estudo, seus resultados devem ser olhados como esforços iniciais para a verificação da qualidade psicométrica de uma escala de autoeficácia para escolha profissional. Conforme indicações teóricas (Bandura, 1997; Lent & cols., 1994), esse construto deve ser compreendido como um propulsor dos comportamentos, sendo que sua avaliação no início e ao final de processos de orientação profissional

**Tabela 3.**  
**Níveis de concordância entre os juizes quanto à classificação dos itens**

	1	2	3	4	Em branco
42.Relacionar suas características...	40	10	10	30	10
43.Buscar informações...	10	90	0	0	0
44.Citar as habilidades...	10	70	0	10	10
45.Acompanhar um profissional...	10	60	30	0	0
46.Pontos fracos...	80	10	10	0	0
47.Descobrir quanto ganha...	10	70	0	20	0
48.Quais atividades mais gosta...	90	10	0	0	0
49.Escolher um curso...	30	0	30	10	30
50.Escolher profissão que realmente...	40	0	20	40	0
51.Instituição para estudar...	0	10	50	10	30
52.Lista das profissões que mais...	40	20	20	10	10
53.Levar em conta...	0	10	0	80	10
54.Manter a escolha da...	0	0	30	50	20
55.Procurar orientação...	10	0	90	0	0
56.Pensar na realização...	0	0	0	90	10
57.Planejar onde gostaria...	0	10	50	40	0
58.Procurar informações...	0	100	0	0	0
Legenda: 1: Autoavaliação; 2: Informação Profissional; 3: Maturidade e Engajamento; 4: Realização					

com adolescentes pode fornecer dados interessantes sobre o desenvolvimento do cliente e qualidade do atendimento.

Dessa forma, em um primeiro momento, a escala foi aplicada com o objetivo de verificar sua estrutura fatorial e a adequação dos itens. Vale lembrar aqui que um dos grandes pontos de discordância sobre a avaliação da autoeficácia para escolha profissional é relativa à sua estrutura fatorial. Apesar do delineamento teórico bem estabelecido em torno das cinco competências de Crites (1961), os achados empíricos, em geral, não suportam tal modelo e os fatores encontrados mostram uma tendência a serem bastante diversificados. Desse modo, percebe-se na literatura dois caminhos tomados pelos pesquisadores. Por um lado, a indicação é para que se use a escala como uma medida geral, desconsiderando os fatores encontrados que tendem a agrupar itens de diferentes competências (Chaney & cols., 2007; Hampton, 2006; Page & cols., 2008; Taylor & Betz, 1983) e, por outro, alguns estudos que utilizaram as escalas construídas teoricamente na avaliação do construto (Taylor & Betz, 1983, Watson & cols., 2001).

Os dados da primeira análise fatorial com a EAE-EP sugeriram uma forte tendência a considerá-la como unifatorial, levando em conta os indicativos contidos no *scree plot* e nas tabelas de distribuição dos itens e *eigenvalues*. Ao lado disso, a decisão de considerar a versão inicial da escala como um fator

<b>Tabela 4.</b>		
<b>Comparação entre a classificação dos juízes e o crivo</b>		
	<b>Juízes</b>	<b>Crivo</b>
1. Conhecer especialidades...	2	2
2. Descrever personalidade...	1	1
3. Fazer cursos para atualização...	3	3
4. O que você mais valoriza...	1	1
5. Tempo médio para encontrar...	2	2
6. Conversar com seus pais...	3	3
7. Encontrar informações...	2	2
8. Cursos que combinam com...	1	1
9. Informações sobre bolsas...	-	2
10. Informar-se sobre o mercado...	2	2
11. Conhecer instituição que ofereça...	-	2
12. Comparar habilidades com...	1	1
13. Escolher segundo própria...	3	3
14. Lista com suas metas...	4	4
15. O que aprende num...	2	2
16. Visitar um local...	2	2
17. Citar habilidades...	1	1
18. Profissão em que use...	-	1
19. Pensar em mais de uma opção...	-	3
20. Dedicar-se para exercer...	3	3
21. Entrar em sites...	2	2
22. Dia-a-dia de uma...	2	2
23. Cursos após ensino...	3	3
24. Pesquisar características...	2	2
25. Usar a internet...	2	2
26. Objetivos pessoais com o que profissão...	-	1
27. Participar de palestras...	2	2
28. Procurar reportagens...	2	2
29. Informar-se sobre possibilidades...	2	2
30. Convencer outros de que escolha...	-	3
31. Listar atividades que faz...	1	1
32. Informar-se sobre oferecimento...	2	2
33. Informar-se a respeito do retorno...	2	2
34. Comparar aptidões...	-	1
35. Optar mesmo que pais...	3	3
36. Saber quanto custa...	2	2
37. Conversar com uma pessoa...	2	2
38. Pedir ajuda a pessoas...	-	2
39. Saber o que um profissional...	2	2
40. Conversar com pessoas...	2	2
41. Pesar os prós e contras...	-	2
42. Relacionar suas características...	-	1
43. Buscar informações...	2	2
44. Citar as habilidades...	2	2
45. Acompanhar um profissional...	-	2
46. Pontos fracos...	1	1
47. Descobrir quanto ganha...	2	2
48. Quais atividades mais gosta...	1	1

**Tabela 4.**  
**Comparação entre a classificação dos juízes e o crivo**

	Juízes	Crivo
49. Escolher um curso...	-	3
50. Escolher profissão que realmente...	-	1
51. Instituição para estudar...	-	2
52. Lista das profissões que mais...	-	1
53. Levar em conta...	4	4
54. Manter a escolha da...	-	4
55. Procurar orientação...	3	3
56. Pensar na realização...	4	4
57. Planejar onde gostaria...	-	4
58. Procurar informações...	2	2

Legenda: 1: Autoavaliação; 2: Informação Profissional; 3: Maturidade e Engajamento; 4: Realização.

geral de autoeficácia apoiou-se nos estudos empíricos que tinham esse fundamento, além do alto valor da consistência interna, que ficou em 0,96 mesmo após a exclusão de 10 itens sugerida pelas análises. Esse Alfa também encontra respaldo em estudos com o mesmo construto em outras culturas considerando o escore geral, com variação entre 0,91 e 0,97 (Peterson & delMas, 1998; Ramírez e Cantos, 2007; Taylor & Betz, 1983; Watson & cols., 2001).

