

**CONEXIÓN. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas. N° 14, 2017. ISSN: 2362-406X.**

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 28**

**“OLGA COSSETTINI”**

**SARMIENTO 2902 – ROSARIO, SANTA FE**

**COMITÉ EDITORIAL:**

Prof. Mariel Amez

Prof. María Elena Besso Pianeto

Dra. María Pía Martín

Dra. María Isabel Pozzo

**COMITÉ ACADÉMICO:**

**Dr. Darío Luis Banegas.** Ministerio de Educación del Chubut - ISFD 809, Esquel, Chubut - Universidad de Warwick (Reino Unido)

**Dra. Susana S. Fernández.** Universidad de Aarhus (Dinamarca)

**Dra. Claudia Ferradas.** Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Norwich Institute for Language Education (Reino Unido)

**Dra. Beatriz Introcaso.** Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

**Dra. Mirta Lobato.** Facultad de Filosofía y Letras; Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

**Dra. Melina Porto.** Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (Argentina)

**COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN:**

Dra. Laura Pasquali

**IMAGEN DE TAPA:**

Bertrand Eberhard

## **AUTORIDADES:**

### **Equipo Directivo:**

Rectora: Prof. María Fernanda Foresi

Vicerrectoras: Prof. Graciela Gasparoni - Prof. Andrea Monserrat

Regente: Prof. Carina Cisámolo

Secretaria: Laura Elena Frenkel

2

### **Consejeros Docentes**

Prof. Mariel Amez

Prof. Claudio Delmaschio

Prof. Gerardo Salemi

Trad. Bárbara Nale

Prof. Ana España

Prof. Guillermo Finochetto

Prof. Marcela Racelis

Prof. Silvia Rivero

### **Consejeros Graduados**

Prof. Marcela Basualdo

Prof. Paula Cofone

### **Consejeros Alumnos**

Martin Buzzano

Merida Doussou Sekel

Nadia Scarafia

Marilina Zurbriggen

Ignacio Sbolci

Paz Sainetti

### **Jefes de Carreras**

Departamento de Inglés: Prof. Lilia Sanchez

Departamento de Francés: Prof. Karen Gotlieb

Departamento de Matemática: Prof. María Fernanda Surraco

Departamento de Física: Prof. Gustavo Di Lorenzo

Departamento de Lengua y Literatura: Prof. Rosana Gasparini

Departamento de Historia: Prof. Maria del Carmen Donato

Departamento de Ciencias de la Educación: Prof. Claudio Querol

Departamento de Traductorado: Prof. María José Maruenda

### **Jefes de Departamentos Transversales**

Extensión: Prof. Verónica López Tessore

Investigación y publicaciones: Prof. Laura Pasquali

Capacitación Pedagógica para Graduados no Docentes: Prof. Claudia Mauro

Campo de la Formación General Pedagógica y Especializada: Prof. Evangelina Encalado

Capacitación, Perfeccionamiento y Posgrado: Prof. Rosalia Mori

Trayecto de Práctica: Prof. Fabiana Gallo

EDITORIAL	Pp. 5-6
ALESSI, Alejandro Luis. <i>Aportes y reflexiones que dejó el curso: “Estrategias metodológicas inclusivas para el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio curricular Matemática”</i>	Pp. 7 – 34
MASSET, Andrea. <i>Muffled Woman. Gender and power in Jean Rhys’ Wide Sargasso Sea</i>	Pp. 35-51
RIVAROSSA Jorgelina y BRUCCINI Renata. <i>Sentidos y tensiones de los Talleres de Práctica Docente</i>	Pp. 52-61
ROSICH Natalia, <i>La presencia de la ética en la Educación Inicial: ¿Es posible enseñar contenidos referidos a la ética?</i>	Pp. 62-70
PULIDO Aldana. <i>Innovaciones didácticas en la enseñanza de la Historia.</i>	Pp. 71-85
CORRADI Leonor. <i>El desafío de enseñar Inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje</i>	Pp. 86-91
MARTÍNEZ Cristina. <i>Para una crítica de la violencia y otros ensayos. “Iluminaciones IV” de Walter Benjamin</i>	Pp. 92-95
LAS AUTORAS y LOS AUTORES	Pp. 96-97

## Editorial

Presentamos una nueva edición de *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*.

Como se invoca en cada presentación, este número es un desafío institucional que aspira a dar respuestas a los planteos disciplinares y pedagógicos que surgen entre los profesionales de la comunidad educativa en su conjunto. Textos, conferencias, artículos y reseñas sintetizan los múltiples matices de los variados campos del conocimiento involucrados. La diversidad es una característica predominante en el Instituto “Olga Cossetini”, puesto que la multiplicidad de las carreras de grado y las actividades que en él se desarrollan le otorgan esa dimensión distintiva.

El objetivo de la publicación es generar un espacio en el que los autores puedan expresar distintos enfoques para emprender un necesario y constructivo diálogo sobre las disciplinas, la educación y las temáticas afines. En ese camino, *Conexión* se constituye en un espacio de reconocimiento y fortalecimiento del rol de investigación que desempeñan las y los docentes, tanto por el resultado de su especialización disciplinar como por las reflexiones sobre la experiencia docente. Es un orgullo para nosotros sostener este esfuerzo desde una institución pública del sistema educativo provincial.

Los artículos que componen este número 14 proporcionan una perspectiva de aquella pluralidad disciplinar de la revista y se constituyen como insumos para el trabajo de las cátedras.

El artículo de **Alejandro Alessi**, *Aportes y reflexiones que dejó el curso: “Estrategias metodológicas inclusivas para el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio curricular Matemática”* sintetiza un proyecto de trabajo sostenido por un colectivo docente con la intención de que las clases contengan a la totalidad de los estudiantes, especialmente a quienes encuentran dificultades en la disciplina.

El trabajo de **Andrea Masset**, *Muffled Woman. Gender and power in Jean Rhys’ Wide Sargasso Sea* se ocupa del análisis de la obra de Rhys desde una perspectiva de la crítica feminista recogiendo aportes de los estudios poscoloniales. Según la autora, *Wide Sargasso Sea* saca a la luz las dificultades de vivir en una sociedad patriarcal y poscolonial en Dominica.

Dos aportes reflexionan sobre el Nivel Inicial. Uno es *Sentidos y tensiones de los Talleres de Práctica Docente*, de **Jorgelina Rivarossa** y **Renata Bruccini**. En este artículo se propone visibilizar la serie de tensiones que se presentan habitualmente a quienes recorren como docentes el Trayecto de Práctica (no solo en nivel Inicial, sino Primario también),

especialmente preocupadas cuando se evidencia que las condiciones materiales en que se llevan adelante estos espacios obturan el proceso reflexivo de los docentes a cargo.

El segundo trabajo sobre el nivel Inicial es de **Natalia Rosich**, *La presencia de la ética en la Educación Inicial: ¿Es posible enseñar contenidos referidos a la ética?* Aquí, la autora parte de la premisa según la cual en nombre de la Ética se abordan normas de trato social, jurídicas y hasta de índole religiosa pero sin que se generen espacios para desarrollar habilidades de pensamiento que se requieren para lograr una reflexión sobre ese campo.

