

**EL TRABAJO CON EL CONOCIMIENTO EN EL NIVEL MEDIO
(UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARA EL ÁREA DE CIENCIAS
SOCIALES) (1)**

*(DEALING WITH KNOWLEDGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL (AN
INSTRUMENT OF OBSERVATION FOR THE SOCIAL SCIENCES AREA))*

GRACIELA SPEZZI*

RESUMEN

Los trabajos argentinos que intentan captar los saberes que efectivamente circulan en nuestras aulas, en general analizan las prácticas con metodología etnográfica y abordan problemas relativos a la convivencia estudiantil- docente. Por su parte, este trabajo apunta a facilitar la **observación sistemática** del modo en que en las aulas se trabaja con el conocimiento. Con ese objetivo se ha construido un instrumento de observación que permita la codificación de las formas lingüísticas que circulan, entendiendo que el lenguaje es el instrumento por excelencia en la comunicación escolar, que de él se pueden comunicar frecuencias y secuencias (lo que no sucede con las etnografías) y que el apoyo en el soporte empírico del lenguaje limita la subjetividad de la descripción facilitando la verificación y réplica de los hallazgos por otros investigadores.

El instrumento de observación que se propone permite el análisis discursivo, es decir, la puesta en correlación de lo que se dice (lo inmediatamente aprehensible) con los principios de producción que lo estructuran (lo invisible). Este propósito cobra sentido dentro del marco conceptual que proporciona la Escuela de Bourdieu, desde el cual es posible pensar que la práctica educativa se desarrolla conforme a una lógica que supera la normatividad explícita: al lado del cálculo racional, hay otros principios generadores de práctica, irreducibles a la conciencia y voluntad de los agentes.

ABSTRACT

Argentine papers that try to deal with the knowledge that there is actually in our classrooms they generally analyze the practices with ethnographic methodology and treat problems related to student and teacher's life. This paper aims to facilitate a systematic observation of the way in which knowledge is dealt with in the classrooms with this objective an observation instrument has been built, which allows to codify linguistic forms used at school, since language is an instrument par excellence in school communication, with its frequencies and sequences can be communicated (this does not occur with ethnographies) and that the support, or the empirical frame of language limits the subjectivity of the description, facilitating the verification and replica of the findings of other researches.

* Universidad Nacional de Salta - Facultad de Ciencias Naturales.

The observation instrument that is proposed permits a discourse analysis, that is, the correlation of what is said (what is immediately learnt) with the principles of production that structure it (what is invisible) This purpose has sense within a conceptual frame given by the Bourdieu school, from which it is then possible to think that the educational practice is developed according to a kind of logic that surpasses explicit normativity next to rational calculation, there are other principles generators of a practice, irreducible to the will-power and conscience of the agents.

INTRODUCCIÓN

Los trabajos argentinos que, nucleados por una preocupación “productivista” intentan captar los saberes que efectivamente circulan en nuestras aulas, en general analizan las prácticas con metodología etnográfica y abordan problemas referidos a la participación, a la convivencia escolar. El modo en que en las aulas se trabaja con el conocimiento(2), se redefinen los temas del currículum prescripto, ha sido escasamente estudiado desde la investigación educativa y también con metodología etnográfica. De allí que este trabajo fuera desarrollado con el objetivo de construir un instrumento que posibilitara la observación sistemática de esas dos dimensiones en los procesos áulicos, permitiendo des-velar los principios de producción que los estructuran.

El propósito cobra sentido dentro del marco conceptual que proporciona la escuela de Bourdieu, desde la cual es posible pensar que la práctica educativa se desarrolla conforme a una lógica que supera la normatividad explícita: al lado del cálculo racional, hay otros principios generadores de práctica, irreducibles a la conciencia y voluntad de los agentes. Los mismos se *inoculan*(3) a partir del conjunto de ejercicios que sistemáticamente se proponen en el aula, y configuran el “saber hacer”, la **competencia** escolar; ella puede ser entendida como un “programa”, en el sentido de conjunto de operaciones realizadas en base a determinadas reglas o principios, las que, aplicadas a cierta materia exógena (los “datos”) producen un cierto tipo de resultado.

¿Cómo se descubren esos principios? La idea de **competencia** como capacidad productiva, principios generadores capaces de engendrar un número indefinido de actuaciones reconocibles como manifestación de dichos principios, permite concluir que es detectando las **regularidades, la repetición de lo idéntico** que estructura las diversas intervenciones. Consecuentemente, el instrumento diseñado para guiar la observación de clases incluye categorías de comportamientos que ponen en relación lo visible (conductas observables) con lo invisible que lo condiciona (los principios de la competencia) con el objetivo de descubrir aquellas regularidades.

Por otra parte, consideré que el instrumento debía tomar en cuenta fundamentalmente las intervenciones lingüísticas de docentes y alumnos, puesto que reparar sólo en clases de actividades implicaría obtener resultados excesivamente formales (piénsese por ejemplo en una actividad como “exponer”; su valor formativo puede ser muy diferente según el tratamiento que se le dé a la información, y ese tratamiento sólo es posible de analizar si se toma en cuenta el lenguaje).