Ao se considerar a escala como um fator geral, a redução da quantidade de itens seria necessária e, assim, procurou-se excluir aqueles com carga fatorial abaixo de 0,40, como também procederam Peterson e delMas (1998). Como foi observado, houve a exclusão de 10 itens e, assim, é sugerida uma versão inicial da EAE-EP, com 58 itens.

Visando atribuir melhores possibilidades interpretativas para os escores do instrumento, verificar quão bem os itens se ajustavam às categorias propostas por Ambiel e Noronha (no prelo) e seguir uma das diretrizes de Bandura (2006) sobre a construção de escalas de autoeficácia, os itens foram submetidos à análise de 10 juízes, todos psicólogos mestres ou doutores, com experiência em orientação profissional e avaliação psicológica. Percebeu-se que todos os itens que obtiveram no mínimo 70% de concordância entre os juízes, foram também concordantes com o crivo. Este procedimento está de acordo com as asserções de Bandura (2006) no sentido de investigar a evidência de validade de conteúdo para a EAE-EP, entretanto, deve-se ressaltar o limite dessa evidência, uma vez que em 30% dos itens não se obteve a concordância mínima. O intuito dessa etapa foi fornecer mais elementos que auxiliassem na interpretação dos resultados da escala, a partir do parâmetro do significado dos itens atribuído pelos especialistas. Além disso, com essa informação foi possível verificar como a avaliação conceitual e os dados empíricos se relacionavam, tema que deverá ser abordado em estudos futuros.

## Considerações Finais

A oferta de novos instrumentos de avaliação psicológica na realidade profissional da Psicologia brasileira é uma necessidade urgente. Especialmente na área da Orientação Profissional, a disponibilização de instrumentos construídos na e para a realidade nacional com parâmetros psicométricos adequados podem auxiliar de forma substancial profissionais práticos e pesquisadores em seu trabalho.

Nesse sentido, o presente trabalho cumpre com seu objetivo de relatar os passos iniciais de validação da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), utilizando metodologias quanti e qualitativa para o refinamento do instrumento. Embora seus resultados tenham ido na direção de outros estudos sobre o mesmo construto realizados em contexto internacional, novas pesquisas deverão ser efetivadas, buscando estudar a estrutura fatorial da EAE-EP com amostras diversificadas e de outros estados brasileiros. Além disso, as relações desse instrumento com outros que avaliem construtos também importantes no processo de escolha profissional, tais como personalidade e interesses profissionais, deverão ser contempladas por estudos futuros.

Por fim, deve ser considerada a importância de se estudar no Brasil construtos relativos à Teoria Social Cognitiva, cujos espaços ainda não se encontram estabelecidos, como ocorre em outros países. Dessa forma, busca-se também estimular que mais pesquisadores busquem verificar a inserção e aplicação dessa teoria no contexto nacional, em outras áreas, além da Orientação Profissional.

## Referências

- Ambiel, R. A. M. (2010). *Construção da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (no prelo). Construção dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional. *Psico USF*.
- Artes, R. (1998). Aspectos estatísticos da análise fatorial de escalas de avaliação. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 223-8.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Em F. Pajares & T. Urdan (Orgs.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Blamey, R., Jolly, K., Greenfield, S., & Jobanputra, P. (2009). Patterns of analgesic use, pain and self-efficacy: a cross-sectional study of patients attending a hospital rheumatology clinic. *Musculoskeletal Disorders*, 10, 137-147.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de autoeficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4), p.57-89.
- Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The Reliability and Factor Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-SF With African Americans. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 194-205.
- Crites, J. O. (1961). A model for measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-259.
- Cupani, M. & Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows (3ª Edição)*. Porto Alegre: ArtMed.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-336.
- Hampton, N. Z. (2006). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale-short form in Chinese high schools students. *Journal of Career Development*, 33(2), 142-155.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Laros, J. A. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em L. Pasquali (org.). *Análise Fatorial para Pesquisadores* (pp.163-184). Brasília: LabPam. (FALTAN PÁG.)
- Leite, J. C. C., Drachler, M. L., Centeno, M. O., Pinheiro, C. A. T., & Silveira, V. L. (2002). Desenvolvimento de uma Escala de Autoeficácia para Adesão ao Tratamento Anti-Retroviral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1).
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their english language achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21, 61-71, 2006
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R. Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A Autoeficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Nauta, M. M. (2007). Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 162-180.
- Pasquali, L. (1999). Taxonomia dos instrumentos psicológicos. Em L. Pasquali (org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp. 13- 20). Brasília (DF): LabPAM- IBAPP, 27-35.
- Peterson, S. L., & delMas, R. C. (1998). The component structure of Career Decision-making Self-efficacy for underprepared college students. *Journal of Career Development*, 24(3), 209-225.
- Prieto, G., & Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calida de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 1-10.
- Ramírez, M. C., & Canto, J. E. (2007). Development and evaluation of a scale for measuring self-efficacy in career choice in Mexican students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 37-56.
- Riazi, A., Thompson, A. J., & Hobart, J. C. (2004). Self-efficacy predicts self-reported health status in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, 10(1), 61-66.
- Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2010). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 1-10.
- Salvetti, M. G. (2004). *Crença de autoeficácia e validação da Chronic Pain Self-Efficacy*. Dissertação de mestrado não-publicada. Escola de Enfermagem. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Torres, S., Guerra, M., Lencastre, L., & Queirós, C. (2006). Alexithymia, depression and general self-efficacy in anorexia nervosa. *Psychology and Health*, 21, 177-187.
- Watson, M. B., Brand, H. J., Stead, G. B., & Ellis, R. R. (2001). Confirmatory factor analysis of the Career Decision-Making Self-efficacy Scale among south African university students. *Journal of Industrial Psychology*, 27(1), 43-46.