Un conjunto de reflexiones acerca de la enseñanza de la Historia es presentado por **Aldana Pulido** en *Innovaciones didácticas en la enseñanza de la Historia*. Se parte aquí de los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe (recortando los dos primeros años de educación secundaria) desde la implementación en la jurisdicción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

**Leonor Corradi** también se ocupa de la enseñanza de lo disciplinar en *El desafío de enseñar Inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Recursos disponibles, estrategias motivacionales, disímiles trayectorias de los estudiantes, son algunas de las inquietudes que la autora detecta entre los docentes de inglés. Sin embargo, la preocupación por la finalidad de la educación no emerge en primer lugar entre aquellos interrogantes; a partir de este diagnóstico, Corradi desarrolla cómo pueden enseñarse temas específicos de la enseñanza del inglés y conjuntamente abordar aspectos formativos.

Finalmente, se incluye una reseña crítica de **Cristina Martínez** sobre *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV* de Walter Benjamin.

Invitamos a ustedes a recorrer las páginas de *Conexión* y los convocamos a participar de la revista en próximas ediciones.

**Comité editorial**

## **Aportes y reflexiones que dejó el curso: “Estrategias metodológicas inclusivas para el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio curricular Matemática”**

*Autor: Alejandro Luis Alessi*

### **Resumen:**

El presente artículo sintetiza el compromiso asumido por un grupo de profesores/as y alumnos/as del Profesorado de Matemática, quienes durante tres meses se abocaron a reflexionar sobre cómo plantear las clases de Matemática para que las mismas alojen a todos/as los/as estudiantes, principalmente a aquellos/as que se encuentran en dificultades y, por diversas razones, no aprenden como se espera.

El artículo se nutre de variados textos y se enriquece de las diferentes miradas otorgadas por autores que consideran que el aprendizaje en escuelas de educación secundaria es posible para todos/as. En consecuencia, el aporte del libro “Incluir sin desatender la calidad en la educación”<sup>1</sup> es transversal a todo el escrito.

La tarea asumida por quienes cursaron permite vislumbrar una mirada diferente de la enseñanza de la Matemática en relación a la tradicional, en la cual la crítica y la reflexión de las prácticas posibiliten renovar las propuestas y en la que sean los/as jóvenes los/as constructores/as principales.

### **Palabras clave:**

Inclusión – obstáculos didácticos – necesidades educativas – estrategias metodológicas

---

<sup>1</sup> ALESSI, ALEJANDRO, BRACALI, PATRICIO, *Incluir sin desatender la calidad en la educación: darse cuenta, decidirse y animarse*, Rosario: Círculo de Obreros del Rosario, 2011.

## Características y aportes del curso

Esta capacitación, compartida en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2015 y en el primer cuatrimestre del ciclo 2016 con un grupo de docentes de diversas instituciones y alumnos/as avanzados/as del Profesorado en Matemática (en la primera instancia), permitió debatir y reflexionar sobre las metodologías utilizadas en la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario y sobre si estas maneras de enseñar eran adecuadas para habilitar espacios donde todos/as los/as alumnos/as se sientan incluidos/as.

Desde hace varios años se está trabajando para lograr que muchos/as niños/as y jóvenes puedan acceder a aprendizajes dentro de un marco de inclusión, en el cual efectivamente perciban que forman parte de una sociedad que acepta las diferencias y que las considera necesarias para crecer. Por supuesto, esta labor implica grandes esfuerzos para sobrepasar, sin desalentarse, la resistencia asumida por quienes consideran que no es posible. Pero por sobre todo, para imponerse a la indiferencia de aquellos/as que privilegian la negación de los conflictos, que no asumen el compromiso de reflexionar sobre las tensiones entre las ideas disímiles, entre los posicionamientos asumidos, entre lo que se espera y lo que acontece. Grandes esfuerzos para apreciar los valiosos avances y retrocesos que permiten mantener la convicción firme de que se puede brindar una educación de calidad para todos/as.

Además de lo aludido en el párrafo precedente, es preciso mencionar la existencia, por parte de todos/as los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los miedos y las dudas que se presentan cuando un/a estudiante no aprende igual que el resto y, aunque se intenten llevar a cabo diversas acciones tendientes a revertir dicha situación, los resultados no son los esperados o no son inmediatos. Por lo tanto, tomamos este curso como una oportunidad para aquellos/as docentes que se encontraban acompañando a niños/as y jóvenes que cursaban los últimos años de su educación primaria o su educación secundaria, intentando brindar la posibilidad de profundizar en el área Matemática sobre las maneras factibles de abordar estratégicamente los contenidos de este Espacio Curricular con una mirada integradora, significativa y motivadora para que cada alumno/a pueda acercarse, a través de su propio razonamiento, a los diferentes objetos matemáticos que se comparten en las clases.

En los distintos encuentros se pretendió lograr los siguientes objetivos:

- Replantear las metodologías de enseñanza utilizadas, identificando y justificando las acciones correctas para acrecentarlas o las incorrectas para modificarlas.
- Establecer acuerdos sobre qué estrategias son pertinentes.
- Verificar que un mismo contenido puede trabajarse con diversos niveles de profundidad.

- Elaborar propuestas secuenciadas, amplias y graduadas.

La organización de los encuentros fue abordada a través de una metodología que intentó ser coherente con la propuesta. Es decir, en ningún momento se pretendió exponer un modo de accionar ante determinados contenidos, sino que se privilegió la participación por sobre el monólogo, la valoración por sobre la crítica destructiva, la búsqueda por sobre la certeza y la escucha atenta por sobre la indiferencia.

Tratamos de interpelar nuestras prácticas ante determinados planteos de dificultades sobre la educación en Matemática, abordamos diferentes miradas, algunas de ellas brindadas por reconocidos autores en la temática y muchas otras expuestas por los/as mismos/as participantes. Todo esto con la intención de construir propuestas concretas para llevarlas a la práctica y luego evaluarlas. Cada una de ellas debía contener, entre otras cuestiones importantes, el intento permanente de vincular los contenidos con situaciones concretas, es decir: brindarle a cada concepto y procedimiento un contexto que posibilite su interpretación; la utilización de recursos de apoyo que favorezcan la comprensión de los temas y la progresión adecuada de complejidad que requiere cada contenido. Aquí destacamos que uno de los recursos que habilita la comprensión de los objetos matemáticos es la utilización de programas y aplicaciones vinculadas a los mismos. En este sentido, las TIC ofrecen maneras económicas y efectivas de acceso a información, posibilidades concretas de participación y modos diferentes de construcción de conocimiento. No obstante, “no tienen sentido si no son parte constitutiva de la trama completa de configuraciones de apoyo”.<sup>2</sup>

Teniendo en cuenta que “el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona en un momento dado no depende sólo de su capacidad y naturaleza, sino – sobre todo – de las experiencias de aprendizaje que se le provee”<sup>3</sup>, entendimos que la manera en que las “necesidades educativas” sean acompañadas provocará un crecimiento en cada persona; crecimiento que será, sin lugar a dudas, mayor cuanto mejor calidad de intervención pedagógica reciba para superar dichas necesidades. De no tener el apoyo requerido o de ser insuficiente es probable que se acentúen u ocasionen otras.