Sabemos -desde la Teoría del Discurso- que a través del lenguaje no sólo se transmite información sino que:

- a) se construye la relación del que habla con lo que dice -en tanto lo presenta como verdad incuestionable, por ejemplo, o como creencia que admite duda- relación que implica inmediatamente una propuesta al receptor para que se posicione respecto de lo dicho;
- b) se construyen las imágenes del que habla y del que escucha, postulando entre ambos cierta clase de relación.

La posición del que habla respecto a lo que dice y la construcción de imágenes constituyen el **plano de la enunciación**, plano que es posible abordar atendiendo al modo como está estructurado el contenido enunciado, es decir, a partir de las **expresiones efectivamente construídas** (las que incluyen no sólo las palabras usadas sino también tono, pausas, etc.). Es en este plano que - en relación a la acción verbal- pueden detectarse las regularidades, el núcleo invariante, lo idéntico que se repite (en las clases, se puede hablar de diferentes temas, pero construir en todos los casos una misma relación con el conocimiento y con el otro; en otras palabras: diferentes temáticas pueden remitir a la misma enunciación).

METODOLOGÍA

A efectos de concretar la construcción del instrumento, se realizaron observaciones exploratorias en diversas escuelas de nivel medio de Salta, en las que se grabaron clases de diversas disciplinas del área de Ciencias Sociales; estas primeras grabaciones familiarizaron con un amplio material comportamental, que fue discriminado en torno a categorías descriptoras de comportamientos relacionadas con la variable: **trabajo con el conocimiento**. El análisis del material recogido permitió identificar dos principios generadores (núcleos repetidos) en torno a los cuales se agruparon las categorías de intervención, a saber : **dogmatismo** y **problematización**. Con la “rejilla” de observación así diseñada, se volvió al campo, y fue en estas idas y venidas del campo a la teoría y viceversa –en el que cada caso que no entraba en las categorías, servía para ir cuestionando el instrumento – como éste fue ajustándose hasta adquirir su forma definitiva(4).

EL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Las diversas categorías descriptoras de comportamientos áulicos pueden ser interpretadas como índices (o síntomas) de principios competenciales que impulsan a estructurar determinada forma de trabajar con el conocimiento: se trata de los principios que he denominado **dogmatismo** y **problematización**.

Llamo **principio dogmático** al que genera acciones pedagógicas que, al trabajar con el conocimiento, borran el trabajo, la producción. No permiten advertir la construcción que se opera en la instancia de producción del discurso, ni la productividad que tiene lugar en la misma instancia de “reconocimiento”, la del trabajo áulico. Se trata de comportamientos en los que implícitamente se presenta

al conocimiento como copia, como reflejo de lo real, la "verdad", conjunto de certezas universales, (a- históricas, a- políticas) frente a los cuales sólo cabe la aceptación.

Por **principio problematizador**, entiendo al que impulsa un accionar pedagógico que muestra constantemente los procesos de construcción del conocimiento que se operan en los dos polos: el de la producción y el de la "lectura" (que, por lo demás, es también producción: el que "lee" pone el objeto en relación con otras cosas y el sentido es producto de esas relaciones). Son comportamientos que actualizan una visión constructivista, que concibe al conocimiento como construcción histórica (cuyo pivote es lingüístico), productor de realidad y no reflejador. El conocimiento aparece entonces como provisional, siempre incompleto, siempre haciéndose; frente a él, caben el cuestionamiento o la aceptación, según la posición del sujeto.

Paso a enumerar ahora las categorías de comportamiento correspondientes a las distintas competencias pedagógicas.

EL PRINCIPIO DOGMÁTICO COMO GENERADOR DE LA PRÁCTICA

1) Definición esencialista

-Se definen los términos científicos, las imágenes construídas a partir de ellos, sin relativizar su alcance a una teoría. "*Signo* es una entidad biplánica conformada por significante y significado. Es como una moneda: tiene dos caras inseparables".

-Se definen términos cotidianos sin tomar en cuenta el uso histórico ni el contexto en que aparecen. "Reemplacen *tribulación* por cualquiera de sus sinónimos, sea pena o congoja"

2) Afianzamiento conceptual universalista

-Se muestra un patrón o pauta (observable en los hechos) como ejemplo de un concepto, sin delimitar su pertenencia a un marco teórico- metodológico. "Esto es un signo: *perro- dog*, es el significante, lo perceptible, que inmediatamente se asocia a una imagen mental: la de un perro".

-Se plantean y resuelven ejercicios que implican reconocer situaciones dadas como ejemplos de un concepto determinado. Diga cuáles de los siguientes caracteres son *signos*.

3) Interpretación naturalizada de lo real

-Se construyen proposiciones sobre las cosas fundadas en nociones intuitivas, en el verosímil social: "La baja calidad educativa obedece a tantas huelgas docentes".

-Se enuncian proposiciones que refieren lo real incorporando los hechos a un marco explicativo que no se relativiza como una probabilidad entre otras. "La enorme cantidad de médicos egresados constituye una disfunción del sistema".

-Se trabaja sobre el lenguaje escrito, sin relativizar las proposiciones a determinadas formas de producción (una teoría pedagógica, o literaria) ni de reconocimiento (el marco desde el que se lee). "Aquí el autor quiere transmitir la importancia de la solidaridad".

