

ESCUELA Y APROPIACION DE CONTENIDOS

NORA E. ELICHIRY

JULIO 1990

INDICE

1.- Una mirada entre lo "macro" y lo "micro"	3
2.- En búsqueda de los contenidos perdidos.	13
3.- A modo de síntesis...	20
4.- Referencias	I
5.- Bibliografía	A

INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es el de plantear algunas reflexiones sobre la apropiación de contenidos y la construcción de conocimientos en la escuela, que abra interrogantes que puedan ser de utilidad para otro objetivo de más largo alcance, respecto a construir una propuesta pedagógica democratizadora.

Vemos que gran parte de la discusión educativa de los últimos años, ha girado en torno a planteos teóricos dicotómicos. Por un lado el concepto de "reproducción" (1) se transformó en el elemento explicativo de los problemas de la educación. Se enfatizó el carácter reproductor de las acciones pedagógicas, consideradas como mantenedoras del orden social existente y transmisora de la ideología dominante.

Por otro lado, planteos más recientes que ponen el acento en los mecanismos de "resistencia" (2) y "lucha" (3) desde los sujetos de la acción educativa (docentes-alumnos) marcan una dimensión importante que, en mi opinión, no es excluyente de la anterior sino complementaria.

Consideramos que es necesario romper el esquematismo de las dicotomías existentes e incluir al sujeto educativo y su comprensión de la realidad concreta en el proceso de construcción de conocimientos.

Las reflexiones e interrogantes surgen del análisis de datos parciales de una investigación longitudinal que estamos realizando (4) y tienen que ver con el entrecruzamiento que al inicio de la escolaridad se da entre:

- a.-) Lo que la escuela "brinda" al sujeto en término de aprendizajes escolares.

b.-) Lo que el sujeto "trae" a la escuela: aprendizajes extra-escolares, su historia y su cultura.

c.-) Lo que el sujeto construye en esa interacción, es decir, como y de que se apropia.

El presente artículo, es parte inicial de un trabajo más vasto (5) En él ponemos en discusión algunos referentes teóricos sobre la cuestión escolar, la apropiación y construcción de conocimientos.

No queda aquí incluido, el tratamiento analítico de los datos de la investigación.

Queremos aclarar que este proyecto se realiza desde una concepción interdisciplinaria que incorpora como disciplinas fundamentales para este recorte temático, a la Psicología y Epistemología Genética (6) y a la Etnografía Educativa (7).

Consideramos complementarios a los aportes metodológicos de estas disciplinas. Por ello incluimos registros y observaciones sistemáticas de situaciones de vida cotidiana en la escuela y el método clínico crítico de exploración (8) (propio de las investigaciones Piagetianas) para la indagación Psicogenética en el niño. Intentamos de esta manera, comprender momentos singulares de la apropiación diferencial de contenidos en el 1er. ciclo escolar.

1.- UNA MIRADA ENTRE LO "MACRO" Y LO "MICRO"

Los enfoques clásicos que enfatizaban la acción educativa como vía de ascenso social y como transformadora de las desigualdades, quedaron desplazados por los análisis realizados desde los teóricos de "la reproducción".

Los autores que inicialmente representan esta línea son: Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles y Gintis (9). Estos análisis se centran en el sistema educativo como garantía de la reproducción del orden social y la perpetuación de las diferencias de clase.

Dichos desarrollos teóricos, de tipo macro-social han surgido desde la sociología y están fundamentados con investigaciones empíricas realizadas en países centrales (Francia, Estados Unidos). Los trabajos mencionados, tienen una mayor ponderación en la formulación teórica que en el tratamiento analítico.

En América Latina estos estudios han tenido amplia repercusión, más como "constructo" teórico (10) que como referente empírico, ya que no se han realizado investigaciones locales que los contextuen.

En relación a ello, Tedesco hace un comentario interesante respecto a la relación entre pensamiento teórico y realidad social. "...en los países centrales, el liberalismo educativo fue superado cuando el conjunto de la población había obtenido el acceso a la enseñanza básica y el nivel de homogeneidad cultural era relativamente alto"... "En América Latina /.../ las metas elementales del liberalismo no han sido cumplidas en buena parte de la región..." "En este sentido el reproductivismo se ubica lejos de las necesidades de comprensión teórica de la realidad específicamente latinoamericana" (11).

No es este el lugar para discutir todas las contribuciones y controversias que el "reproductivismo" ha generado, sino que vamos a hacer una selección, en término del objetivo más amplio planteado inicialmente.

En líneas muy generales podemos decir que hay dos ejes comunes en los desarrollos de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Estabet y Bowles-Gintis. El primero es que ellos visualizan al Estado y al sistema educativo, como servidores de los intereses de los grupos dominantes. El segundo es que estos trabajos comparten la conceptualización de que el sistema escolar está estructurado de manera clasista.

En el texto **La reproducción**, Bourdieu-Passeron, relacionan la acción escolar con un proceso de diferenciación social impuesto por un poder arbitrario, con inculcación de significados que se procura legitimar.

Queda claramente planteado que allí donde el sistema educativo marca desigualdades individuales (legitimado por ciertas concepciones psicológicas) en realidad estamos ante la presencia de desigualdades sociales.

Si bien en el trabajo se establecen pautas generales de funcionamiento del sistema educativo, no quedan encuadradas temporal y espacialmente, haciéndose inferencias para el sistema educativo en general.

Vemos que hay exclusión de los ejes históricos y en los esquemas "varios" de dominación se pierde nada menos que al sujeto.