*“Históricamente se ha conceptualizado el fracaso escolar como patología individual, como déficit. Las lecturas psicológicas en el marco del sistema educativo, influenciadas por el modelo médico hegemónico, rotulan y construyen distintas categorías diagnósticas que “responsabilizan” al alumno de sus propias dificultades, generando prácticas de poco acompañamiento y sostén pedagógico. Se patologizan las respuestas que no coinciden con*

---

<sup>2</sup> Coordinación Nacional de la Modalidad Educación Especial, Documento “Las configuraciones de apoyo como entramados constitutivos de los procesos de integración”, febrero de 2013.

<sup>3</sup> GONZÁLEZ MANJÓN, D. (coord.), *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*, Aljibe, Archidona. 1993.

*lo esperado, como si existiese una forma única y natural de aprender o, más específicamente, de responder a los requerimientos académicos”.*<sup>4</sup>

Como educadores, nos planteamos revertir esto, proponiéndonos detectar las dificultades en las que se encuentran nuestros/as niños/as y jóvenes en sus procesos de aprendizaje para actuar en consecuencia. Tratando de encontrarnos, en forma permanente, al servicio de aquellos/as que precisan de nuestra ayuda para crecer e intentando que nuestras acciones no alimenten jamás el sentimiento de fracaso en el educando.

En relación al término “dificultades”, nos pareció interesante acordar con que es incorrecto expresar que un/a joven tiene dificultades para aprender. Lo indicado sería manifestar que encuentra dificultades que no le posibilitan acercarse de la manera esperada al conocimiento, debido a que existen diferentes obstáculos, algunos propios de la complejidad del objeto matemático en cuestión, otros relativos al desarrollo evolutivo de el/la estudiante y, por sobre todo, los vinculados con las decisiones didácticas asumidas por el/la docente. En este sentido, nuestra responsabilidad radica en minimizar aquellos obstáculos didácticos que puedan aparecer debido a las metodologías de enseñanza aplicadas. Es aquí donde la tarea del educador que pretenda acompañar adecuadamente a sus estudiantes debe enriquecerse diariamente. Tomamos como referencia las siguientes ideas brindadas en el Documento “Hacia un Sistema Integrado e Integrador”:

*“El desafío didáctico reside justamente en el diseño de propuestas que, a partir de las diferencias individuales, planteen objetivos grupales. Se trata de diseñar propuestas de actividades grupales en las que todos/as los/as niños/as y jóvenes –sean cuales fueren sus capacidades, intereses, posibilidades, ritmos, etc.- encuentren desafíos y alcancen aprendizajes de calidad. Las producciones individuales serán, desde esta perspectiva, necesariamente diferentes unas de otras, como también lo son los/as alumnos/as mismos/as. La diversidad de producciones realimenta y enriquece las propuestas posteriores.*

*La colaboración con niños/as cuyos ritmos y niveles de aprendizajes son, tal vez más lentos, brinda oportunidades para profundizar los propios aprendizajes y reflexionar sobre los procesos seguidos”.*<sup>5</sup>

Por otro lado, consideramos importante reflexionar sobre el papel de la presencia de diagnósticos y la utilización de los mismos, destacando que:

<sup>4</sup> BENDERSKY, BETINA y AIZENCANG, NOEMÍ, “De atenciones y tensiones... “A-tendiendo” a la complejidad escolar”, en Revista: *Novedades Educativas*, N° 196, Abril 2007, p. 56.

<sup>5</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Documento: *Hacia un Sistema Integrado e Integrador II*, Proyecto: Apoyo a Escuelas de Educación Especial, 1999, pp. 62, 63, 82 y 83.

*“la escuela no es la encargada de diagnosticar cuadros ni debe descansar en ellos. En todo caso, puede interpelar a quien sí diagnostica, al profesional consultado por la familia, sobre las potencialidades del sujeto (...) e insistir en la obligación de generar conjuntamente puntos de apoyo, formas de andamiaje que faciliten soportes para el aprendizaje”.*<sup>6</sup>

Lo mencionado nos permitió esgrimir la siguiente conclusión: el/la docente, además de no diagnosticar, tampoco deberá utilizar cómodamente los diagnósticos, es decir, el hecho de conocer el dictamen de un/a profesional sobre alguna patología o situación particular no le quita la responsabilidad de intentar que el educando aprenda; todo lo contrario, con el conocimiento del diagnóstico el/la docente debe comenzar, con la familia y los/las profesionales a cargo, una tarea comprometida y solidaria para con el aprendizaje de el/la alumno/a.

A continuación, se destacan algunas cuestiones básicas que, como docentes, consideramos que es posible implementar para ayudar a todos/as los/as escolares:

En primer lugar deben establecerse reglas de convivencia que tendrán que ser respetadas por todos/as, en ellas es preciso que se evidencien los siguientes aspectos:

- ⇒ **Respeto por el trabajo de cada persona.** Todo esfuerzo, todo comentario, cada intento, cada acción destinada a brindar algún aporte en la clase debe ser tenido en cuenta, valorado, tomado en serio. Cualquier burla o falta de atención hacia ellos causará el desinterés o la desmotivación por parte de la persona que los llevó a cabo.
- ⇒ **Logro de un clima de trabajo adecuado.** Existirán pocas posibilidades de aprender en aquellos ámbitos ruidosos, donde no se perciba la posibilidad de atender, de escuchar, de opinar, de observar, etc. Por esto es muy importante tratar de construir un espacio donde exista:

**Orden.** Tanto en los grupos, hileras o equipos; como también en los elementos, recursos y objetos utilizados tanto por el/la docente como por los/as estudiantes.

**Silencio en ocasiones, nivel bajo de intensidad de sonido en otras.** En muchas oportunidades esto es preciso para poder aprovechar las explicaciones, las lecturas, los diálogos, etc.; debido a que, si existen ruidos, comentarios, murmullos, entre otras cuestiones, se perderá la posibilidad de aprender de dichas actividades. El/la docente y los/as alumnos/as deben tener en cuenta que es una herramienta útil para concentrarnos, jugar con las ideas y pensar.

---

<sup>6</sup> BENDERSKY y AIZENCANG, De atenciones y tensiones..., pp. 60 y 61.

**Diálogo.** La comunicación de ideas, de expresiones, de sentimientos, el interés de todos/as por lo que cada persona desea comentar; la posibilidad de conocernos a través del lenguaje, que es la manifestación de nuestros pensamientos, es de vital importancia para aprender. Por lo expresado, podemos concluir lo siguiente: sólo si nos sentimos escuchados/as podremos escuchar y sólo si dan valor a nuestras palabras sabremos que las de los demás poseen importancia. Así, tanto el poder hablar cuando lo precisamos, y sentirnos seguros de que tendremos el espacio para hacerlo, como el escuchar a las personas que nos rodean son las acciones que permiten acercarnos a los saberes y a la interpretación de lo que deseamos conocer.