4) Adhesión irreflexiva y acrítica a un criterio de autoridad

-Se respaldan las propias afirmaciones citando a un autor, sin otras justificaciones que pongan de manifiesto qué se comparte, cómo se leyó. «el trabajo grupal es muy importante, la profesora de Educación lo dice siempre».

5) Atención a lo fenoménico

-Se proporcionan datos a modo de teoría: “En el sistema educativo la deserción es de... en los primeros cursos la deserción es de...”.

6) Integración meramente formal del estudiante a la dinámica del trabajo con el conocimiento.

-Se aprovechan circunstancias favorecidas por el contexto para constituir una “pista” que oriente la participación estudiantil; se formulan preguntas- pistas, tipo adivinanzas; “Cómo era el gobierno? Demo...”; y complementariamente, se registran respuestas irreflexivas: el estudiante está atento a las pistas y no a la lógica del contenido: “crático!!!”.

-Se estimula la expresión de “ideas previas” por parte de los alumnos pero no se las toma en cuenta; “Y Uds. qué piensan, el placer dura?. –Puede durar siempre, si hay amor... –El placer no dura, es breve, pasa pronto”.

7) Actitud punitiva ante el error

-Se descalifican errores sin desestimar su análisis; “Dios mío! No falta un solo error acá. Rehacé el trabajo para mañana”.

8) Copia y reiteración de información

-Se trabaja individualmente o en grupo, a partir de una consigna que conduce a copiar lo expresado en el texto; «Por qué el autor afirma que la Constitución es la Ley Suprema?»

-En las evaluaciones se ejercita reiterar información; “Qué hechos se desencadenan después de la batalla de Caseros?”.

-El docente dicta el contenido de un texto y los estudiantes copian; “Pongan de título Roma. Abajo, escriban...”

9) Refuerzo de disposiciones dogmáticas

-Se premian comportamientos estudiantiles del tipo de las delineadas: respuesta a pistas, conjeturas sin relativizar, etc. “Entonces, *una flor* viene a ser objeto...”. – Sustantivo!. –Adjetivo!. –Objeto directo!. –Muy bien!!! Acertó Zulema!!! Objeto directo”.

EL PRINCIPIO PROBLEMATIZADOR COMO ESTRUCTURANTE DEL TRABAJO CON EL CONOCIMIENTO

19) Definiciones historizadas

-Se definen los términos científicos, las imágenes que implican, relativizando su alcance a la estructura conceptual de la que forman parte; “Educación, en las

corrientes positivistas no directivistas, designa el proceso de desenvolvimiento de fuerzas que ya existen en el individuo. En estas corrientes, el docente es algo así como un jardinero que riega a una semilla (el alumno) para que crezca”.

-Se definen términos cotidianos a partir de la significación- valoración que aporta el uso histórico, de la relación de las palabras entre sí. “*Quiscudo* se refiere, desvalorizándolo, al pelo lacio y oscuro de sectores populares con raíces indígenas; si lo reemplazamos por ese sinónimo (pelo lacio y oscuro) perdemos el elemento desvalorizador”.

20) Afianzamiento conceptual paradigmático.

-Se explicitan ejemplos paradigmáticos (acudiendo a los modelos ejemplares de una disciplina científica o a situaciones tomadas de prácticas cotidianas del estudiante) que posibilitan relacionar conceptos con observables de las cosas, circunscribiendo su pertinencia al marco de una teoría. “Un caso típico del planteo positivista no directivista es el de Vergara. Lo analizamos: el rol activo está centrado en el estudiante, al que le compete... y la actividad docente está subordinada a la de aquel, en tanto debe...”

-Se plantean y resuelven ejercicios que implican reconocer situaciones como “ejemplares”, “tipos” de algún concepto. “Observe estas caricaturas del dos maestras: diga en cuál de ellas subyace un planteo positivista no directivista”.

21) Interpretación relativizada de lo real

-Se enuncian proposiciones que refieren lo real incorporando los hechos a un marco teórico- metodológico explícito y presentado como una opción posible. “Tomamos como marco explicativo las teorías del consenso”. Se comunican convenciones sociales, relativizándolas: “En el marco de nuestra Constitución, es prohibido...”. Se cuestiona toda prohibición que se proponga como universal: “Sí, pero ¿desde dónde habla?”.

-Se trabaja sobre el lenguaje escrito analizando las proposiciones desde marcos explícitos, y relativizándolas a determinadas condiciones de producción: sean categorías de percepción cotidiana (“se trata de una visión propia del campo feminista”), sean teorías científicas.

-Se comparan proposiciones engendradas por distintas condiciones de producción: “de la escuela *deserta* más del 40% en primer año”: “la escuela *expulsa* más del 40% en primer año”.

22) Actitud no condenatoria ante el error

- Se opera una “devolución” que posibilita una reflexión sobre las causas de aquél: “¿qué te faltó relacionar? ¿qué datos no tuviste en cuenta?”.

23) Refuerzo de disposiciones problematizadoras

-Se gratifica el ejercicio de conductas como las delineadas y se frustran los contrarios.