Fecha de recepción: Marzo de 2010

Fecha de aceptación: Diciembre de 2010

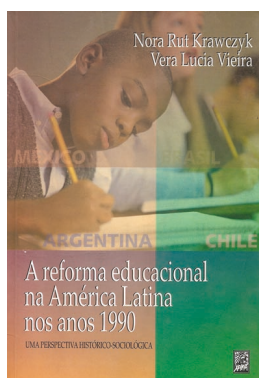


## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

### BOOK REVIEWS

KRAWCZYK, N. Y VIEIRA V. (2008) A reforma educacional na América Latina nos anos 1990. Uma Perspectiva histórico-cultural .Sao Paulo: Xama Editora.

Por María Cecilia Bocchio



Las autoras que desarrollan esta publicación son brasileñas y poseen una reconocida trayectoria en el campo de la investigación sobre políticas educativas. La Dra. *Krawczyk* se desempeña como profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas y ha realizado numerosos estudios en el campo de la sociología política en

América Latina, en tanto la Dra. *Vieira* pertenece a la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y se ha especializado en el análisis de la historia latinoamericana

La investigación constituye un estudio comparativo entre cuatro países latino-americanos: Argentina, Brasil, Chile y México y se estructura a partir de tres dimensiones analíticas: la nueva organización del sistema educativo; la lógica de la descentralización y la reconfiguración de las relaciones institucionales en la escuela y con la comunidad. Las autoras parten del supuesto que los países a comparar poseen aspectos en común de diversa índole, tales como haber atravesado por dictaduras militares, poseer concepciones históricas acerca del rol de la educación para el desarrollo y haber vivenciado el incremento abrupto de la desigualdad y la exclusión social en la década del noventa.

La investigación se inicia en el año 2005 y se elabora a partir de la recopilación de literatura e investigaciones producidas en cada uno de los países mencionados, siguiendo una perspectiva histórico-sociológica, lo cual posibilita analizar las reformas educativas nacionales entre los años 1995 y 2004

En el caso de **Argentina**, la finalización del proceso de descentralización del nivel medio y terciario en 1991 representa un cambio en los mecanismos de regulación de la educación para dar lugar a un Estado que focaliza su accionar sobre los sectores sociales más pobres, por medio de políticas de discriminación positiva cuyo principal exponente fue el Plan Social Educativo.

Los nuevos mecanismos de gestión por medio de la administración de proyectos institucionales y de proyectos financiados por los Organismos Financieros Internacionales condujeron al traspaso de la gestión de proyectos como actividad innovadora, a una actividad burocrática que posibilita a las escuelas adquirir más recursos financieros, tecnológicos, didácticos para constituirse en “competidoras” por el sostenimiento de matrícula y el ofrecimiento de diversos “servicios” entre los que se destaca la alimentación y vestimenta, como así también espacios extracurriculares que “atraigan” alumnos-clientes.

En **Brasil**, el proceso de centralización –descentralización se inicia hacia 1990, y se concreta con

---

\* **Correspondencia con la autora: María Cecilia Bocchio**, Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC. Obispo Fajardo 1881 B Ayacucho CP 5001. E-mail: mcbocchio@gmail.com

la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Dicha ley fue sancionada en 1996, la cual redefinió la distribución de responsabilidades y las atribuciones que los distintos niveles de gobierno poseían, como así también la redistribución de los recursos entre los Estados que conforman la Federación. En este contexto a través de una ley se crea el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y valorización del Magisterio (FUNDEF) que permitió definir el porcentaje de recursos estatales y municipales para sostener la enseñanza fundamental en las diferentes jurisdicciones. La búsqueda del criterio de equidad entre los municipios, por medio de la redistribución de recursos, implicó un proceso de recentralización del poder por parte del Estado.

Como consecuencia los municipios se vieron obligados a redefinir sus prioridades educacionales y orientarlas a la enseñanza fundamental, ya que de lo contrario perderían parte de los recursos que FUNDEF les otorgaba. Además, se reconoce la imposición de parámetros curriculares definidos de modo centralizado y la aplicación de sistemas de evaluación institucional que se intrumentaron en la autonomía de los municipios al momento de definir sus políticas.

Las políticas de autonomía escolar impulsadas a través de diversos proyectos que entregan recursos financieros, didácticos, de capacitación docente promueven a su vez, efectos negativos entre los que se destaca el aumento del trabajo administrativo, la burocratización de la participación a través de proyectos, la contratación temporaria de docentes, entre otros.

En **Chile**, la reforma adquiere características específicas ya que la misma se concreta al mismo tiempo que se institucionaliza la democracia. El denominado proceso de “Modernización de la Educación”, el cual buscó reducir las desigualdades educativas que promovió la privatización de la educación durante el gobierno militar, se tradujo en transferencia de los servicios educativos, de la administración escolar y de la responsabilidad sobre los docentes a los municipios y al sector privado. El Estado implementa un sistema de financiamiento a las familias (“Vouchers”), de modo que las mismas puedan seleccionar libremente la escuela (privada) que desean para sus hijos e incentiva la inversión en el sector privado en educación. El Estado Nacional se reserva la supervisión y la elaboración de directrices curriculares, como así también la evaluación del desempeño del sistema educativo.

La reforma educativa en **México** cobra auge en la década del 80 y se materializa en los 90 junto al discurso de la “Modernización Educativa”. El denominado acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Anmeb) alcanzado en 1992 da lugar a la promulgación de la Ley General

de Educación. El proceso de descentralización de los servicios Educativos provistos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se denominó “nuevo federalismo educativo” y el mismo incluyó una serie de iniciativas que promovieron el incremento de la autonomía de las escuelas y el impulso de la participación social en la definición de un proyecto político para la educación.