En el segundo trabajo, **La escuela capitalista**, Baudelot-Estabet utilizan una lógica similar. Se caracteriza a la escuela según las conceptualizaciones de Althusser de "aparatos ideológicos del estado". La diferencia entre este trabajo y el anterior, está dada, entre otras cosas, por el análisis de un caso concreto que ellos realizan, acotándolo temporalmente (la escuela en Francia entre 1965-1975). Aquí no sólo se analiza un caso concreto sin efectuar prematuras generalizaciones sino que se contextualiza en el tiempo y se incorpora a los sujetos involucrados. Se procura señalar el carácter profundamente clasista de la institución escolar, destacando como, bajo la apariencia de una escuela unificada en realidad se divide socialmente a la población.

El punto dedicado a la alfabetización como instrumento de división social y de dominación ideológica es interesante. Si bien evidencia un "mecanicismo" implícito, abre interrogantes que son motivadores (12).

Tanto en el primer trabajo sobre la reproducción, como en el segundo sobre la escuela capitalista se aborda el tema del poder. Pero, en el trabajo de Bourdieu-Passeron el tema del poder en la imposición cultural es más bien abstracto. En cambio en el estudio de Baudelot-Estabet, los sectores dominados tienen nombre y ubicación histórica. Al estar este segundo estudio, claramente contextualizado: La escuela capitalista...en Francia (como en realidad se denomina el libro en su versión original) los autores sugieren la necesidad de realizar estudios similares en otros países incorporando los elementos histórico-sociales correspondientes.

El tercer trabajo de este bloque inicial de teóricos de la reproducción es el de Bowles-Gintis sintetizado en el texto "La instrucción escolar en la América (13) capitalista" en el cual analizan la relación entre estructura escolar y el sistema económico de Estados Unidos (14)

Los autores documentan como el sistema educativo de Estados Unidos se constituye en reproductor de la estructura clasista de la sociedad y efectúan una correspondencia (tal vez algo mecánica) entre las relaciones sociales que se establecen en la escuela y las relaciones sociales que se requieren para el trabajo. Nuevamente, en este trabajo sobre la reproducción, se pierden los ejes históricos, pero es un estudio único del caso estadounidense.

En este primer bloque de trabajos sobre la reproducción efectuados desde lo "macro", se realiza un análisis de la escuela como si fuera una "caja negra".

Se discute que **entra** y que **sale**, pero se pierden los **procesos** que ocurren durante la escolarización.

Otra aproximación es la que representa la corriente de investigaciones "**micro-etnográfica**". Su producción es heterogénea y parte de supuestos epistemológicos diversos. Algunas, posteriormente derivaron en líneas de tipo fenomenológico.

Mencionaremos aquí, sólo las que conocemos como significativas(15).

Una línea de trabajo desde la **socio lingüística** es la representada por Courtney Catzden*(16). Sus estudios se han centrado en el rol de la interacción, los estilos de comunicación verbal y las diferencias en el uso de códigos lingüísticos. Ha trabajado con Willian Labov y Joan Baratz (17) en el área de educación pre-escolar y también sobre diferencias dialectales y bilingüismo. Sus estudios han tenido repercusiones importantes en el ámbito educativo de Estados Unidos e Inglaterra. Los programas bilingües, biculturales que surgieron para las llamadas "minorías" durante la administración Carter y fueron basados en esta perspectiva. Estos programas fueron suspendidos al finalizar esa administración. Sin embargo, la influencia se extendió a los medios masivos de comunicación: revistas infantiles, programas de televisión para niños. (Ejemplo de ello son **Plaza Sésamo**, que también se difundió en toda América Latina y **Electric Company**).

Esta línea de investigación cualitativa ha contribuido a la comprensión de algunas prácticas educativas pero, el problema de la **apropiación** diferencial de conocimientos en una sociedad como la de Estados Unidos, es interpretado desde el concepto de "conflicto cultural", describiendo bien los mecanismos de resistencia en la ruptura de códigos pero sin referencia a aspectos estructurales y sus relaciones.

(*) Prof. Catzden posee sólida formación en lingüística. Ha sido discípula de Roger Brown y en sus comienzos trabajó con Ursula Bellugi. Se ha desempeñado como Directora de Departamento en la Escuela de Educación de Harvard.

En este sentido el conflicto cultural se transforma en el eje **causal**. Si bien los análisis de tipo lingüístico son rigurosos y bien documentadas las situaciones de interacción, la falta de encuadre en una teoría social excluye toda aproximación a la comprensión de procesos más estructurales.

Algunas corrientes, como el **interaccionalismo simbólico**, han surgido desde estas conceptualizaciones. El interaccionalismo simbólico, de base **empirista**, propone observar la realidad tal cual es.

Son representativos de esa línea los trabajos de Blumer, R. (18) y los de Berger, P. y Luckmann (19) quienes, en líneas muy generales, proponen despojarse de todo presupuesto teórico para observar la realidad.

Investigaciones históricas y etnográficas realizadas principalmente en Inglaterra (20), Australia (21) y Estados Unidos (22) describen otro concepto clave, que es el de "resistencia" o "contra reproducción". En la misma línea pero con orientación más funcionalista, los trabajos de Michael Apple (23) y Jerome Karabel (24) han aportado al estudio del "currículum oculto".

Según Giroux, el concepto de "resistencia" debe ubicarse "en una racionalidad teórica que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios que estructuran la experiencia de los grupos subordinados" (25)...El concepto describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición, del terreno teórico del funcionalismo y de algunas vertientes conductistas de la Psicología educacional, al terreno de la Ciencia Política y la Sociología.

El concepto de "resistencia" redefine las causas y significados y Giroux sostiene que este análisis tiene poco que ver con la "desviación o con "lo patológico" sino "...mas bien con indignación política y moral..." (26).

Esta contra-lógica facilita a los educadores la comprensión de "como el poder es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana" (27).