24) Análisis de la dimensión ético- política de los discursos

- Se analiza en textos teóricos, literarios, periodísticos, etc. El horizonte de

percepción que crean las palabras o los procedimientos que se usan, la acción que implican, y se les asigna una posición. “Este relato literario, qué oculta?”. “Esta versión de la historia, ¿qué intereses defiende?”. “La acción que orienta esta teoría ¿a quién beneficia?”.

25) Trabajo sobre principios que orientan comportamientos estudiantiles

-Se reflexiona sobre la ética incorporada en la propia actuación. Se aprovechan distintas ocasiones que aparecen en el aula, para formular preguntas: “¿por qué se ponen de pie para saludar?”. “¿Por qué piden permiso para hablar?”

26) Comunicación de técnicas de trabajo intelectual

- Se enseña- aprende el uso de abreviaturas, elaboración de cuadros sinópticos, lectura de tablas de números y gráficos, consulta de diccionarios especializados, utilización de bancos de datos, etc

FUNDAMENTOS DE LA CATEGORIZACIÓN

En lo que sigue, se explicitan los fundamentos a partir de los cuales se infiere la presencia de los principios competenciales **-dogmático o problematizador** - en cada una de las categorías enunciadas.

Categorías 1 y 19: definiciones esencialistas- historizadas

Cuando se hace referencia a lo real(5), se usan palabras que están constituídas por significante y significado, y este último varía (en distintos grupos sociales, en diferentes contextos teóricos). Este “deslizamiento del significado” obliga, en ciencia, a pactar la terminología, a definir con precisión el significado de los conceptos con que procura dar cuenta de lo que hay en lo fenoménico, para asegurar el entendimiento. Así, si un científico elabora un enunciado en el que usa la palabra “sujeto” y no la define, cada uno puede entender “sujeto” de modo diferente (según una teoría psicológica o social, por ejemplo); es improbable saber con precisión a qué cosa de lo real hace referencia el término en la medida en que no está explicitada su condición de verdad y la palabra no refleja inmediatamente la cosa; en efecto, sólo es posible establecer la “correspondencia” entre el lenguaje y lo real a partir de la explicitación de las condiciones de verdad: explicitación del alcance de los conceptos y las teorías (como entramado sistemático de conceptos que implican determinada acción). De modo que el respeto al pacto, la ética de la terminología, es lo que asegura la objetividad científica, que resulta entonces una objetividad pactada, no de hecho(6).

Los conceptos científicos, si bien no son absolutos, tienen cierto poder sobre lo real; el conocimiento de los mecanismos que operan en el campo social, por ej., permite determinar las condiciones de una acción dirigida a dominarlos; de donde la explicitación conceptual es insoslayable para asegurar la eficacia de una acción fundada científicamente. El concepto se opone a las nociones (propias del sentido común) que son algo a lo que uno adhiere, emplea, pero no sabe hasta donde

llegan ni si son contradictorias, lo que las hace ineficaces. ¿Cómo sabemos que esta acción es sádica? Por lo que intuimos que es "sádico"? Disponer de un concepto de lo sádico frena la subjetividad y permite un trabajo racional.

Estas consideraciones resultan necesarias para fundamentar como estructuradas por un principio dogmático, las conductas incluídas en la categoría 1, en las que se registra una práctica esencialista de definición de términos: los términos científicos se definen sin relativizar su alcance a una teoría (lo que muchas veces puede ocasionar confusión, por ejemplo definir "signo en Saussure con el significado de "signo" en Peirce), o se recurre al diccionario y se canjean palabras de uso cotidiano, con una valoración histórica precisa, por sus sinónimos, tomando en cuenta sólo la significación lingüística y sin advertir la modificación del sentido que se opera; se trata de procedimientos cuyo denominador común es el supuesto de que las palabras tienen un sentido único y neutral y se instalan en los enunciados sin que aquel se altere.

Contrariamente, cuando el significado de los términos se relativiza a una estructura conceptual, al uso histórico, al contexto en que aparecen (categ. 19) está el principio problematizador en acción: se pone en evidencias la naturaleza histórica y simbólica de la realidad social, por tanto su relatividad.

Categorías 2 y 20 : afianzamiento conceptual universalista- paradigmático

En tanto la producción de realidad está condicionada por procesos de percepción, desde el punto de vista de la Biología el conocimiento puede pensarse como un fenómeno que depende del funcionamiento biológico. La percepción no registra pasivamente lo real, sino que da lugar a un verdadero proceso de construcción: "la percepción es siempre interpretación" (Maturana, 1987) de modo que dos personas que reciben un mismo estímulo pueden percibir objetos diferentes. Los organismos tienen una historia constructiva que se traduce en que se relacionan con su medio según un sistema de reconocimiento de pautas y no de datos sensoriales que entran arbitrariamente.