Por lo dicho, el vínculo será fundamental para lograr los objetivos que se propongan en la tarea educativa, y aquí el/la profesor/a tiene una gran responsabilidad, pues “su actitud frente al joven, su interés por él y por despertar su curiosidad, su sostén, son siempre la apoyatura indispensable para una buena relación docente-estudiante”.<sup>7</sup> “En el interjuego de transferencias múltiples y recíprocas, se deberá configurar una trama vincular saludable entre docentes y alumnos, que posibilitará la articulación entre el deseo de enseñar con el deseo de aprender”.<sup>8</sup>

**Motivación.** Es el combustible que hace posible que el camino hacia el aprendizaje comience a ser transitado; si no se siente esa fuerza interior, ese reto, esa necesidad de ponerse en acción no habrá muchas oportunidades de progresar en las competencias que se planteen adquirir. Aquí es donde el/la docente posee una llave de acceso al éxito, pues si logra que sus alumnos/as se sientan motivados para llevar a cabo las actividades sugeridas, habrá dado el primer paso para que se aprenda. Por supuesto, la motivación es algo que nace del sujeto y es absolutamente interior al mismo, no obstante, es recomendable que el/la educador/a se tome su tiempo para pensar y planificar cómo logrará despertar en cada joven el interés por aprender aquello que desea enseñar. Tal vez sea adecuado en este punto presentar una genial comparación de Dale Carnegie:

*“Yo iba a pescar (...) todos los veranos. Personalmente, me gustan sobremanera las fresas con crema; pero por alguna razón misteriosa los peces prefieren las lombrices. Por eso, como cuando voy de pesca no pienso en lo que me gusta a mí, sino en lo que prefieren los peces, no cebo el anzuelo con fresas y crema. En cambio, balanceo una lombriz (...) frente al pez”.*<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Adaptado de FRIZZERA, OSVALDO, “Los trastornos del niño en la escuela y la posición del analista”, en Revista Novedades Educativas: *La atención y el aprendizaje. Niños inquietos. ¿Actividad o hiperactividad?*, N° 196, Buenos Aires: Abril 2007, p. 40.

<sup>8</sup> FRANCALANZA, NANCY y GOROSITO, MARÍA CATALINA, *Enseñar y aprender: una aventura en común*, Diario El Litoral: 6 de marzo de 2008.

<sup>9</sup> CARNEGIE, DALE, *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*, Buenos Aires: De bolsillo, 2007, p. 60.

Es por esto que, al pensar en las actividades que propondremos a nuestros/as niños/as y jóvenes, seguramente deberemos olvidar aquellas que nos importa o gusta y ofrecer esas que consideramos importará o gustará a la cursada, a los distintos grupos y a cada alumno/a.

*“(...) Vigotsky (2001) sugiere a los educadores preocupados por generar una mayor atención en sus alumnos: antes de explicar, interesar; antes de obligar a actuar, preparar para esa acción; antes de apelar a las reacciones, preparar la orientación; antes de comunicar algo nuevo, provocar la expectativa de eso nuevo”.*<sup>10</sup>

A continuación transcribimos algunas conclusiones pedagógicas que posibilitan orientar la práctica:

*“- Reconsideremos el modo en que interpretamos la falta de atención de un alumno. La distracción no es una enemiga. Puede ser más atento precisamente aquel alumno que es el más distraído en su clase.*

*- Debemos preocuparnos por crear y elaborar en el/la alumno/a una cantidad suficiente de excitación interna vinculada con reacciones de orientación. Esto es, generar la motivación de los/las alumnos/as por los objetos escolares, sin descuidar que no se ven naturalmente ni necesariamente interesados por ellos.*

*- El secreto de la transformación de la distracción en atención es cambiar las agujas de la atención de un sentido a otro. Ello se logra por el método educativo de trasladar el interés de un objeto a otro, mediante la vinculación de ambos. En esto reside la labor fundamental de pasar de una atención involuntaria a otra voluntaria.*

*- (...) Por consiguiente, un momento decisivo en el proceso educativo es el conocimiento de para qué se produce una acción, para qué se estudia un material, pues esto último ejerce la acción orientadora más importante en el proceso educativo”.*<sup>11</sup>

**Apreciación.** Evaluar es una de las acciones que más nos disgusta, el hecho de conocer si lo enseñado ha sido aprendido como uno espera provoca en nosotros diversos sentimientos, en ocasiones de fracaso, por no haber conseguido lo que deseábamos (que el/la alumno/a aprenda), en otras de impotencia, cuando nos planteamos interrogantes como el siguiente: si lo intenté todo ¿qué más podré hacer? En muchas situaciones de resignación, cuando nos conformamos con los resultados obtenidos sabiendo que siempre ocurre lo mismo o que otros/as compañeros/as vivencian realidades similares. Por lo mencionado, estimamos que

<sup>10</sup> BENDERSKY y AIZENCANG, De atenciones y tensiones..., p. 58.

<sup>11</sup> Adaptado de BENDERSKY y AIZENCANG, De atenciones y tensiones..., p. 59.

se debería pensar y actuar sin esperar más resultados de lo que se vive diariamente, reconociendo que lo que ocurra en los exámenes, en los trabajos producidos y en todas las instancias evaluativas propuestas será el producto de lo pensado, elaborado y planificado por el/la docente; de lo trabajado, analizado e investigado en las diversas clases; y finalmente, de lo repasado y estudiado por los/as estudiantes; y no de esto último únicamente. Por esto, consideramos pertinente brindar una mirada diferente a la evaluación y transformarla en apreciación. Si logramos esto, tendremos como meta cotidiana encontrar en nuestros/as jóvenes aquellas virtudes, capacidades y logros que van alcanzando y desarrollando para, sencillamente, apreciarlas. Queremos decir: hacer sentir que cada persona es valiosa, que posee capacidades y habilidades que le permiten crecer y que, por más que encuentre obstáculos en su camino, seguramente podrá superarlos y continuar aprendiendo.

Esto ocasionará, en primer lugar, quitar la mirada evaluadora basada en el error, la crítica y la desvalorización; en segundo lugar, despertar en los/as niños/as y/o jóvenes confianza y seguridad en sus posibilidades, hecho que incrementará la autoestima, tan necesaria para sentirse con ganas de crecer y, finalmente, será un camino directo hacia la motivación que mencionábamos líneas atrás.