Este autor resignifica el lugar de la pedagogía, como una actividad emancipadora (en el sentido de Paulo Freire).

Sus estudios intentan nuevas conceptualizaciones en el punto de intersección que se da entre las determinaciones estructurales y las prácticas educativas cotidianas.

Giroux asume incluir en sus análisis a Gramsci y Luckás diferenciando conceptos claves con claridad, pero es escasa la integración de los ejes históricos.

Otra línea de trabajo etnográfico proviene del campo de la Psicología y está representada por las investigaciones transculturales de Michael Cole y Sylvia Scribner (28).

Ellos incorporan en su conceptualización, los aportes psicológicos de Lev Vygostki (29) y Alexander Luria(30) en el estudio del tipo de organización social y su relación con los estilos cognitivos y el aprendizaje.

Respecto a la escuela específicamente, ellos han realizado un estudio sobre las relaciones entre alfabetización y escolarización desde una perspectiva "macro-etnográfica".

Metodológicamente este estudio, provee de fundamentos interesantes para la investigación interdisciplinaria ya que combina técnicas de

la Psicología experimental, de la lingüística (análisis fonológico por ejemplo) de la Sociología y la Antropología.

Se contextúa en Liberia, donde el efecto de la alfabetización pudo mantenerse aislado, dado que la gente del lugar (Vai) mantiene y utiliza un sistema propio de escritura fuera del contexto de la educación formal.

Por ello les fue posible investigar los efectos de la alfabetización en el desarrollo cognitivo, de manera independiente a los efectos de la escolarización.

El estudio procura mostrar como el desarrollo cognitivo es diferente si la alfabetización está dada en la escuela o fuera de ella, infiriendo por ejemplo que: la posibilidad de conceptualización oral está estrechamente relacionada con el efecto de la escolarización.

Es aún poca la investigación empírica realizada en nuestro medio frente a los interrogantes y problemas que se nos presentan con estas teorizaciones.

Es por eso que pensamos que el resignificar la investigación empírica, no implica asumir una posición empirista. En la postura empirista hay un "divorcio" entre concepción teórica y observación.

Desde la sólida experiencia de investigaciones realizadas en el contexto Latino-Americano, Elsie Rockwell nos señala: "En el desarrollo de la teoría social son decisivos los momentos de su vinculación con la investigación empírica, pueden ser momentos repartidos en diferentes puntos, anteriores o posteriores a la formalización de la teoría /.../ ...a la larga es en el enlace entre los trabajos teóricos y empíricos donde se da el largo proceso de precisión y elaboración de un concepto teórico" (31).

En este sentido la investigación empírica, de carácter no-empirista

reconoce los supuestos de la teoría en el proceso de observación, podríamos decir que los "observables" los define el marco conceptual.

En nuestro medio se está desarrollando una línea que podríamos definir globalmente como de **antropología educativa**. Esta línea articula la micro-etnografía con la teoría social.

Consideramos que representan esta corriente en desarrollo, los trabajos de Elena Achilli (32), los de Graciela Batallán (33), Ma. Saleme, Graciela Morgade (34) y Monserrat de la Cruz (35).

Para concluir la revisión teórica sobre este punto, quiero destacar los aportes de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. Estas autoras han desempeñado una tarea pionera, en una auténtica búsqueda de referentes que faciliten el acercamiento a la realidad latinoamericana

Para la comprensión de la realidad escolar las autoras proponen que se explore en otras disciplinas que se ocupan de la escuela, como la sociología, la antropología y la teoría política.

Es así que ellas incorporan las conceptualizaciones de Antonio Gramsci (36) y de Agnes Heller (37), enriqueciendo de esta manera la perspectiva etnográfica al incluir ejes **históricos** enraizados en el concepto de vida cotidiana.

Esta búsqueda teórica implica la construcción del ámbito educativo como objeto de estudio ya que "...en un terreno como el educativo en donde las insuficiencias explicativas o las urgencias de la acción han generado con frecuencia alternativas empiristas...al desconocer el trasfondo conceptual ineludible de toda mirada a la realidad escolar. Nuestra valoración del trabajo teórico surge sin embargo de las necesidades de la práctica y responde a una intencionalidad política y educativa... Cuestionar y transformar las concepciones y prácticas vigentes en la educación requiere aún de mucha construcción teórica". (38)

Nos dice Bourdieu-Passeron: "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural... toda acción pedagógica está determinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes..." (39).

En nuestra experiencia, basada en la investigación mencionada anteriormente, la escuela "para los pobres" más que un lugar inculcador de ideología es un lugar de desinformación, discontinuidad e ignorancia, con funciones más de asistencia social que pedagógicas.

Entonces...¿qué valor tiene la escuela pública para los sectores populares?.

Consideramos que la misión de la escuela es la de generar un espacio para la apropiación de la cultura, que es patrimonio de la humanidad.

Tedesco lo plantea muy claramente en sus reflexiones al respecto: "...importantes porciones del conocimiento no son producto de un grupo o clase determinado sino de las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza. El problema del conocimiento desde una perspectiva social es también un problema de apropiación y distribución" (40).

Las características de "vaciamiento" de contenidos en la escuela argentina han sido claramente descritas por Tedesco (41), en otro trabajo.

En nuestro estudio, (42) desde lo documentado por las observaciones de las prácticas escolares cotidianas, hemos visto que esos **contenidos mínimos** de los que se habla, no están garantizados para todos.

Al intentar reconstruir lo que enseña cada escuela y contextualizarlo en parámetros temporales, surge lo **diferencial**. La escuela que capta población de sectores marginalizados (*) dedica sólo una tercera parte del

tiempo cotidiano a tareas relacionadas directamente con la enseñanza. Las tareas administrativas ocupan el 10% del tiempo total y las de **asistencia social** (ayuda en inundaciones, dar de comer, etc.) insumen **todo** el resto del tiempo.