En la medida en que el contenido de los conceptos científicos es abstracto (aparece desligado de la experiencia cotidiana), para asegurarse que se perciban los mismos objetos al enfrentarse con lo real, el trabajo científico explicita los procesos de construcción conceptual y, además, orienta los procesos de construcción sensible. A esto alude Khun (1980) con el concepto de "paradigma" como "modelos ejemplares"; son los ejemplos típicos -el caso en términos de Peirce (1987)- los que en el trabajo científico posibilitan hacer intercambiables percepción y concepto. "Un estudiante de Biología, enfrentado a un ave a la que debe reconocer desde la teoría, recurre primero a la descripción minuciosa que hizo Darwin del pinzón -el caso- ; análoga el ave que está viendo (pico, cola, alimentación) con el ejemplo típico, y recién entonces puede incluirla, como caso, en una clase de aves. Lo mismo pasa, por ejemplo, con un psicólogo: dispone de una teoría y también de ejemplos típicos: el caso Juanito, el caso Dora, etc. Cuando entra a su consultorio un paciente del que debe hacer un diagnóstico, analogará los rasgos que advierte en el paciente con los casos que conoce y recién podrá concluir: es un caso de

histeria, consecuentemente, puedo prever estos resultados si no actúo de tal modo” (Samaja, 1994).

Estas consideraciones avalan el pensar que es un principio problematizador el que se activa en el aula cuando se registran intervenciones que acompañan los conceptos relativizados con ejemplos típicos (categ. 20). El ejemplo típico facilita la reorganización de la percepción que engendra la conceptualización científica; brinda la posibilidad de analogar -la posibilidad de contemplar una variedad de situaciones como semejantes: “esto, ¿se parece o no a aquello?”- y a partir de la analogía, incluir una situación como caso de la teoría. En otras palabras, en la medida en que no es automática la inscripción de lo real en los términos de una teoría, la mediación del ejemplo típico –que posibilita la analogía- resulta fundamental. Comportamientos pedagógicos que faciliten la construcción sensible al ilustrar lo teórico con ejemplos típicos -sean los modelos ejemplares propios de una disciplina científica, sean situaciones tomadas de prácticas cotidianas del estudiante- refuerzan la posibilidad de cuestionarse, de dudar, frente a interpretaciones de lo real y en referencia a aspectos del campo fenoménico de los que dan -o no- cuenta. Mantienen problematizada la relación con la teoría.

No sería previsible un efecto similar si se registran intervenciones pedagógicas que ejemplifican conceptos esencialistas (categ. 2). En efecto, si el docente pone en circulación en el aula conceptos no relativizados, que además de estar legitimados por el lugar autorizado que ocupa, se acompañan de ejemplos que faciliten la reorganización perceptiva en el sentido de aquellos, en realidad se está ejercitando más eficazmente la violencia simbólica; el poder de los conceptos, en tanto estructurantes de lo real (solo se puede ver lo que se sabe) se afianza, pero encierra al estudiante, no lo libera, al constituir la única posibilidad de que él dispone.

Categorías 3 y 21: interpretación naturalizada- relativista de lo real

Todo enunciado, cuando atribuye determinadas propiedades, funciones, valores a las cosas, cuando postula relaciones entre ellas, pone en marcha un encuadre cognitivo- evaluativo y, en esa medida, tanto las nociones cotidianas como los conceptos científicos pueden adquirir un poder de “construcción del mundo”.

“De la escuela deserta el 40%”. “La escuela expulsa al 40%”; he aquí dos enunciados, cada uno de los cuales es producto de una práctica significativa que, al correlacionar materia y sentido(7) puso en juego condiciones de producción diferentes (en este caso, dos teorías pedagógicas). Ahora bien: las distintas visiones constituyen en realidad puntos de vista que, como la expresión misma lo dice, son “vistas tomadas a partir de un punto”(8) (Bourdieu, 1990, pág 133 : un encuadre significativo que supone una posición en el espacio social. Habrá así visiones diversas y aún antagónicas, puesto que ellas dependen de la posición que el agente ocupe: desde un punto se “ven” ciertas propiedades de las cosas y se excluyen otras, que sólo pueden verse desde otra posición.

Desde estos fundamentos se puede pensar que es el principio problematizador el que estructura los comportamientos pedagógicos registrados en la categoría 21: reconociendo que toda aseveración acerca de lo real constituye un proceso de

construcción, se explicitan los marcos desde los que se interpreta. Se comparan proposiciones (“ideas previas” que los estudiantes enuncian, aseveraciones teóricas) mostrando que la cosa está ahí, pero que hay distintos lentes para mirar; que hay elementos del sujeto en la interpretación del objeto, que éste pasa a través de quien lo construye; aparecen así puntos de vista diferentes, encuadres cognitivos en perpetuo hacerse, no una verdad definitiva que alguien posee. Asimismo, al abordar el lenguaje escrito, se lee lo que el texto dice (lo expresado) en relación a lo que no dice (sus condiciones de producción); se buscan las marcas que el proceso productivo dejó en la materialidad textual: una palabra, una contradicción, lagunas; es un modo de leer que estimula un trabajo productivo conciente: se establecen relaciones que no están en las cosas mismas sino en un orden de objetividad que se postula desde marcos explicitados y que se apoya en las marcas observables en la materia significativa.