Es oportuno aclarar que esta postura de ninguna manera es una invitación a no corregir, a no exigir y a expresar falsedades. Todo lo contrario, corregiremos mostrando los desaciertos y haciendo resaltar lo correcto; exigiremos tanto o más de lo pensado porque reinará en el ambiente de trabajo un sentimiento de que «es posible y vale la pena intentarlo» y, además, todo lo que expresemos será un fiel reflejo de lo que ocurre, debido a que es importante tener presente que “la diferencia entre la apreciación y la adulación es muy sencilla. Una es sincera y la otra no. Una procede del corazón; la otra sale de la boca. Una es altruista; la otra egoísta”.<sup>12</sup>

Todos/as tenemos habilidades, destrezas y capacidades que deben ser reconocidas y, cuando alguien las reconoce, hace sentir muy bien al otro; esto es lo que intentaremos continuamente. Por lo tanto, como sostiene Dale Carnegie:

*“Elogiemos hasta la menor mejora. Esto hace que los demás quieran seguir mejorando (...) minimizando las críticas y destacando el elogio, se reforzará lo bueno que hace la gente (...) elogiando un logro específico, en lugar de hacer una alabanza generalizada, el elogio se vuelve mucho más significativo para la persona a quien se lo dirige (...) inspiremos a aquellos con quienes entramos en contacto para que comprendan los ocultos*

---

<sup>12</sup> CARNEGIE, *Cómo ganar amigos...*, p. 56.

*tesoros que poseen, (...) las capacidades se marchitan bajo la crítica; florecen bajo el estímulo”.*<sup>13</sup>

Otra conclusión valiosa a la que pudimos arribar es que, cuando un/a estudiante presenta necesidades educativas especiales, se nos abre la puerta a un universo enorme de posibilidades para poner en práctica estrategias diferentes, para analizar nuestra tarea docente y para empezar y/o incrementar el trabajo en equipo; pues es de suma importancia compartir las inquietudes, dudas y certezas que poseemos con nuestros colegas, con los/las profesionales que trabajen en la institución o que tal vez se encuentren atendiendo a el/la niño/a o adolescente. Vale aclarar que todo esfuerzo es valioso y además, si se hallan coordinados, orientados y enmarcados en una propuesta que incluya a el/la estudiante, a sus padres y/o tutores y a los/as profesionales que lo/a acompañan, se logrará con seguridad conseguir que el aprendizaje sea una cuestión posible.

El/la docente que se esfuerce en enriquecer su propuesta pedagógica utilizando variedad de recursos, luchando por lograr la comprensión de los conceptos a través de estrategias que inviten a pensar, quien utilice en sus explicaciones apoyos visuales (láminas, dibujos, gráficos); auditivos (música, ruidos, silencios, variación en el tono de voz); motrices (movimientos, actuaciones) y otros que pueda idear, generará la posibilidad para que todos/as sean parte de la clase y con esto logrará despertar el interés necesario para participar activamente en las actividades propuestas. Por supuesto, las actividades deben ser pensadas para todos/as, es decir, para que cada uno/a sienta que tiene la chance de hacer y de aprender de ella, aunque sea en algunos aspectos.

### **Intervención docente: graduación de actividades.**

Mostramos a continuación, la aplicación de una estrategia didáctica que puede utilizarse en la resolución de problemas, la misma se denomina “IR HACIA ATRÁS”.<sup>14</sup> En dicha estrategia, el docente presenta un juego o una situación problemática, que estima será de interés para sus estudiantes, y efectúa simplificaciones con la intención de que todos/as puedan abocarse a jugar o a su resolución. Aquí se puede apreciar cómo dos actividades pueden graduarse para que todos/as los/as alumnos/as tengan la oportunidad de participar de estas situaciones y aprender de ellas:

#### **Situación problemática número 1**

En una tarde lluviosa se reúnen Franco, Julián, Nicolás y Sheila a jugar con sus figuritas. Cada uno trae una cantidad diferente. Luego de un tiempo deciden competir en el patio

---

<sup>13</sup> CARNEGIE, *Cómo ganar amigos...*, pp. 255 – 259.

<sup>14</sup> Adaptado de ALESSI, ALEJANDRO, BENÍTEZ, CLARA, BRACALI, PATRICIO, *La educación y un camino para ayudar a comprender. Estrategias para la resolución de situaciones problemáticas*, Rosario: Círculo de Obreros del Rosario, 2007, pp. 68 - 72.

cubierto jugando carreras, de tal forma que, aquel que llega último, debe darle a cada uno la misma cantidad de figuritas que tiene hasta el momento. Corren en cuatro oportunidades, ganando una vez cada uno, con la sorpresa de que luego de la cuarta carrera y el posterior pago de lo convenido, todos quedan con ochenta figuritas. ¿Cuántas había llevado cada uno?

Solución:

En esta situación se puede apreciar cómo, analizando en forma deductiva «hacia atrás», se obtiene la respuesta solicitada. Para ser ordenados, se presenta una tabla con su correspondiente explicación:

	Franco	Julián	Nicolás	Sheila
1	80	80	80	80
2	200	40	40	40
3	100	180	20	20
4	50	90	170	10
5	25	45	85	165

La fila uno indica que luego de la cuarta carrera cada niño/a tenía ochenta figuritas. A continuación (en la fila dos) suponemos que Franco (podimos seleccionar otro) perdió la cuarta carrera, entonces podemos asegurar que tuvo que entregar a sus contrincantes tantas figuritas como tenían. De lo dicho, se desprende que Julián, Nicolás y Sheila poseían cada uno cuarenta figuritas antes de jugar la cuarta carrera y que Franco poseía  $80 + 40 + 40 + 40 = 200$ , pues, de otra manera, no hubiese podido afrontar la deuda y quedarse al mismo tiempo con ochenta figuritas.

En la fila tres, damos por perdedor de la tercera competencia a Julián y con un razonamiento análogo al anterior concluimos que antes de esta carrera cada uno, exceptuando a Julián, poseía la mitad de lo expresado en la fila dos y que el perdedor de esa corrida tenía:

$$\begin{array}{ccccccccc}
 40 & + & 100 & + & 20 & + & 20 & = & 180 \\
 \Downarrow & & \Downarrow & & \Downarrow & & \Downarrow & & \\
 & & & & & & & & 
 \end{array}$$

Se queda    Paga a Franco    Paga a Nicolás    Paga a Sheila

En la fila cuatro, damos por perdedor de la segunda carrera a Nicolás. Finalmente en la fila cinco designamos perdedora de la primera competencia a Sheila y completamos en consecuencia. En esta fila de la tabla aparece la respuesta a la situación (los números son correctos pero la asignación de estas cantidades a cada persona puede ser distinta).

Para reflexionar sobre las posibles intervenciones que el/la docente puede efectuar, se comparten a continuación algunas variantes de la situación problemática. Muchas de ellas poseen la intención de simplificar la tarea; otras, en cambio, persiguen el objetivo de profundizarla. Las mismas pueden plantearse para que todos/as logren enfrentar la actividad y proponer soluciones diversas:

- i) Reducir a ocho la cantidad de figuritas y a dos o a tres la cantidad de carreras. De esta manera el/la alumno/a puede «probar» con material concreto para buscar una posible solución.
- ii) Reducir también, la cantidad de jugadores (puede ser a dos). De esta forma el/la estudiante puede analizar el problema con una situación más simple.
- iii) Proponer otras preguntas que habiliten el análisis de la situación, por ejemplo: ¿Qué hubiese ocurrido si en la primera carrera no perdía el que mayor cantidad de figuritas poseía?
- iv) Resolver el problema cambiando algún dato, teniendo en cuenta que es probable que la situación modificada no admita solución, por ejemplo: ... “debe darle a cada uno el triple de las figuritas que tiene hasta el momento”. ¿Tiene solución?
- v) Apelar a la creatividad con preguntas que no requieran resoluciones propias del “campo matemático”, por ejemplo: ¿Qué forma ingeniosa de pago se te ocurre?