Cabe destacar como aporte fundamental de este libro la sistematicidad con que se comparan los cuatro países, lo cual posibilita profundizar en las especificidades de cada uno, al tiempo que se vislumbra la internacionalización de los mecanismos de regulación para el sector educativo que repercutió directamente en la adopción de modelos de gestión basados en lógicas economicistas y empresariales. Las mismas legitimaron a las políticas compensatorias, impulsadas desde programas y proyectos como mecanismos que operan sustentados en discursos como el de “autonomía escolar” y que posibilitan el reforzamiento del papel y la intervención reguladora del Estado para administrar y evaluar el Sistema Educativo en América Latina.

La aguda implementación de los principios neoliberales, representó la aplicación de la visión empresarial a la gestión escolar y la legitimación de la presencia del Estado en carácter de actor subsidiario.

KRIEGER, M. (2010) Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la argentina contemporánea. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Por Juan Dukuen

En “Jóvenes de escarapelas tomar” la Dra. Miriam Kriger analiza la relación entre pedagogía, comprensión histórica y formación política, centrándose en una indagación que toma como muestra a 364 jóvenes ciudadanos argentinos escolarizados de 18 y 19 años de edad (cursantes del CBC de la UBA) para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo interviene la posibilidad de pensar históricamente en el desarrollo de la capacidad política en los jóvenes que egresan de la escuela convertidos formalmente en ciudadanos? Para develar este interrogante la autora se embarcó en una investigación que conjuga técnicas socio-antropológicas tanto cuantitativas como cualitativas: en un primer momento, se abordó la muestra mediante un cuestionario autoadministrable sometido a posteriori al análisis multivariado, lo que permitió redefinir hipótesis y ampliar presupuestos iniciales. En un segundo momento, se procedió a profundizar los resultados obtenidos realizando 14 entrevistas orales semi-estructuradas y en profundidad, de tal forma de problematizar las palabras de los jóvenes sobre la historia, el presente y el proyecto de esa nación imaginada, resuelta a volver tras su exilio del mundillo neoliberal.

Los méritos de este trabajo son muchos, y pueden ser reconstruidos a partir de una decisión central tomada por Kriger: comenzar por una introducción



histórica de la relación entre pedagogía y política. La historización da lugar al reconocimiento de las diferentes articulaciones entre escuela y estado, de tal forma que se puede romper con el sentido común. En los umbrales aparecen las primeras tensiones: el carácter de la pedagogía iluminista de los siglos XVII-XVIII que especialmente en Francia compelió a la escuela a formar ciudadanos cosmopolitas, se articula con el paradigma romántico alemán del siglo XIX que en la formación de los estados naciones de finales del siglo XIX proporciona el relato de homogeneización interna basado en la tierra y el despertar de los pueblos. Así se articula la idea de que la identidad nacional se construye sobre la cohesión interna y tomando al enfrentamiento externo como el otro polo de construcción de identidad. *Ciudadanía/nación, universal/particular* son tensiones que la escuela se encargará de combinar en un registro propio que será el de la historia nacional, donde un pasado mítico sembrado de abnegación y consenso moral –de patriotas y mártires- habilitará los esquemas narrativos con los que los egresados escolares analizados en los capítulos posteriores tratarán de ¿comprender? la historia, pensar el presente e imaginar un futuro propio.

En vías de analizar cómo la comprensión histórica interviene en la formación política de estos jóvenes, en los capítulos siguientes se indaga la relación entre ciudadanía y política (Capítulo 2); el origen y la historia nacional (Capítulo 3) y la identificación con la argentinidad (Capítulo 4).

El eje ciudadanía y política permite introducir el *registro escolar* -hallazgo clave de este libro- como

\*Correspondencia con el autor: Juan Dukuen, CONICET-UBA. Vuelta de Obligado 3046 4to 2 (1429) C.A.B.A. E-mail: juanduk2002@yahoo.com.ar

conjunto de *esquemas narrativos* que salen de la escuela atravesando otras instituciones (como los medios). Esto permite destacar el índice de eficacia de la escuela en las narrativas socio-históricas, más allá y más acá de la impronta de lo no escolar en la escuela. El *registro escolar* presenta la política como un espacio de consenso (fundamentado en las narrativas sobre la historia pasada o las efemérides) anclado en una suerte de romanticismo de la abnegación. Pero si la política implica desacuerdo, pugna, lucha, como plantea claramente Kriger, el relato/registro escolar la destruye como potencialidad, y por lo tanto la niega como tal: el consenso como acuerdo moral, piedra de toque de la hegemonía, es una astucia de la dominación. El *registro escolar*, que moviliza la historia como clave de lectura del pasado, presente y futuro, opera contra la formación política de los alumnos -cuestión cardinal en su asunción como ciudadanos- justamente porque la historia nacional aparece como ausencia de conflicto. Al negar la política como conflicto, contribuye a su desautorización presente significándola como “práctica corrupta”. En ese sentido, se constituye una ciudadanía manca, o mejor dicho una ciudadanía in-política, con escasa herramientas para asumir *lo político* como práctica disruptiva, potente. Sin embargo esto no significa un desinterés de los jóvenes por la “nación”. Y aquí retornamos otro gran acierto de la autora: haber puesto en evidencia que los jóvenes ciudadanos muestran un gran afección nacional -y nada de apatía como se viene sosteniendo en los últimos años- pero una ausencia notable de comprensión histórica reflexiva, crítica que resulta en una falta de herramientas para accionar políticamente. La impronta nacional como *registro escolar*, centrada en los valores morales de los próceres escolares, es así movilizada en los discursos de los jóvenes en torno a una posición refundacionista, conservadora, donde más que transformar la realidad hay que rescatar viejos valores, y sostener lo poco que queda... donde las prácticas posibles son individuales, y se centran en la solidaridad social, “en el granito de arena”. *Lo político* como práctica colectiva, como antagonismo, no encuentra lugar en los entrevistados porque en su lugar habita la buena voluntad moral, que es su némesis cognitiva.