Cuando se ejercita en el aula un conjeturar teóricamente fundado y relativizado, que muestra que el sentido que construye lo real es relativo a ciertas condiciones de producción, cuando se pone en evidencia que el trabajo áulico es también un sistema productivo desde el que se construye una verdad (lo que no significa que sea esa “la” verdad sino, en todo caso, la verdad de la interacción del que interpreta con lo real), es más fácil para el estudiante distanciarse, despertar. Tomar conciencia de la convivencia o co-presencia de las verdades, advertir su carácter relativo a un punto de vista, facilita tomar distancia frente a afirmaciones universalistas.

Contrariamente, los comportamientos pedagógicos que se incluyen en la categoría 3 implican la presencia de un principio dogmático. No reparan en los procesos de construcción de sentido, desconocen el trabajo áulico como sistema productivo, de allí que no se explicitan los marcos desde los que se interpreta. Se incluyen en este apartado enunciados formulados a partir de categorías cotidianas de percepción que al no relativizar su alcance en tanto punto de vista social-conventional resultan naturalizadas; un caso especial lo constituyen las intervenciones que ponen en circulación conjeturas teóricamente fundadas, si bien no se reconoce a la teoría como tal. Por otra parte, la lectura que se practica presupone que en los textos científicos las palabras reflejan la verdad de las cosas y que, en los textos literarios o periodísticos, reflejan la verdad del autor, lo que “quiere decir” (ignora que en todo texto existe un no-dicho que se inscribe, que no está a disposición del yo -sujeto escindido- y que sólo puede leerse en relación a lo que el texto no es).. Así, en esta práctica de lectura es posible observar que se atiende minuciosamente al contenido enunciado, sin indagar en lo que significa sin estar narrativizado: el modo en que se dicen las cosas, los procedimientos que se usan, lo que no se dice. Además, la lectura se pretende neutra y fiel: sólo reitera lo dado, no agrega nada, lo que obtura la pregunta por el propio punto de vista “¿por qué leí esto aquí?”.

Acciones áulicas como las que se incluyen en esta categoría 3, implican interpretar universalmente lo real, como lo que es para todo hombre posible. Es afirmar objetivamente, es decir que hay adecuación entre las palabras y las cosas y que por tanto hay una verdad: la de ese discurso.

Categoría 4: adhesión irreflexiva a criterios autorizados

Incluyo en esta categoría intervenciones que considero estructuradas por el principio dogmático: el apoyar irreflexiva, acríticamente, lo que se afirma acerca de lo real en un criterio de autoridad: "porque lo dice tal autor, o tal cátedra". Se trata de un comportamiento que activa una concepción en la que el conocimiento aparece ligado a la acción de un sujeto psicológico "genial", dotado de una "visión" aguda que le permite ver lo que ya estaba ahí, dado como esencia en el campo fenoménico (mito de la visión del grano de oro puro en la escoria que lo envuelve. Althusser, 1974). El recurso a la genialidad de la visión borra el trabajo de construcción de sentido a partir de dispositivos sociales (vgr. Principios de clasificación, de visión y división). La genialidad que algunos poseen -y de la que otros están desprovistos- conduce a tomar el discurso de los primeros como subsidiario de la cosa misma, a aceptar de modo pasivo lo que proviene de un decir autorizado. Esta concepción, en la práctica áulica, puede revelarse en los comportamientos que avalan interpretaciones acudiendo a una cita: se cita a un autor como garantía de verdad, como marco de seguridad, de defensa, sin exigencia de establecer con certeza qué significa tal palabra en ese contexto, o cómo se leyó; criterios que pongan de manifiesto la racionalidad que operó en la selección que se hizo. El desconocimiento de que todo concepto es subsidiario de una estructura, conduce a que la cita, muchas veces, constituya en realidad un disparate: se interpreta desde los propios casilleros, se avala lo propio desde el otro saber, no se accede al otro como diferente.

Categoría 5: atención a lo fenoménico

En esta categoría se incluye una dinámica interactiva en la que se orienta la atención hacia lo fenoménico, hacia los "datos" (fechas, nombres, números) sin indagar en lo invisible que los sostiene, la estructura que en ellos se realiza. El conocimiento científico no se construye por agregación de este tipo de datos: "no hay más ciencia que la de lo oculto" (Bachelard). Y es la teoría la que permite captar lo no aprehensible. Comportamientos como éstos sólo satisfacen disposiciones empiristas: la verdad está ya dada en lo fenoménico; sólo hay que registrarla.

Categoría 6: integración formal a la dinámica de trabajo con el conocimiento

En esta categoría se incluyen comportamientos áulicos circunscriptos al dinamismo verbal.. Se trata de intervenciones docentes que aprovechan circunstancias favorecidas por el contexto para constituir una "pista" que oriente al estudiante sobre lo que debe decir; y que, de las distintas respuestas que los estudiantes van formulando, atiende sólo a aquellas que le permitan continuar con su propio hilo conductor. También se incluyen en este apartado los estímulos para que los estudiantes expresen las "ideas previas" que traen acerca de un tema, pero

no se las retoma, no se trabaja sobre lo que expresan, e incluso pueden convertirse en ocasiones para poner de manifiesto la “falta”.