## Situación problemática número 2

Paula y Celeste están disfrutando del siguiente juego:

Se tiene distribuidas en forma de cuadrado veinticinco monedas de diez centavos cada una.

- Comienza cualquiera de las dos participantes y en cada jugada se deben retirar 10, 20, 30, o 40 centavos.
- 
- 
- 
-

Pierde quien retire la última moneda y deberá por este motivo, dar todo el dinero a la ganadora.

¿Cómo tiene que proceder alguna de ellas para ganar siempre?<sup>15</sup>

Solución:

Un recurso efectivo para resolver esta situación es pensar el juego «hacia atrás». Veamos:

Quien gane deberá dejar, en su última jugada, solamente una moneda sobre la mesa, y para asegurar esto deberá tener en cuenta que, en su anterior turno, sólo le queden al contrincante 6 monedas (si le deja cinco la otra jugadora puede retirar cuatro monedas y así ganar la partida). Efectuando un análisis similar debe permitir que queden, en las anteriores jugadas, 11, 16 y 21 monedas respectivamente.

Por lo tanto, para ganar será necesario comenzar el juego levantando cuatro monedas y tener presente, en cada retiro, lo examinado anteriormente.

Para reflexionar sobre las posibles intervenciones que el/la docente puede efectuar, se comparten a continuación algunas variantes de la situación problemática. Muchas de ellas poseen la intención de simplificar la tarea; en cambio otras, persiguen el objetivo de profundizarla. Las mismas pueden plantearse para que todos/as logren enfrentar la actividad y proponer soluciones diversas:

- i) Reducir a 16 o a 9 la cantidad de monedas.
- ii) Solicitarles que reflexionen sobre qué ocurriría si la cantidad de monedas fuera 4.
- iii) Dar las reglas de este juego y proponerles simplemente «jugar».
- iv) Aumentar la cantidad de monedas.
- v) Modificar el monto que pueden retirar por jugada.
- vi) Colocar monedas de distintos valores y establecer como regla del juego que pueden retirarse \$0,20; \$0,50 o \$0,60 por turno.
- vii) Cambiar la última regla del juego por: gana quien retira la última moneda.

---

<sup>15</sup> Adaptado de MARTÍNEZ BELTRÁN, JOSÉ MARÍA, *Enseño a pensar*, Madrid: Bruño, 1995, p. 111.

Las actividades que se plantean deben tener la suficiente facilidad para que todos/as puedan abocarse a ellas y la necesaria complejidad para conducir a cada uno/a a la modificación superadora de sus estructuras cognoscitivas.

*“Cuando la posibilidad de un progreso satisfactorio se pone al alcance de todos/as y se reduce la severidad o el carácter traumático de los castigos, se estimula una reacción saludable frente al fracaso y se evitan respuestas emocionales negativas que obstaculizan el aprendizaje ulterior”.*<sup>16</sup>

Creemos que es preciso recordar la siguiente sugerencia: “Hay momentos para enseñar y otros en que no se debe hacerlo (...) Quizás no sea factible esperar hasta que los alumnos ya estén haciendo lo que deben aprender, pero deberíamos tratar, al menos, de no convertirnos en el estímulo que los lleva a apartarse del aprendizaje”.<sup>17</sup>

Creemos que nuestra tarea como educadores debe estar basada en el ofrecimiento permanente de oportunidades diversas, ricas y adecuadas para que todos/as los/as alumnos/as puedan aprender de ellas, permitiendo que sientan seguridad al intentar realizarlas, sugiriendo alternativas para que, con autonomía, puedan concretarlas y evaluando constantemente para proponer los nuevos caminos a seguir.

### **Exigencia**

Cada docente debe intentar todo lo que se encuentre a su alcance para que sus alumnos/as aprendan, tratando en forma constante de exigirse y exigirlos/as, tomando este término como el intento permanente por lograr potenciar en cada uno/a aquellas capacidades, habilidades y/o destrezas que posee. **Quien exige aprecia** a la otra persona, pues reconoce en ella sus posibilidades e invita a incrementar sus logros; **quien exige ayuda**, porque al pretender que se haga, que se trabaje, que se aprenda, se intenta de esta manera buscar las alternativas y estrategias adecuadas para lograr lo pretendido; **quien exige da importancia a la educación** y este hecho probablemente hará que los/as aprendices hagan lo mismo. Finalmente, **quien exige adecuadamente, posee la obligación de ser ejemplo de responsabilidad y trabajo** pues no será creíble y poco transmitirá quien manifieste un discurso de exigencia pero su accionar no se condiga con sus palabras; en estos casos los/as alumnos/as percibirán de forma inmediata tal incoherencia, hecho que será perjudicial para la construcción de vínculos habilitantes.

Exigir nos invita a preparar con suma responsabilidad todas las actividades previas al comienzo de cada clase: pensar cómo haremos para que todos/as entiendan lo que queremos explicar, cómo lograremos que se interesen por el contenido que pretendemos abordar, qué podrá efectuar cada uno/a para comprender los conceptos que implican tales

<sup>16</sup> CRAIG, ROBERT, *Psicología del aprendizaje en el aula*, Buenos Aires: Paidós, 1967, p. 35.

<sup>17</sup> CRAIG, *Psicología del aprendizaje en el aula*, p. 55.

contenidos, qué actividades provocarán el desequilibrio adecuado para desestabilizar las estructuras previas que poseen los educandos y qué propuesta se llevará a cabo para convertirla en mecanismos que, de manera gradual, tensionen los saberes y ocasionen interés por encontrar nuevas respuestas. Finalmente, y no menos importante, qué harán los/as estudiantes para fijar, repasar y aplicar lo aprendido en situaciones similares o inéditas.

Exigir implica para el/la docente ser un/a mediador/a permanente, estar atento a las necesidades que surjan, escuchar con cuidado las dudas y preguntas que efectúe la cursada y saber contestar a ellas adecuadamente. Citando palabras de la Conferencia La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, “la inclusión supone una atención especial a los grupos de educandos que se consideran en riesgo de marginación, exclusión o de desempeño inferior al esperado”.<sup>18</sup> La acción de responder con criterio es imperiosa, pues nuestras respuestas abren u obturan la posibilidad de aprender aquello que se preguntó; ya que si respondemos agresivamente (porque consideramos que la pregunta es inoportuna) invitaremos a nuestros/as jóvenes a no preguntar más; si respondemos de forma tal que todo lo que se necesita saber está expresado en nuestras palabras, conseguiremos que piensen que su docente sabe mucho y probablemente no hayan logrado comprender o interpretar aquello que abarcaba dicha respuesta.<sup>19</sup> Lo fundamental será, ante cada pregunta, invitar elocuentemente a elaborar hipótesis, investigar y construir las acciones pertinentes que posibiliten aclarar las dudas y responder a los interrogantes. Camino que permitirá a niños/as y/o jóvenes ser los artífices de sus propios aprendizajes.