En la otra escuela, la que capta población de sectores medios, las tareas directamente vinculadas con la enseñanza ocupan las 3/4 partes del tiempo cotidiano escolar.

Los ejes pedagógicos, entonces, quedan desdibujados justamente **allí** donde debieran ser enfatizados.

¿De qué conocimientos históricamente acumulados se podrán apropiar los sectores populares? Porque...si no se apropian de ellos en la escuela ¿dónde?.

De lo anteriormente expresado se deduce que no podemos reconstruir lo que enseña la escuela sólo en base a los datos "macro-sociales", necesitamos conocer aquellos mecanismos mediadores entre el programa explícito y los sujetos desde la realidad cotidiana.

(*) Este estudio se ha realizado en 2 escuelas Municipales con características poblacionales contrastantes en lo socio-cultural y pertenecientes a un mismo Distrito Escolar. Una de las escuelas abarca, en su mayoría, población de sectores medios con alto porcentaje de hijos de profesionales. La otra escuela, capta población definida como de "riesgo", por no tener las necesidades básicas cubiertas (Población NBI).

Las escuelas están a 4 cuadras de distancia una de otra. La avenida principal demarca el barrio por sector social. La primera parte de este estudio comenzó en 1987 y se trabajó con los niños de los primeros grados del turno mañana.

Hicimos una exploración de nivel operatorio con cada niño antes de iniciar el aprendizaje escolar.

Debo aclarar que todos los niños habían cursado pre-escolar y que se excluyeron del estudio "los repetidores".

En la segunda y tercera etapa, se efectuó un seguimiento longitudinal. Las observaciones de vida cotidiana se efectuaron a través de las tres etapas. La investigación finalizará en septiembre de 1990.

Al proponer "la mirada" a la escuela no estamos ponderando "lo micro" en favor de lo "macro". Sólo buscamos **indicios** de aquellos momentos singulares que vinculan al sujeto con la historia (apropiación) y que marcan lo diferencial.

2.- EN BUSQUEDA DE LOS CONTENIDOS PERDIDOS

Las categorías utilizadas por los teóricos de la "reproducción" y "resistencia" fueron útiles para develar el carácter diferencial, no igualitario, del sistema educativo; como así el rol legitimador de las desigualdades sociales existentes.

En este sentido su influencia ha sido importante para el análisis global de los procesos educativos ya que ha permitido "sacar" a la pedagogía del lugar de "asepsia neutra", totalmente desvinculada de la política en la cual se encontraba y provocar controversias.

Pensamos que la construcción de conocimientos científicos no avanza en un primer momento en base a **consensos** sino por discusión, disensos, conflictos y rupturas epistemológicas; así que valoramos la controversia.

Los desarrollos teóricos mencionados desmitificaron aspectos importantes, pero no pudieron generar una corriente orientadora de la acción educativa, provocando una verdadera indiscriminación entre los aspectos pedagógicos y los sociales.

Se perdió con ello la especificidad de lo pedagógico y como consecuencia se perdieron los contenidos.

Los contenidos... ¡tan descalificados y olvidados! fueron por estas corrientes considerados como exclusivamente ideológicos, como "saber" propio de los sectores dominantes e impuestos para ejercer el poder de dominación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y no hay relación directa entre lo que se intenta transmitir y lo que se aprende.

Resignificamos el lugar de investigación sobre los **contenidos** porque es necesario conocer de que manera se da "eso poco" que se intenta impartir.

Hemos visto, en la amplia revisión bibliográfica efectuada en el primer punto, que los contenidos no han estado valorizados desde su importancia pedagógica.

Algunas discusiones los consideraron "ideológicos" y por ello los descalificaron. No podemos negar que los contenidos, al igual que otras vías de socialización están atravesados por lo ideológico, pero...también lo están los medios masivos de comunicación, la familia, etc.

Esto no invalida el intento de que el espacio escolar, sea propicio para la apropiación de contenidos; asumiendo que éstos presentan interpretaciones particulares de la realidad con elementos a veces alienantes.

La realidad cotidiana en la cual el sujeto está inmerso es **contradictoria**, pero hay que generar espacios para la reflexión que promuevan el pensamiento crítico.

Otras discusiones, han girado en torno al **método** y esto desplazó la discusión sobre los contenidos.

Vemos que aún detrás del enunciado de diferentes teorías del aprendizaje y desde muy distintas concepciones psicológicas, el énfasis ha sido puesto en lo metodológico.

Esto revela una contradicción en los supuestos epistemológicos subyacentes a esas teorías, porque el ubicar al método en el **centro** de la cuestión educativa implica una única concepción de sujeto, que no es precisamente la del "activo sujeto epistémico".

Consideramos que el eje de la discusión debiera estar centrado, en la comprensión de los **procesos** en la construcción de conocimientos.

Podemos constatar cotidianamente, que todas las "innovaciones metodológicas" no han producido transformaciones, y se han incorporado **discursos** modernizantes con rapidez. Sin embargo, las prácticas cotidianas han cambiado poco. Tras la pantalla de los "nuevos métodos" nada cambia y la continuidad conceptual permanece bajo distintos ropajes.

Se sigue ponderando un aspecto, que es el metodológico (necesario pero **no** central) sin poner en escena al sujeto que aprende y a los "saberes" que se ofrecen para que él reconstruya.

¿Cuál es el lugar que se le asigna al sujeto educativo?.