Es posible considerar que se trata de comportamientos vertebrados por el dogmatismo, en la medida en que por un lado, constituyen meros recursos para “motivar”, para lograr la participación, pero no estimulan el trabajo reflexivo del estudiante; además, si se toma en cuenta el modo de preguntar (en el que es obvio que el docente conoce la respuesta), que sólo toma en cuenta la participación estudiantil que le permite continuar con el “hilo” de la clase y que no se trabaja sobre las ideas que los estudiantes enuncian, se infiere que en realidad no importa lo que ellos piensen, que el conocimiento ya está hecho y es el que el docente provee.

Categorías 7 y 22: actitud punitiva- no condenatoria del error

Registrar en la clase la descalificación del error, es encontrarse con otro tipo de conducta dogmática; si conocer es registrar correctamente algo que ya está dado en lo real, el que no lo hace es porque es desatento, no puede o no sabe mirar; no se advierte que el estudiante construye a partir de las nociones o conceptos de que dispone. Es otro modo de impulsar a reiterar lo dado, por temor a equivocarse.

Contrariamente, una actitud pedagógica no condenatoria del error, activa el principio problematizador: si lo simbólico es constructor de realidad, si el conocimiento científico es conjetural, el error constituye una tentativa de explicación desde cierta “teoría”. De modo que cuando en el aula, el docente -atento al tipo de participación que le permite saber desde dónde escucha el estudiante- advierte el error y posibilita indagar en él, está posibilitando la toma de conciencia de los propios procesos constructivos y del papel que juega el equivocarse en cuanto posibilidad de avanzar en la construcción conceptual. De modo indirecto, se impulsa el conjeturar con libertad, vía de poder ubicar el error como una instancia más dentro del mecanismo productor del conocimiento.

Categoría 8: copia y reiteración de información

En esta categoría de observación se registran los comportamientos áulicos que consisten en copiar (individualmente o en grupo) el conocimiento formulado en los textos. Se trata de una actividad en la que el docente, generalmente, cumple un rol contemplativo mientras los estudiantes trabajan con el libro (o fotocopias que el docente facilita) a partir de una consigna inicial de tipo temático- contenidista. No se ejercita el dudar, el preguntar por la estrategia interpretativa del texto o la propia posición de lectura. Sólo hay que reiterar el tema.

Una variante del estilo aparece cuando en lugar de estimular un uso productivo del conocimiento (usándolo para indagar, cuestionar lo dado, argumentar), se exige reiterar información; o también cuando el docente dicta y los alumnos copian.

Categorías 9 y 23: refuerzo de las disposiciones que se estimulan

Se trata de intervenciones docentes que estimulan disposiciones dogmáticas o problematizadoras, al gratificarlas.

Categoría 24: análisis de la dimensión ético- política de los discursos

Desde el punto de vista lacaniano o althusseriano, la cultura constituye un campo de posiciones, es multivocal, aunque la voz dominante intente subsumir a las otras en su propia ética y convertir la cultura en una polifonía (conjunto de voces armonizadas). La lucha por la verdad del mundo social tiene lugar en el enfrentamiento discursivo, y en este sentido, todo discurso está fuertemente politizado: la verdad es una construcción del discurso y una posición del sujeto. De modo que adherir a una versión de la historia, a una teoría sociológica o a un relato periodístico, implica adherir a un encuadre cognitivo y a la vez a una ética; implica adherir a una verdad, verdadera para el sujeto social que la construyó y verdadera para quienes se acercan a la posición de ese sujeto.

Desde estas consideraciones, es activar un principio problematizador estimular la reflexión sobre la proyección ético- política de los discursos; ella posibilita al estudiante evaluar los conceptos (no en todas sus determinaciones, pero sí grandes tendencias pertinentes a un nivel básico de saber, por ej., discernir un modelo educativo autoritario de uno progresista, una versión histórica pro-rosista de una antirosista, etc.) antes de decir “sí” o “no”. Ejercicios como éstos ponen de manifiesto la responsabilidad que le cabe al estudiante en las opciones que tome: ellas dependen de hasta donde quiere llegar, por qué, para qué (para quien).

Categoría 25: trabajo sobre principios que orientan el comportamiento

Reflexionar sobre los principios que orientan su comportamiento, implica para el estudiante advertir su propia “construcción”, des-velar su sujetación, poder “ver” en su cuerpo la inscripción de una restricción, de una censura -pertinente a una ética- que lo orienta objetivamente.

Durante la realización de ejercicios de este tipo, es posible que se produzca desconcierto en los estudiantes; cuando, por ejemplo, el docente entra al aula, los encuentra charlando en pequeños grupos y, sin hacerse cargo de la clase, anuncia “sigan nomás trabajando en grupo”, su intervención cuestiona el lugar del docente como el de quien debe decidir siempre sobre qué se va a trabajar, o dar la orden de comienzo y final de la tarea y del estudiante como el de quien siempre debe cumplir órdenes (conductas que sólo tienen razón de ser en un proyecto que necesite habilitar ese tipo de relaciones sociales). El desconcierto sobreviene porque cuando se denuncia una convención incorporada en el hábito, aparece el sinsentido al nombrar algo para lo cual no hay una convención naturalizada: es lo extraño (en este caso, en la medida en que los estudiantes no pueden asumir que tienen poder, la intervención docente constituye un exabrupto). De modo que posibilitar la reflexión

sobre el orden convencional: “¿hacia donde me dirige?” “¿son válidas esas metas?” “¿quiénes la orientan?” lo desnaturaliza, posibilitando una distancia crítica. Nombrar, convertir en representación los principios que compulsan la actuación, pueden conducir a advertir que el lugar en el que nos ha posicionado la “racionalidad” de la práctica, puede ser muy loco, absurdo, y que es necesario comenzar a trabajar para cambiar la ley. No se trata pues de impulsar una postura antiinstitucional, sino inducir a revisar el orden al que nos sujetamos, sabiendo que es posible construir uno diferente.