Exigir involucra a el/la docente en una evaluación permanentemente, en una búsqueda constante de detección de aciertos y errores. De nada sirve una corrección que se entrega luego de varios o muchos días de llevarse a cabo la actividad, pues no permitirá la revisión y comprensión de lo hecho. En este sentido, se expresaron posibles maneras de “llegar a tiempo” con las correcciones, por ejemplo: dejar publicada la resolución de los ejercicios de un examen, trabajo práctico o cualquier actividad evaluativa en un lugar disponible para los/as jóvenes (hoja en el pizarrón o en la puerta del salón, documento compartido a través de internet, etc.), de tal manera que, ni bien culminan la actividad, puedan cotejar resultados y procedimientos. De esta manera, actuamos tal como manifiesta Dennis, C. (1978): “(...) los alumnos deben saber de inmediato cuáles fueron sus resultados para que tal saber tenga algún valor. Cuanto más tiempo transcurre entre terminar un trabajo y saber el veredicto, sobre todo si es favorable, tanto menor es la posibilidad de que los resultados surtan un efecto motivacional sobre el alumno”.<sup>20</sup> Evaluar permanentemente dará la

<sup>18</sup> Centro Internacional de Conferencias, Conferencia internacional de educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008, p. 21.

<sup>19</sup> Recomendación para ampliar este punto: STERNBERG, ROBERT J., SPEAR-SWERLING, LOUISE, “La comprensión del papel que tienen las preguntas en el desarrollo de la capacidad de razonar” en *Enseñar a pensar*, Madrid: Aula XXI/Santillana, 1999, p. 57.

<sup>20</sup> CHILD, DENNIS, *Psicología para los docentes*, Buenos Aires: Kapelusz, 1978, p. 67.

posibilidad de que se subsanen los desaciertos y nos otorgará información necesaria para revisar, modificar o cambiar las propuestas para el grupo, para una parte del mismo o quizás solamente para algunos/as alumnos/as. Además, evaluar de manera constante nos dará la posibilidad de:

*“(...) descubrir y medir las diferencias (...) Sería adverso para los niños si no reconociéramos rápidamente sus fortalezas y debilidades cognitivas (...) Comparando lo logrado por un grupo de gente que rindió un mismo examen, es posible extraer algunas conclusiones acerca de los aspectos fuertes y débiles de las personas. Por supuesto, sólo medimos los efectos y no las causas del éxito o fracaso en el examen. Descubrir los orígenes del fracaso no es tarea fácil, sobre todo si el examen no es todo lo que debería ser (...) Además, el fracaso de gran cantidad de alumnos en dar una respuesta acertada a determinadas preguntas, podría ser consecuencia de una enseñanza inadecuada”.*<sup>21</sup>

Finalmente, es válido aclarar que la existencia de un/a alumno/a que encuentre obstáculos en sus aprendizajes no es sinónimo de imposibilidad de crecer, aprender y superarse. Por eso, consideramos que con ese/a estudiante debemos actuar de manera exigente pues “los alumnos con necesidades especiales necesitan más y no lo mismo o menos para aprender”.<sup>22</sup>

Consideramos oportuno tener presentes para nuestras prácticas algunos consejos de Rubén Scandar que pueden ayudar a optimizar el rendimiento de nuestros escolares y evaluar este proceso. Los mismos persiguen el fin de captar su atención y establecer este vínculo tan importante entre los/as niños/as o jóvenes y quienes pretendemos impartir conocimiento:

- *“Obtengamos un adecuado comportamiento pre-atentivo de todo el grupo áulico (el/la alumno/a debe mirarnos, sentarse de una manera más o menos correcta, interrumpir otras actividades, etc...).*
- *Mantengamos contacto visual con todo el grupo, evitemos darles la espalda o hablar desde el fondo del salón.*
- *Utilicemos técnicas de instrucción multisensorial (apoyemos las explicaciones orales con gráficos, elementos concretos, ejemplos, música, todo lo que consideremos que pueda ayudar a comprender).*
- *No vacilemos en escribir las órdenes en el pizarrón en un color diferente al que se utiliza habitualmente, de esta manera quedarán claramente destacadas.*

<sup>21</sup> CHILD, *Psicología para los docentes*, pp. 222 y 333.

<sup>22</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Documento: *Hacia un Sistema Integrado e Integrador II*, Proyecto: Apoyo a Escuelas de Educación Especial, p. 85.

- *Si la instrucción o directiva es relevante o tendrá vigencia por un tiempo instruyamos a algún/a alumno/a a confeccionar un cartel que actuará como recordatorio fijado en la pared del aula.*
- *Debemos estar seguros de que las explicaciones fueron claras: solicitemos a los/as niños/as y/o jóvenes que expliquen a los demás, esto nos informará sobre el nivel de comprensión existente y será una nueva oportunidad para algunos/as.*
- *Organicemos la presentación de la clase en módulos cortos, muchas personas suelen tener espacio de atención más breve. No es que no puedan prestar atención, sino que su atención tiende a fluctuar.*
- *Tratemos de variar convenientemente el modo de explicar, el modo de exponer. Las rutinas son útiles; no obstante, el exceso de ellas puede provocar la atención inadecuada de la cursada hacia la propuesta impartida.*
- *Invitemos a cada estudiante a utilizar técnicas para llevar apuntes, hecho que puede ayudar a evitar distracciones ya que lo/a ubica en un rol de atención activa.*
- *Durante las exposiciones hagamos pequeños altos para que ellos/as puedan tomar sus notas. Remarquemos algunos puntos relevantes e indiquemos que los mismos deberían quedar anotados.*
- *Alentemos a cada escolar a presentar sus dudas, en general las personas tienden a esconder que no han entendido. Seamos ejemplo de esto, exhibamos nuestras vacilaciones y enseñemos a intentar despejarlas.*
- *Experimentemos con técnicas que favorezcan a los/as estudiantes para explorar los temas en forma previa. La investigación preliminar de determinadas cuestiones, en especial de manera multisensorial, es un gran recurso didáctico y motivacional. Recomendemos lecturas, experimentos, películas, etc.*
- *Pensemos con antelación las dificultades que pueden existir y sus posibles soluciones. Es preciso tener en cuenta cómo se conforman los grupos, la ubicación de los/as alumnos/as de acuerdo a su lateralidad, estatura, dificultades visuales y otras cuestiones valiosas. Por ejemplo, un educando con problemas de visión es recomendable que se encuentre ubicado cerca de los gráficos o escritos que queden expuestos; una persona zurda será conveniente ubicarla de manera que el brazo que utiliza para escribir no obstaculice el paso de la luz y, si se sienta con un compañero/a, la persona zurda deberá estar localizada en el asiento de la izquierda para que no tenga inconvenientes con su par, especialmente si este es diestro.*

- *Planifiquemos las exposiciones desde lo más concreto a lo más abstracto y de lo particular a lo general.*
- *En todas las propuestas que ofrezcamos intentemos que sean los/as jóvenes quienes protagonicen las actividades, nuestra principal tarea debe ser la orientación, mediación e interpelación de las ideas que vayan aconteciendo. Por supuesto, la institucionalización de los conceptos y procedimientos nos corresponde y es la intervención docente que aparecerá luego del proceso de acción, formulación y validación desarrollado por la cursada”.*<sup>23</sup>

Las propuestas mencionadas hasta el momento pueden aplicarse para ayudar en la educación de niños/as, jóvenes y adultos. Existen determinadas acciones que son propicias para etapas específicas y es aquí donde cada docente debe tener la responsabilidad de seleccionarlas y aplicarlas adecuadamente; como también la iniciativa de valerse de algunas para adecuarlas a cada situación en cuestión. Es significativo aclarar que la creatividad que tengamos será una herramienta imprescindible para afrontar la tarea de escoltar el proceso de aprendizaje de las personas a quienes deseamos acompañar.