Desde una concepción **mecanicista** (43) se le ha asignado un lugar meramente pasivo, receptor de información. Esto se basa en el supuesto de que todo lo que se **transmite** "bien" (metodológicamente) es registrado y aprendido. Si no se registra es por fallas en el individuo o porque está "mal" transmitido. En esta concepción, entonces, hay un predominio del objeto por sobre el sujeto.

Desde una aproximación de corte **idealista**, se ha ponderado el lugar del sujeto por sobre el objeto de conocimiento. En esta visión, se le atribuye al sujeto el papel de "creador de la realidad" (44).

Desde el **constructivismo genético** (45) la construcción del conocimiento implica sujeto y objeto en un proceso de interacción dialéctica.

En términos muy esquemáticos podemos decir que, para construir un conocimiento se requiere de:

- a) el objeto a conocer, con sus propiedades físicas y características sociales y culturales

b) el sujeto y su **acción**, que es el origen de todo conocimiento.

El sujeto educativo (*) es activo con el objeto de conocimiento. Indaga propiedades, tiene hipótesis, experimenta con ellas, interpreta, demanda información, selecciona e integra lo que la escuela le presenta. Luego **reconstruye** y reorganiza toda esa información procesándola en búsqueda de **coherencia** (**)

De esta manera, este sujeto va construyendo sistemas representativos de la realidad.

Los sistemas de interpretación de la realidad se desarrollan con el tiempo y las influencias del medio, determinando la **realidad subjetiva**.

Queremos marcar una diferencia entre lo que podría llamarse **realidad objetiva** (46) exterior a nosotros e inasible y la **realidad subjetiva** que sería precisamente ese conjunto de interpretaciones que hacemos de la realidad objetiva.

En la construcción de la realidad subjetiva tiene gran influencia la cultura y, en la manera que participamos de ella, tendremos formas de representación colectiva.

Para nosotros el problema central en lo que respecta a contenidos escolares, está dado por la relación de éstos con el conocimiento y con la realidad.

(*) Que es sujeto epistémico, sujeto cotidiano, sujeto social y sujeto deseante.

(**) Retomo un ejemplo para ilustrar: Todos los niños en un momento del desarrollo del lenguaje oral, regularizan los verbos irregulares (modelo no dado por el medio). Es así que dicen "poní". El razonamiento lógico subyacente implica búsqueda de coherencia: "Si de **comer** da **comí**"...de "poner da **poní**".

Desde los aportes del constructivismo genético sabemos que el aprendizaje pierde sentido si no puede generalizarse a un contexto diferente del que se originó.

Los contenidos escolares debieran poder reconstruirse pero...no podemos hablar de reconstrucción si **no hay** construcción previa.

Cuando el sujeto educativo, construye un conocimiento no es ése contenido aislado lo único que aprende, sino todo el **contexto operac-**
ional (47).

Un contenido aislado, no posee contexto operacional ni historia, sólo remite a estrategias memorísticas. (*)

La mecanización memorística enfatizada en las prácticas educativas es la antípoda de la construcción comprensiva. Moreno-Sastre nos dicen respecto a esto: "La mecanización memorística es una forma de pasividad intelectual que consiste en sustituir los propios razonamientos autónomos, que debiera construir cada sujeto por razonamientos ajenos, producidos por otros..." (48).

Ése contenido, que no está integrado en un proceso cognitivo de construcción, no es **generalizable** (sólo se ajusta a un contexto similar) y tiene escasa **perdurabilidad** (**).

Estos pseudo-aprendizajes son considerados por nosotros como **super-estructurales** y no sirven para la construcción de conocimientos, ya que no están integrados en un sistema comprensivo que los incluya y relacione.

(*) En el sentido que lo interpretan Moreno-Sastre. Ver en Aprendizaje y desarrollo intelectual. Monserrat Moreno-Genoveva Sastre. Gedisa, Barcelona, 1980.

(**) Ejemplo de esto es la memorización sin comprensión de las tablas de multiplicar. El niño las repite mecánicamente y debe "repasarlas" porque se le "olvida" una y otra vez. **Esto no es** un problema de memoria, sino de falta de comprensión conceptual, porque tampoco puede idear un procedimiento alternativo para lograr el resultado.

En el dominio particular del sistema de escritura, las investigaciones Psicogenéticas de Emilia Ferreiro* han documentado el origen extra escolar(49) de éstas construcciones. Esto ha generado una verdadera "revolución copernicana" en el tema, dado que la autora cambió el interrogante sobre este objeto del conocimiento. En lugar de seguir preguntándose por el método, se preguntó por la historia y por los procesos. Al igual que en la historia de la ciencia, el cambio de pregunta produjo conocimientos nuevos.

En la producción actual, observamos un desfase importante entre las conceptualizaciones de Emilia Ferreiro y algunos trabajos realizados en el aula, supuestamente basados en dichas conceptualizaciones. Desde esta línea Psicogenética son escasos y de valor desparejo. Muchos de ellos, terminaron convirtiéndose en "Prescriptivos". Dos investigaciones realizadas desde la Psicología son la excepción: una es la de Ana Teberosky (50) hecho en Barcelona, en el que la autora destaca la importancia de la interacción grupal en el proceso constructivo; el otro de Pontecorvo y Zucchermaglio (51) realizado en Roma, en el cual describe las interacciones entre niños y con el docente destacando el impacto en el desarrollo de actitudes cooperativas. Los referentes teóricos que articulan estos autores, incluyen los desarrollos Piagetianos y los de Vygostky.

Consideramos necesario un espacio mediador, entre las investigaciones psicológicas y las implementaciones educativas en el aula.

Es necesario **significar** el lugar de la investigación pedagógica.