Categoría 26: comunicación de técnicas de trabajo intelectual

Incluyo también como orientadas por el principio de problematización situaciones pedagógicas en las que tiene lugar la comunicación de distintas técnicas de trabajo intelectual, exigidas por cualquier disciplina. Se trata de un complemento importante en la medida en que su manejo aporta mayor racionalidad en el esfuerzo de construcción del conocimiento.

Entiendo que a partir del instrumento explicitado, se podrían sacar a luz cuáles son los principios de la competencia que resultan dominantes en el quehacer del aula. Ello posibilitaría des-velar la estrategia(9) de la práctica educativa, estrategia que trasciende los marcos del aula, articulándose al contexto socio- cultural para conservarlo o transformarlo.

NOTAS

- 1) Esta ponencia, presentada en las V Jornadas Regionales en Humanidades y Cs. Sociales organizada por la UNJu en mayo de 1997, se incluyó en un trabajo más amplio: “Observación de clases ¿cómo abordarla?”, publicado en la Revista Argentina de Educación No.25, agosto de 1998.
- 2) Cuando hablo de conocimiento me refiero tanto a los conceptos o teorías científicas como a las representaciones propias del sentido común. En ambos casos, se trata de construcciones lingüísticas que producen sentido para las cosas; los objetos se constituyen pues, en la correlación materia- sentido
- 3) El término “inocular” hace referencia a todo aquello que se transmite sin comunicarlo, sin decirlo a voces
- 4) Cabe puntualizar que si se desea utilizar este instrumento para codificar el material que se obtenga de la observación de clases. Éste debe ser recogido mediante una combinación de registro tecnológico (grabación magnetofónica, que permita detectar ritmo, tono, etc) y apuntes del observador (para poder atender a los aspectos kinésicos: gestos, movimientos de cabeza, cuando éstos contradigan la expresión verbal: por ej. un “está bien” con un gesto que indica el sentido contrario).
- 5) La diferencia real- realidad retoma en cierta medida la oposición lacaniana: lo real hace referencia al campo fenoménico, son los hechos, las cosas; la realidad en cambio está constituida por los discursos sobre lo real; es una interpretación.

- 6) "El contrato social es el que funda la posibilidad de la objetividad. Se puede sostener la coincidencia entre una aserción y un estado de cosas, a condición de comprender que a) esa relación nunca es lineal sino instaurada a partir de ciertas condiciones de producción discursivas y b) que el discurso científico define las condiciones *de acceso al estado de cosas*. El objeto no es pura creación discursiva, pero es el discurso científico el que produce los objetos, en la medida en que sin él no habría acceso a dichos objetos". (Verón, 1988, pág.118)
- 7) El sentido concierne a la producción del dispositivo significante. Cuando se usa una expresión en lugar de otra, el sentido cambia.
- 8) El punto, en un modelo topológico, constituye una posición (arriba- abajo, central-marginal, derecha- izquierda) una ubicación relativa en el espacio social, en el campo de una práctica.
- 9) Al hablar de estrategia, hago referencia a un cierto ordenamiento de las acciones que, compulsadas por los principios de producción, se orientan hacia metas que no coinciden siempre con las que intencionalmente se buscan.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L (1974) Para leer El Capital. Bs. As., Editorial Siglo XXI
- BOURDIEU, P (1988) Cosas dichas. Bs. As., Editorial Gedisa.
- BOURDIEU, P (1990) Sociología y Cultura. México, Edit. Grijalbo.
- BOURDIEU, P (1991) El sentido práctico Madrid. Edit. Taurus
- BOURDIEU, P (1993) Raisons pratiques. París. Edit, Seuil.
- CASTORINA, J (1986) Psicología genética. Bs. As. Ed. Miño y Dávila
- FOUCAULT, M (1980) Microfísica del poder. Madrid. Edit. La Piqueta
- GEIROLA, G (1992) Historia y estructura. EEUU. Edic. Universidad de Washington
- GOFFMAN, E (1981) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Bs As. Amorrortu
- GUTIERREZ, A (1994) .Síntesis temática (Bourdieu). Postgrado de la UNER.
- MATURANA, H (1987) Biología del fenómeno social. Bs As. Revista de Terapia Nº 16
- PEIRCE, CH (1987) Obra lógico- semiótica. Madrid. Edit. Taurus.
- SAMAJA, J (1994) Seminario para estudiantes del postgrado. UNER.
- VERON, E (1988) La semiosis social. Bs. As. Edit. Gedisa.