En el Capítulo 3, Kriger indaga la relación de estos jóvenes con el origen profundo de la nación. Allí la pregunta es sobre los “primeros argentinos”. El revisionismo escolar de los últimos años reaparece en los entrevistados mediante lo que lo que la autora califica como *piruetas morales*: mediante ellas los jóvenes buscan reivindicar a los pueblos originarios como tales (como origen) pero en clave pasiva, como destino del territorio esencial y contra el genocidio sobre ellos perpetrado. Nuevamente la moral y la historia se articulan para que la nación esencial, romántica pueda convivir con el espíritu de estado en el sacrificio de algunos (los dominados) en aras del progreso: civilización o barbarie, pieza clave del repertorio nacional, tamizada por el aggiornamien-

to de lo políticamente correcto. *Le mort saisit le vif!* (Marx dixit).

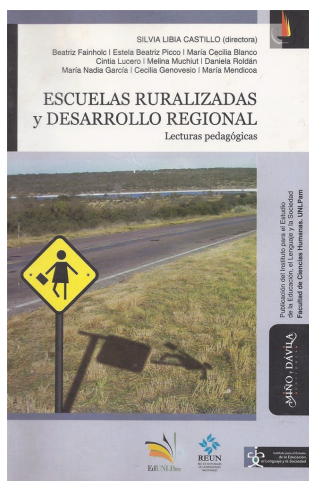
En el capítulo siguiente, la adscripción identitaria con la argentinidad es puesta en palabras por los entrevistados a partir de una oposición entre lo culto y lo popular donde la formación de la identidad nacional queda del lado de la socialización escolar-familiar –la historia, los próceres, la bandera, el himno- como operadores de racionalidad, frente al deporte (el fútbol especialmente) que opera como emergencia identitaria (no formadora) en el centro de las pasiones ordinarias. En este mismo capítulo los jóvenes señalan su relación con la historia reciente (Del Golpe al Cacerolazo) a partir de ese *registro escolar*, que impone una lectura moral de visiones y epifanías donde cuasi lacanianamente la hiper-percepción del juicio, es la contra-cara de una submotricidad política.

Tras el análisis de las entrevistas, Kriger cierra su investigación poniendo de relieve una tensión, que a lo largo del texto ha llamado *ambivalencia constitutiva*: la fuerte adscripción identitaria de los jóvenes a la nación –que toman escarapelas, pero no armas ni banderas- y el interés en tomar las riendas de su re-fundación, encuentra el escollo, no menor, de la ausencia de una comprensión histórica real, crítica, potente y su concomitante ausencia de formación política. En esa tensión, en ese punto arquimédico, se inserta la apuesta de la autora: la que señala la necesidad de que pedagogía y política se reencuentren, se seduzcan y gesten en esos jóvenes ciudadanos un proyecto, una acción posible, consciente de las trampas morales que más acá y más allá de la buen voluntad, acechan como un fantasma la historia.

LIBIA CASTILLO, S. (DIRECTORA) (2007). Escuelas ruralizadas y Desarrollo Regional. Lecturas pedagógicas. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa-Miño y Dávila.

Por María Canela López

El libro presenta un análisis sobre el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en escuelas rurales de la región pampeana (conformada tradicionalmente por las provincias argentinas de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y La Pampa), entre los años 1993-2004, en el marco de un trabajo de investigación abordado desde las ciencias de la educación sobre “Educación y Ruralidad en la Argentina” realizado en la Universidad Nacional de La Pampa.



A través de diferentes apartados, los autores tratan de dar cuenta de los procesos educativos que emergen a partir de la puesta en vigencia de la Ley Federal de Educación N° 24195. Para ello analizan ciertos documentos diseñados por el Estado (proyectos nacionales, resoluciones, diseños curriculares, etc.), y también estudian experiencias llevadas a cabo en escuelas rurales seleccionadas de la región, con un enfoque metodológico de investigación cualitativa. De esta manera, destacan la importancia de la educación orientada al trabajo, como posible camino que promueva el desarrollo socioeconómico local.

En la introducción *La escuela rural en el mundo globalizado*, Silvia Libia Castillo analiza la problemática educativa rural en el marco de la globalización. La autora plantea que los Estados tienen el desafío de orientar sus funciones hacia modalidades educativas más flexibles que contemplen la adecuación a demandas que surgen de una nueva concepción del desarrollo. Por ello expresa que debiera promover una política integral de preparación de recursos humanos, pero advierte que no hay modelos predefinidos.

En el primer capítulo *Las propuestas de la Reforma Educativa*, Estela Beatriz Picco realiza un análisis sobre las reformas educativas en Latinoamérica. Luego, centrándose en el caso argentino, describe la estructura, la organización y los contenidos de la implementación de la Ley Federal de Educación, en el que tenía lugar la educación rural.

En el segundo capítulo *El tercer Ciclo de la Educación General Básica Ruralizada: descripción de documentos oficiales e institucionales curriculares y no curriculares*, María Cecilia Blanco, Cintia Lucero, Melina Muchiut y Daniela Roldán realizan un estudio analítico del Tercer Ciclo de EGB Ruralizada, basado en documentos gubernamentales e institucionales. Los autores detallan que esta modalidad se enmarcaba en el “Proyecto 7”, que respondía a un programa técnico iniciado por el Plan Social Educativo Nacional.

En el tercer capítulo *Nuevos relatos y análisis de propuestas pedagógicas. Un acercamiento a expe-*

\* **Correspondencia con la autora: María Canela López**, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Economía, Centro de Estudios de Sociología del Trabajo.

Miguel Carlos Victorica 140, 5° piso, depto 1, Edificio 23, Barrio Catalina Sur, CABA, CP 1156

E-mail: canelalopez@hotmail.com

© 2011 Irice (Conicet - UNR), ISSN: 0327-392X

*riencia educativas del Tercer Ciclo de la Educación Básica Ruralizada*, María Nadia García, Cecilia Genovesio y María Mendicoa, relatan y analizan experiencias de EGB3 Ruralizada; específicamente examinan las transformaciones acontecidas luego de la sanción de la Ley N° 24195 en dos escuelas agropecuarias de nivel medio (Centros Educativos para la Producción Total –CEPT-).