Las primeras inferencias para la educación, derivadas a veces de situaciones experimentales, han "banalizado" los aportes originales. Esto ha sucedido con la teoría de Piaget en algunos desarrollos curriculares hechos en los Estados Unidos. Lamentablemente, algo similar está

(*) Emilia Ferreiro, ha sido discípula y colega de Jean Piaget. Se doctoró en Psicología en Ginebra. Actualmente reside en México. Su obra ha sido traducida a varios idiomas y sus investigaciones replicadas en diferentes lenguas.

ocurriendo en nuestro medio con los trabajos de Emilia Ferreiro.

Piaget se pronunció sobre el tema cuando en una entrevista puntualizó: "...el rol del psicólogo es antes que nada dar los hechos que puede utilizar el pedagogo y no ponerse en su lugar para darle con sejos. Al pedagogo le toca ver como puede utilizar lo que uno le ofre ce..." (52).

La Psicología y Epistemología Genética tiene mucho que decirnos respecto a como la enseñanza podría basarse, **científicamente**, en los mecanismos del aprendizaje. Esto implica, como ineludible, un eslabón intermedio de investigación Pedagógica y Etnográfica en el aula, sin el cual las implicancias para la educación quedan escotomizadas porque **falta** el contexto de las prácticas educativas en tanto síntesis de **de-** **terminaciones** sociales, históricas e institucionales.

3.- A MODO DE SINTESIS...

La escuela representa, particularmente para los sectores populares, la posibilidad de apropiación de los conocimientos construidos por la humanidad. Pero los contenidos, con los cuales estos se construyen, implican una determinada representación social de la realidad. Esto cobra particular relevancia, dado que esos "saberes legitimados" se presentan en la escuela ya formalizados y dentro de un proceso pautado.

En el conocimiento extra-escolar, en cambio, el sujeto dispone de un universo de posibilidades, inestructuradas, que él mismo, en su contexto familiar y su medio, debe seleccionar y organizar. El efecto "ideologizante", en este sentido, podría ser diferente.

En este trabajo re-significamos la importancia de los contenidos, pero no podemos obviar la dimensión alienante que estos puedan tener. Pensamos que esto, no invalida el recorte elegido como objeto de estudio, sino que abre otras posibilidades de investigación. En ese sentido, el tema de la alienación en los contenidos*, debiera ser otro objeto de estudio en nuestras escuelas.

Al inicio, planteamos la necesidad de superar las dicotomías e incluir al **sujeto educativo** para la comprensión de algunos aspectos de la realidad escolar. Nuestro estudio se ha centrado en las dimensiones de: sujeto epistémico, sujeto cotidiano y sujeto social. El abordaje de estas dimensiones, requiere de colaboración interdisciplinaria ya que, ninguna de las disciplinas mencionadas da cuenta por sí sola de las complejas relaciones e interacciones.

Hemos tomado de ellas algunos ejes conceptuales para definir las categorías analíticas. Estos referentes son: **historia** (Psicogénesis y

(*) Hay un excelente trabajo sobre el tema realizado por Verónica Edwards. Ver: "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación." Pág. 49 en Curriculum, maestro y conocimiento. Universidad Autónoma Metropolitana. Iam-Xochimilco. México, 1988.

Sociogénesis) conflicto, proceso, sujeto e interacción.

No incluimos en nuestro trabajo al estudio del docente dado que, en esta etapa, hemos ponderado al sujeto educativo (alumno). Numerosos estudios (53) aportan a la comprensión de las prácticas docentes y a las condiciones de trabajo. Otros varios, a la línea de investigación en "talleres de educadores" (54) derivada de los significativos trabajos de Rodrigo Vera (55).

Al prioritar el sujeto educativo (alumno) intentamos definir la interacción que se da entre la apropiación en términos sociales y la construcción como proceso cognitivo de aprendizaje, que define la actividad del sujeto. Pensamos que aprender es interpretar la realidad.

REFERENCIAS

- (1) Bordieu, Pierre - Passeron, Jean Claude: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Maspero: 1970. LAIA, Barcelona, 1977.
- (2) Giroux, Henry: "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación". Dialogando, N^o 10, Dic . 1985, Santiago, Chile.
- (3) García Canclini, Néstor: "Gramsci con Bourdieu". Pág. 69, Nueva Sociedad N^o 71, San José, Costa Rica.
- (4) Elichiry, Nora: Fracaso escolar: Estudio etnográfico y cognoscitivo. (Primer ciclo escolar). Proyecto UBACyT PS-015 iniciado en septiembre de 1987 que finalizará en diciembre 1990. (Proyecto trianual).
Coordinadora: Nora E. Elichiry. Coordinación institucional: Cristina Chardón-Susana Perez. Ayudantes de Investigación: Bettina Benderski, Emilse Diment, Verónica Duarte, Laura Fainstein. Co-coordinación 1ra. etapa: Alicia Stolkiner. Colaboraron en la 1ra. etapa: Débora Nakache y Sandra Moguilevski. Colaboraron en 1a. y 2a. etapa: Rosa Garrido, Beatriz H. Rodríguez y Marcela Yudewitz. Proyecto adscripto a la Cátedra: Psicología y Epistemología Genética II, Facultad de Psicología, UBA. Prof. Titular: Nora E. Elichiry.
- (5) En la presente etapa se están sistematizando los datos psicogenéticos y categorizando los registros de análisis de cuadernos.
- (6) Piaget, Jean; García, Rolando: Psicogénesis e historia de la ciencia. Introducción y Cap. IX y X. Siglo XXI, México, 1982.
- (7) Rockwell, Elsie: "Etnografía y teoría de la investigación educativa". Documentos Cinvestav-IPN. Departamento de Investigaciones Educativas. México, 1982.

II

(8) Castorina, Antonio; Lenzi, Alicia; Fernandez, Susana: "Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética". En Psicología Genética. Castorina et al. Pág. 83. Miño Dávila Ed. Bs.As., 1984.