En el cuarto capítulo *El papel del desarrollo comunitario en la sociedad de la información y el aporte de las tecnologías de la información y de la comunicación*, Beatriz Fainholc analiza los posibles aportes que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación podrían dar a la educación rural, desde una perspectiva transformadora y superadora de la realidad en que viven algunas regiones del país.

En el Epílogo (Algunas reflexiones finales sobre las perspectivas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Ruralizada) Silvia Libia Castillo concibe a la EGB Ruralizada como un medio que favoreció la integración y el desarrollo nacional. La autora remarca que únicamente las propuestas que articulen educación y formación con trabajo y tecnología pueden lograr las competencias que se requieren en la actualidad. Así, la regionalización de la educación, considera los espacios geográficos de acuerdo con varios indicadores y en función de características socioeconómicas y educativas comunes, con el fin de brindar una educación que cumpla con necesidades, intereses, aspiraciones y exigencias de las distintas comunidades. La Ley Federal consideraba que la escuela tenía que formular su proyecto incorporando particularidades para responder mejor a las necesidades de la población. Así, la educación ruralizada era una propuesta que articulaba educación/trabajo, pensada sobre las comunidades que la constituían.

Es destacable que para Castillo, si se observan las problemáticas socioeconómicas macro, se advierte que las políticas educativas nacionales toman un carácter globalizador que introduce, en el sistema educativo, fragmentación y desintegración social. En contraste, las propuestas expuestas en el libro se llevaron a cabo en un marco de “respeto e integración con la comunidad”, y subyacía “en ellas el valor de la educación como instrumento de integración y cohesión nacional”, asimismo vinculaban el sistema educativo con el productivo y destacaban el lugar de la educación para un desarrollo sostenido.

La originalidad de la autora en este último apartado radica en reflexionar sobre la formación pedagógica del docente rural. Expresa que ha sido una problemática poco explorada y destaca que el docente rural reconstruye su formación de “docente urbano” para lograr la identidad de “docente rural”, asumiendo la diversidad del lugar. Por ello, es posible la construcción de una “pedagogía de la ruralidad”, que promueve la recuperación de particularidades

regionales orientadas al desarrollo productivo local.

Para culminar se explicita que se aspira a que las comunidades educativas rurales sigan asumiendo la autogestión de proyectos regionales. Asimismo, avalar la inversión del Estado en proyectos formativos sostenidos para las escuelas rurales, puesto que es de suma relevancia atender desde la institución educativa la vinculación de la educación con el mundo del trabajo para contribuir a una mejora productiva.

En el marco del debate general sobre educación y trabajo, el libro se posiciona en atribuir el aporte de la educación al desarrollo económico local y a la transformación de la sociedad. De esta manera, los autores destacan el valor adjudicado a determinados aspectos que la EGB Ruralizada ha desarrollado, a pesar de advertir sobre los aspectos macro que dieron origen a tales iniciativas. Por ello cabe preguntarse respecto a la vigencia de la propuesta en el contexto actual, ya que iniciativas como los CEPT, los CEA (Centros de Educación Agraria), los CFR (Centros de Formación Rural), o las EFA (Escuelas de la Familia Agrícola), que presentan ciertos aspectos comunes con la EGB Ruralizada, estaban antes de la reforma educativa y aún siguen existiendo en el marco de Ley de Educación Nacional N° 26.206 que reconoce a la educación rural, ya no desde un programa focalizado, sino con un grado de especificidad para adecuar la educación a su contexto local.

## REVISORES DE LOS NÚMEROS 20 Y 21

---

Revista IRICE agradece a las siguientes personas su colaboración en la revisión de los trabajos presentados en los números 20 y 21:

Mónica Baez, ANEP-CODICEN

Alfredo Bautista, Tufts University -- The Poincare Institute for Mathematics Education

Ana María Borzone, CIIPME-Conicet

Monserrat de la Cruz, Universidad Nacional del Comahue

María del Socorro Foio, UNNE aclarar sigla

Raúl Gagliardi, Irice-Conicet

Mirta Giacobbe, Irice-Conicet

Elsa Malisani, G.R.I.M. (Gruppo di Ricerca sull'Insegnamento/Apprendimento delle Matematiche). Università di Palermo

Roberto Miranda, Irice-Conicet

Nora Moscoloni, Irice-Conicet

Florencia Ortega, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Olga Peralta, Irice-Conicet

Telma Piacente, Universidad Nacional de La Plata

Néstor Roselli, Irice-Conicet

Celia Rosemberg, CIIPME-Conicet

María de los Ángeles Sagastizabal, Irice-Conicet

Patricia San Martín, CIFASIS-Conicet

María Esther Sterren, UADER- Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Gestión.



## ORIENTACIÓN A LOS AUTORES

---

Revista IRICE admite los siguientes tipos de colaboraciones:

- Revisiones y reflexiones. Trabajos considerados como presentaciones del “estado del arte” o debates en torno a temas de interés y actualidad para académicos y profesionales en educación y psicología. Los temas pueden ser de naturaleza teórica, epistemológica o metodológica. Su extensión no puede superar las 7000 palabras (incluyendo todos los elementos del texto).

- Informes de investigación. Trabajos que presentan el diseño, la realización y los resultados de una investigación o de un programa de intervención. El informe deberá presentar una organización textual estándar: marco teórico del estudio, apartado de Método, apartado de Resultados y Discusión Final, con las referencias bibliográficas necesarias. Su extensión máxima no debe ser superior a 9000 palabras.

- Recensiones o reseñas bibliográficas. Trabajos de formato libre que no superen las dos páginas.

La presentación será en DIN-A4, texto a doble espacio, preferentemente en tipo Times cuerpo 12.

Se deberá incluir en hojas separadas en un mismo archivo:

1. Carátula con el título del trabajo, título resumido, nombre del autor/a o autores/as, filiación institucional, dirección postal completa, teléfono, correo electrónico y agradecimientos si los hubiere.