(9) Bordieu-Passeron: La reproducción. Op. Cit.

Baudelot, Christian; Establet, Roger: La escuela capitalista. Siglo XXI, México, 1975 (Original francés: 1971).

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert: La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI, México, 1981. (Original inglés: 1976)

Ver sobre el tema las elaboraciones teóricas de:

(10) Vasconi, Tomás: "Aportes para una teoría de la educación". Pág. 301 en La educación burguesa. Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

(11) Tedesco, Juan Carlos: "Crítica al reproductivismo educativo". Pág. 56-57, Cuadernos Políticos N° 37, Septiembre 1983, Ed. ERA, México.

(12) En mi caso particular me permitió tomar conciencia sobre la necesidad de investigación empírica en el tema de lecto-escritura. Fué así que me incluí en el equipo que se estaba formando en 1976 en México para el proyecto de Psicogénesis de la lengua escrita, dirigido por la Dra. Emilia Ferreiro.

(13) Los autores piden disculpas en el prefacio a los latinoamericanos y canadienses por generalizar el término "América" al estudio del caso estadounidense. Pero lo utilizaron con la **intencionalidad** de que sea un "recordatorio" del imperialismo cultural que afecta incluso a los aspectos mas elementales de nuestra conciencia, nuestra forma de comunicación.

(14) En tono anecdótico, quiero comentar que Herbert Gintis era docente de Economía de la educación en el Departamento en el cual, en 1974, me encontraba cursando mi post-grado. Este carismático profesor debía, aquel año, ser confirmado como Profesor Titular en esa Facultad de la

III

Universidad de Harvard. Pareciera, que la publicación de los datos pre^uliminares del trabajo que comentamos y que le llevaron 7 largos años de investigación le costó su "tenior", ya que no lo ratificaron.

(15) Para una panorámica más completa, consultar "Etnografía y teoría ...de Elsie Rockwel. Op. Cit.

(16) Courtney, Cazden: Child language and education. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1972

Cazden-Michaels-Tabors: "Spontaneous repairs in sharing time narratives" en The acquisition of written language. Sara Freedman Ed. Ablex Publishing Corp. Norwood. New Jersey. 1985

(17) Cazden, Baratz, Labov: "Language development in Day care program" P. 83 en Language in early childhood education. National Association For the Education of young children. Washington D.C., 1973

Labov, W.: "The logic of non-standard English" en: Williams F. (Ed) Language and poverty. Markham, Chicago, 1970.

Baratz, Joan and Baratz, S.: "Early childhood intervention: the social science base of institutional racism". Harvard Ed. Review, N^o 40, 1970.

(18) Blumer, H.: El interaccionalismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona, Hora, 1982.

(19) Berger, P. y Luckmann T.: La construcción social de la realidad. Bs.As., Amorrortu, 1979.

(20) Paul, Willis: Learning to labour: Westmead, England: Saxon House, London, 1987

(21) Conneill, Robert: Making the difference. Sydney: Allen and Unwim, 1982.

IV

- (22) Giroux, Henry: Schooling and the struggle for public life. Critical Pedagogy in the modern age. University of Minnesota Press, 1989.
- (23) Apple, Michael: Ideology and curriculum: Routledge and Kegan, Boston, 1979. Ideology and practice in schooling. Temple, U.Press. Philadelphia, 1983.
- (24) Karabel, Jerome Halsey (Ed): Power and ideology in education. N. York, Oxford Press, 1977.
- (25) Giroux, Henry: "Teorías de la reproducción y..." Op. Cit. Pág. 40
- (26) Idem. Pág. 41.
- (27) Idem. Pág. 46.
- (28) Scribner, Sylvia-Cole, Michael: The Psychology of Literacy. Harvard University Press. Cambridge, Mass. 1981.
- (29) Vygotsky, L.: Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard U. Press. Cambridge. Mass. 1978. (hay versión castellana).
- (30) Luria, A.: Cognitive development: its cultural and social foundation Harvard U. Press. Cambridge. Mass., 1976.
- (31) Rockwell, Elsie: "Como observar la reproducción". Pág. 1. Crítica Universidad Autónoma de Puebla. México. 1986.
- (32) Achilli, Elena: "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de formación docente N° 1. Rosario, 1987.
- (33) Batallari, Graciela: "Trabajo docente, democratización y conocimiento" en Cuadernos de formación docente N° 5. Rosario, 1988.

- (34) Batallañer, G.; Saleme Ma. y Morgade, Graciela: "El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Dialogando N° 11. Santiago, Chile, 1986.
- (35) De la Cruz, Monserrat: Carezco de la referencia bibliográfica de los interesantes trabajos de la autora, sobre experiencias realizadas en Bariloche.
- (36) Gramsci, A.: Cuadernos de cárcel. Ed. ERA. México, 1981.
- (37) Heller, Agnes: Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península. Barcelona, 1982.
- Heller, Agnes: La revolución de la vida cotidiana. Ed. Península. Barcelona, 1982.
- (38) Rockwell, Elsie-Ezpeleta, Justa: "La escuela. Relato de un proceso de construcción inconcluso". Pesquisa participante. Págs. 4-5. Sao Paulo. Cortés Ed. 1986.
- (39) Bourdieu-Passeron: La reproducción. Op. Cit. Pág. 44-45.
- (40) Tedesco, Juan Carlos: "Crítica al reproductivismo". Op. Cit. Pág. 61.
- (41) Tedesco, Juan Carlos: "Sociología del curriculum". En Tedesco-Bravaslasky-Carciofi: El proyecto autoritario. Argentina, 1976-1982. FLACSO. Bs.As. 1983.
- (42) Elichiry, Nora: "Fracaso escolar..." Op. Cit.
- (43) Schaff, Adam: Historia y verdad. Pág. 83. Grijalbo. México, 1974.
- (44) Schaff, Adam: Idem. Pág. 84.
- (45) Piaget, Jean: Introducción a la epistemología genética. Op. Cit. "Prólogo".