2. Título, resumen (máximo de 200 palabras), descriptores o palabras clave (máximo 5), todo ello en español y en inglés.

3. Al final del artículo se incluirá la lista de referencias, por orden alfabético, que deberán adoptar la siguiente forma (normas de la American Psychological Association - APA):

- Libros: Apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del volumen en cursiva, lugar de edición y editorial, en ese orden.

Ejemplo:

Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

- Capítulos de libro: Apellido del autor, seguido de las iniciales del nombre, año de edición, título del capítulo, inicial del nombre del editor del libro, apellido de éste, título del libro en cursiva, páginas del capítulo entre paréntesis, lugar de edición y editorial, en ese orden.

Ejemplo:

Enríquez, E. (1993). El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo. En D. Roger (Ed.), *El inconciente y la ciencia* (pp. 123-143). Buenos: Amorrortu.

- Revistas: Apellido del autor, seguido de las iniciales del nombre, año de publicación, título del artículo, nombre de la revista (sin abreviaturas) en cursiva, número de volumen en cursiva, y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

Ejemplo:

Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.

4. Las citas textuales irán entrecomilladas y seguidas por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y las página/s de las que se ha extraído el texto, todo ello entre paréntesis.

Ejemplo:

“... los miserables son los buenos, los pobres, los impotentes, los bajos son los únicos buenos; los que sufren, los indigentes, los enfermos, los deformes son también los únicos piadosos, los únicos benditos de Dios...” (Nietzsche, 1972, p. 46).



## GUIDELINES FOR AUTHORS

---

“Irice Nueva Época” accepts the following types of contributions:

- Review essays or articles. Writing portraying the “state of the art”, or debates within a subject of current interest for academics and professionals in the fields of education and psychology may be submitted. Theoretical, epistemological or methodological issues may be addressed. Essays cannot exceed 7000 words (including all items).

- Research reports. Articles portraying research, including how it was designed and carried on, and discussing its findings are welcome in this section. Research reports must present a standard writing organization: theoretical basis of the study, methodology applied, results/findings, and conclusion or final reflection. Articles cannot exceed 9000 words.

- Bibliographical reviews. Free style writing; the contribution must not exceed two pages.

The contributions could be submitted either in English, Portuguese or Spanish.

The submitted text has to be in DIN-A4, double-spaced; Times font; 12-point size.

The following items are to be submitted in a separate sheet:

1. Cover. Includes title, summarized title to be later used as an article header, name of the author/s, institutional affiliation/s, complete postal address, telephone, e-mail and any other information considered fundamental.

2. Title, summary (up to 200 words), and key words (up to 5), in Spanish and English.

3. Bibliographical references, in alphabetical order, following APA style (American Psychological Association):

- Books: Last name of the author, followed by the initials of his/her name, year of edition between round parentheses, title of the volume in italics, place of edition and publishing house, in that order.

- Chapters of books: Last name of the author, followed by the initials of his/her name, year of edition between round parentheses, title of the chapter, ini-

tials of the name of the editor of the book, last name, title of the book in italics, number of pages of the chapter between round parentheses, place of edition and publishing house, in that order.

- Journals: Last name of the author, followed by the initials of his/her name, year of publication between round parentheses, title of the article, name of the journal (without abbreviations) in italics, number of the volume in italics, and number of the pages that comprises the article within the journal between round parentheses, in that order.

4. Illustrations, tables, figures and graphics have to be numbered correlatively and be sent in a separate file, indicating within the text the place and number of the item to be inserted. Titles and subtexts for these items are to be sent in a separate sheet, numbered as well.

Quotations have to be included between inverted comas and followed by the last name of the author of that text, year of publication and page/s from which it has been extracted, all between round parentheses. Footnotes should be avoided as possible. In no case can these be used to introduce bibliographical references.

### How to send your contribution

Articles should be submitted electronically as a document file attached to an e-mail message to the following address: [revista@irice-conicet.gov.ar](mailto:revista@irice-conicet.gov.ar). The submission file has to be in Microsoft Word format, or rich text format (RTF). It is assumed that manuscripts are originals, unpublished and are not under consideration by another journal. The author must specify the type of contribution that is submitted (Review essays or Articles, Research reports, Bibliographical reviews) and the section within which it is submitted, either Education or Psychology.

### Evaluation procedures

Once your manuscript is received, the Evaluation Committee will assess the paper’s formal aspects. If that stance is passed, manuscripts are sent to two peer reviewers for blind evaluation. Once the process of evaluation is concluded, within 180 days, the Editors send the peer reviewers’ comments to the authors, along with a notification in which the author

is notified about the decision taken by the Editorial Board. Editorial decisions cannot be appealed but authors are encouraged to work with the comments made to their contributions. If changes are requested, and these are considered to be appropriate by the authors, a time frame will be communicated to the authors so that the revised version is submitted on time. When a contribution is accepted, the authors must follow the Editorial Guidelines.

### **Proofs and off prints**

Authors will receive a proof of their edited contribution prior to the journal going to press for their revision. They will be provided with a 7-day period, and will be asked to submit their revised proof back to the Editorial Board. Upon publication they will receive a complementary printed copy of the journal issue in which their submission appears.

The content of the articles published in “Irice Nueva Época” are the sole responsibility of the authors.

## ORIENTAÇÃO AOS AUTORES

---

A revista IRICE admite os seguintes tipos de colaborações:

**Revisões e reflexões.** Trabalhos considerados como apresentações do “estado da arte” ou debates em torno de temas de interesse e atuais para acadêmicos e profissionais em educação e psicologia. Os temas podem ser de natureza teórica, epistemológica ou metodológica. Sua extensão não pode superar as 7000 palavras (incluindo todos os elementos do texto).

**Informes de investigação.** Trabalhos que apresentem o desenho, a realização e os resultados de uma investigação ou de um programa de intervenção. O informe deverá apresentar uma organização textual padrão: marco teórico do estudo, seção de Método, seção de Resultados e Discussão Final, com as referências bibliográficas necessárias. Sua extensão máxima não deve ser superior a 9000 palavras.