VI

(46) Karel, Kosick: "La totalidad concreta". Pág. 53, en : Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, 1967.

(47) Moreno, Monserrat-Sastre, Genoveva: Descubrimiento y construcción de conocimientos. Gedisa. Barcelona, 1980.

(48) Moreno, Monserrat-Sastre, Genoveva: Aprendizaje y desarrollo intelectual. Pág. 254. Gedisa. Barcelona, 1980.

(49) Ferreiro, Emilia-Teberosky, Ana: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México, 1988 (9a. edición).

Ferreiro, Emilia: Proceso de alfabetización y la alfabetización en proceso. Centro Editor de América Latina. Bs.As., 1986

(50) Teberosky, Ana: "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal" en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Pág. 155. Ferreiro-Gómez Palacios (Comp.) Siglo XXI, México, 1982.

(51) Pontecorvo, Clotilde y Zucchermaglio, Cristina: "A passage to literacy: learning in a social context". Pág. 59 en: How children construct literacy. Yetta M. Goodman (Ed). Ira-Newark-Delaware 1990.

Pontecorvo, C.: "Interazione di gruppo e conoscenza". P. 85 en Etá evolutiva N° 24. Firenze, 1986.

(52) Bringuier, Jean Claude: Conversaciones con Piaget. Pág. 225. Gedisa, Barcelona, 1977.

(53) Rockwell-Mercado: La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de educación DIE. México, 1986.

Ezpeleta, Justa: Escuela y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO, OREALC. Santiago, 1989.

VII

(54) Batallán-García: "Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela". Cuadernos de formación docente N° 5, Rosario, 1988

Achili, Elena; Ageno, Raúl; Ossanna, Edgardo: "Investigación de la práctica docente en taller de educadores". Cuadernos de formación docente N° 4. Rosario, 1987.

(55) Vera, Rodrigo: "El taller de educadores como método de investigación y perfeccionamiento docente" en Dialogando N° 5. Santiago de Chile, 1984

"Orientaciones básicas de los talleres de educadores" Dialogando N° 10. Santiago de Chile, 1985.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. Achilli, E.: "Escuela y democratización: Investigación antropológica". en Cuadernos CRICSO. Rosario, 1988.
2. Batallán, Graciela, Saleme, Ma., Morgade, Graciela: "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela", en : El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. Nora Elichiry (comp.). Nueva Visión. Bs.As., 1987.
3. Barco, Susana: "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica" (mimeo). Univ. del Comahue, Fac. Ciencias de la Educ., Noviembre 1989.
4. Bourdieu, Pierre: La distinción: Pág. 145 "la escuela contra el desclasamiento" Pág. 425 "la opinión personal". Taurus, Madrid, 1988.
5. Bourdieu, Pierre: Cosas dichas. "Espacio social y poder simbólico". Pág. 127. Ed. Gedisa.
6. Carlson, Dennis: "Teachers as Political Actors from reproductive theory: the crisis of schooling". Harvard Educational Review. Vol. 57 N° 3, 1987.
7. Cole, Michael and Scribner, Sylvia: Culture and thought. John Wiley and Sons. Toronto, 1974.
8. Cole, Michael and Barbara Means: Comparative studies of how people think. Harvard U. Press. Cambridge, Mass., 1981.
9. Cole, Michael et al: The cultural context of learning and thinking. Basic Books Inc. Publishes. N. York, 1971.
10. Dasen, Pierre et al.: Naissance de L'intelligence chez l'enfant baoule' de côte D'Ivoire. "Universalité on relativité culturelle?". Pág. 15. "Description du milieu". Pág. 47.

11. Ferreiro, Emilia-Teberosky, Ana: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México, 1979.
12. García, Rolando: "El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias". En Dialéctica e Ideología. Ediciones de base. Facultad de Sociología. UBA, 1988.
13. García, Rolando: "Lógica y epistemología genética" en Hacia una lógica de la significación. Centro Editor de América Latina. Bs.As. 1988.
14. García, Rolando: "La epistemología genética y los problemas fundamentales de la teoría del conocimiento", en: Construcción y validación de teorías científicas. Piaget, Jean, Apostel, Leo. Ed. Paidós, Bs.As. 1986.
15. Gargani, Aldo: Crisis de la razón. Siglo XXI. México, 1983.
16. Ginzburg, Carlo: El queso y los gusanos. Prefacio y notas. Muchnik, Barcelona, 1986.
17. Habermas, Jürgen: Conocimiento e interés. Taurus, Madrid, 1982.
18. Inhelder, Barbel; Sinclair, Hermine; Bovet, Magali: Learning and the development of cognition. "Introduction: cognitive development and learning theory". Harvard University Press. Cambridge. Mass., 1974. (Hay edición española: Morata).
19. Kosik, Karel: Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, 1967.
20. Piaget, Jean: Introducción a la epistemología genética. Presentación a la edición castellana por: Ferreiro, Emilia y García, Rolando. Págs. 9-23. Paidós. Bs.As. 1975.
21. Piaget, Jean: Formas elementales de la dialéctica. "Conclusiones generales". Pág. 187. "Post-facio" de Rolando García: "Dialéctica, Psicogénesis e historia de la ciencia. Pág. 201. Ed. Gedisa.
22. Sastre, Genoveva; Moreno Monserrat: Descubrimiento y construcción de conocimientos Gedisa. Barcelona, 1980.