**Resenhas críticas ou Resenhas bibliográficas.** Trabalhos em formato livre que não superem duas páginas.

A apresentação será em tamanho A4, texto com espaço duplo, preferencialmente em letra Times tamanho 12.

Deverá ser incluído em folhas separadas em um mesmo arquivo:

1. Folha de rosto com o título do trabalho, título resumido, nome do autor/a ou autores/as, filiação institucional, endereço postal completo, telefone, correio eletrônico e agradecimentos, se houver.

2. Título, resumo (máximo 200 palavras), descrições ou palavras chave (máximo 5), todos estes em português e em inglês.

3. Ao final do artigo deverá ser incluída a lista de referências, por ordem alfabética, que deverá adotar a seguinte forma (normas da *American Psychological Association* – APA):

- **Livros:** Sobrenome do autor, seguindo das iniciais do seu nome, ano de edição, título do volume em itálico, lugar de edição e editora, nessa ordem.

Exemplo:

Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

- **Capítulos de livros:** Sobrenome do autor, seguido das iniciais do nome, ano de edição, título do capítulo, inicial do nome do editor do livro, sobrenome deste, título do livro em itálico, páginas do capítulo entre parênteses, lugar de edição e editora, nesta ordem.

Exemplo:

Enríquez, E. (1993). El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo. En D. Roger (Ed.), *El inconciente y la ciencia* (pp. 123-143). Buenos: Amorrortu.

- **Revistas:** sobrenome do autor, seguido das iniciais do nome, ano de publicação, título do artigo, nome da revista (sem abreviaturas) em itálico, número do volume em itálico, e as páginas que compreendem o trabalho dentro da revista.

Exemplo:

Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.

4. As citações textuais irão entre aspas e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, ano de publicação e as páginas/s das quais foi extraído o texto, todas estas informações em parênteses.

Exemplo:

“... los miserables son los buenos, los pobres, los impotentes, los bajos son los únicos buenos; los que sufren, los indigentes, los enfermos, los deformes son también los únicos piadosos, los únicos benditos de Dios...” (Nietzsche, 1972, p. 46).

5. Dentro do possível, as notas de rodapé devem ser evitadas. Em nenhum caso servirão estas para introduzir referências bibliográficas.

6. As tabelas e os gráficos, com seus respectivos títulos, deverão ir numerados correlativamente e enviados em folhas a parte, indicando no texto o lugar e o número da tabela e/ou gráfico a se inserir. As ilustrações deverão ser enviadas em um arquivo a parte e em formato .jpg.

## **Envio dos manuscritos**

Os artigos deverão ser remetidos às Editoras da revista por correio eletrônico (e-mail) em formato Word (extensão .doc ou .RTF) ao endereço: revista@irice-conicet.gov.ar. Ao enviar um artigo, deve-se indicar expressamente que o manuscrito é inédito e que não está sendo avaliado em nenhuma outra publicação. O/A autor/a deverá identificar o tipo de trabalho que apresenta à revista (revisão, investigação ou resenha) e a que seção corresponde: Educação ou Psicologia.

## **Processo de avaliação e seguimento dos manuscritos**

A partir da recepção dos trabalhos, os mesmos serão avaliados em uma primeira instancia pela Equipe de Redação em seus aspectos formais. Seguidamente, os manuscritos serão enviados a dois especialistas para sua avaliação. Neste processo se reservará tanto os nomes dos autores como dos avaliadores. Uma vez concluída a avaliação, em um prazo não maior que 6 meses, as Editoras enviarão aos autores os comentários dos avaliadores, juntamente com uma notificação na qual se informará a decisão adotada. Não se poderá apelar acerca das decisões editoriais. No entanto, podem-se tomar as sugestões para continuar trabalhando nos manuscritos. Caso sejam solicitadas mudanças e os autores considerarem que poderão realizá-las, será indicado oportunamente um prazo para realizar esse trabalho. Se os artigos são aceitos para sua publicação, os autores deverão atender aos requerimentos formais das Editoras.

## **Provas e separatas**

Os autores receberão uma prova de impressão para sua revisão e terão um prazo de 7 dias, a partir do seu recebimento, para devolver-las. Os autores receberão um exemplar da revista em que for publicado o artigo.

As opiniões e conteúdos dos artigos publicados na Revista IRICE são exclusiva responsabilidade dos autores.

**Revista de Educación y Psicología**

**Journal of Education and Psychology**

Publicación Semestral

ISSN (edición impresa): 0327-392X

**EDICION**

Irice (Conicet - UNR)  
Ocampo y Esmeralda  
Rosario, Argentina  
E-mail: revista@irice-conicet.gov.ar

**Administración y Gestión**

Liliana Simoniello

**Diseño Gráfico**

Rodrigo Nicolás Berlochi

**Difusión y Suscripciones**

Florencia Mareovich  
Ana Clara Ventura

**Edición Electrónica**

María del Rosario de la Riestra  
Adrian Curti

**Acceso Electrónico**

<http://www.irice-conicet.gov.ar>

**Imagen de Tapa: "Viajes de las Aves"**

Roberto Merlo, 5to grado, 1943  
Archivo Pedagógico Cossettini  
Irice-Conicet

I R I C E



CONICET

U N R

**NÚMERO 2**



Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”.  
Elementos para el análisis de una noción en construcción  
Carla H. Falavigna y Mariana Z. Arcanio

Escuela y violencia en los medios de comunicación.  
Leer entrelíneas, ensayar una mirada crítica  
Gabriel Brener

Configuraciones del espacio de la práctica “entre” contextos formativos:  
El caso de un instituto de formación docente isleño  
Sandra Nicastro y María Aleu

Intelectuales, educación e imaginarios de modernidad.  
El caso de Manuel Láinez y la ley de escuelas nacionales  
en provincias  
Daniela A. Cattaneo

Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes  
María Soledad Manrique

La comunicación desinhibida durante las interacciones de  
los pequeños grupos de trabajo en canales mediados  
Nancy N. Terroni

Avaliação preliminar dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional  
Rodolfo A. Matteo Ambiel y Ana P. Porto Noronha