Cualquier recurso, cualquier práctica, pueden generar tanto inclusión como exclusión de acuerdo con el contexto en el que se considere. Por ello, es importante revisar constantemente las prácticas que desarrollamos en las instituciones.<sup>24</sup>

### **Secuencias elaboradas por los/as asistentes del curso**

#### **Secuencia Didáctica: Ubicación de puntos en el plano cartesiano**

La misma puede visualizarse ingresando al siguiente link:  
<https://prezi.com/9x558onfjnoj/trabajo-final/>

En esta excelente propuesta puede verse cómo la utilización de juegos simples permite construir y brindar significado a un objeto matemático. Además, es interesante notar dos cuestiones: la primera es que se planifican momentos de reflexión, debate y consenso; la

<sup>23</sup> Adaptado de SCANDAR, RUBÉN O., “Consejos para afrontar las dificultades de rendimiento académico”, en Revista *Terremotos y Soñadores*, Publicación de la Fundación Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Capital Federal, República Argentina, N° 6, Marzo de 2004, pp. 9 y 10.

<sup>24</sup> Coordinación Nacional de la Modalidad Educación Especial, *Documento “Las configuraciones de apoyo como entramados constitutivos de los procesos de integración”*, febrero de 2013.

segunda es que el contenido aparece para dar respuesta a una necesidad, hecho que consideramos proporcionará mayor significatividad para los/as jóvenes.

### **Secuencia didáctica: Introducción al pensamiento estadístico.**

Propone comenzar con el juego del ahorcado de la siguiente manera:

Actividad número 1:

1° etapa: Divídanse en grupos de 2 integrantes y jueguen varias partidas.

2° etapa: Si tuvieran que elegir alguna de estas palabras: “caramelos, elefantes, inscripto o expresión” para desafiar a otros compañeros, ¿Cuál elegirían? ¿Por qué?

3° etapa: ¿Existen algunas letras con las que conviene empezar a jugar? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Entre etapa y etapa, se socializarán las situaciones y las respuestas que hayan surgido para que todos/as tengan conocimiento del proceso que desarrolla cada grupo.

Actividad número 2:

El docente pedirá que formen grupos de 4 integrantes y propondrá el siguiente juego:

1° etapa: Carreras de dados. Para jugar, necesitan un lápiz de color para cada jugador, dos dados y un papel cuadriculado en el que deben dibujar un tablero como el que sigue:

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Al ser cuatro jugadores, deben marcar dos números con su color. Las reglas del juego son:

*Se tiran los dados y el jugador que tiene el número que corresponde a la suma de los puntos de los dados marca una cruz en la columna de ese número. Esto se repite cada vez que se vuelve a tirar. Si sale como suma un número que no fue elegido por ningún jugador, se marca la casilla con otro color. Gana el jugador que, después de 50 tiradas marcó más casillas.*

2º etapa: Si volvieran a jugar, ¿elegirían los mismos números que la primera vez? ¿Por qué?

3º etapa: Comparen su hojas de juego con los otros grupos y discutan entre todos qué número conviene elegir para ganar. Registren su elección y anoten por qué eligieron esos números.

Actividad número 3:

En parejas, realicen el siguiente tablero:

J1									S								J2
----	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	----

*Cada Jugador coloca su ficha en el centro S (salida) del tablero y arroja una moneda al aire. Si sale cara, el jugador número dos (J2) mueve su ficha un casillero a la derecha, si sale cruz el jugador número uno (J1) mueve la suya hacia la izquierda. Gana el primero que llega a su casilla.*

Respondan:

- a) ¿Se puede conocer cuál será el resultado de lanzar una moneda al aire? Expliquen.
- b) A partir de las reglas del juego, ¿alguno de los jugadores tiene más ventaja?
- c) Expliquen cómo se podría pensar el juego reemplazando la moneda por un dado.

Es importante notar cómo la propuesta es absolutamente inclusiva debido a que cada juego brinda la posibilidad de que todos/as “compitan” y, al mismo tiempo, posibilita el acercamiento hacia las nociones vinculadas con la estadística y la probabilidad de una forma crítica, reflexiva y, se estima, interesante para ellos/as. A continuación, se procede a la institucionalización de conceptos y procedimientos y por último se brinda actividades de fijación como las siguientes:

1. Aníbal le propone a Mauricio un juego de apuestas lanzando un dado con las caras numeradas del 1 al 6. ¿Estas apuestas les parecen justas? ¿Por qué?

- Ambos apuestan \$10. Gana Aníbal si sale par y gana Mauricio si sale impar.
- Aníbal apuesta \$15 y Mauricio \$10. Gana Aníbal si sale 1, 2 o 3 y gana Mauricio si sale 4, 5 ó 6.
- Aníbal apuesta \$10 y Mauricio, el doble. Gana Aníbal si sale 1 o 2 y gana Mauricio en caso contrario.

2. De una bolsa con diez fichas numeradas se realizaron 100 extracciones, devolviendo, en cada caso, la ficha a la bolsa. De las cien veces, se obtuvo una ficha roja en 35 ocasiones y una ficha verde en el resto.

a. Señalen qué situación de las siguientes les parece más probable: la bolsa contiene...

i) 2 fichas rojas y 8 verdes.

ii) 4 fichas rojas y 6 verdes.

iii) 3 fichas rojas y 7 verdes.

iv) 6 fichas rojas y 3 verdes.

b. Justifiquen su decisión.

c. ¿Puede contener la bolsa fichas de otro color? ¿Por qué?

3. Gastón en su celular tiene guardadas canciones de los siguientes tipos de música:

a. Rock en castellano: 40 canciones.

b. Rock en inglés: 35 canciones.

c. Folklore argentino: 20 canciones.

d. Pop en inglés: 23 canciones.

e. Tango: 15 canciones.

Si pone en modo aleatorio la lista de reproducción, calculen la probabilidad de que la canción:

- Sea de Rock.
- Sea de Rock en castellano.
- Sea de tango.
- Sea de folklore.

4. Analicen las siguientes situaciones y respondan las preguntas.

a. El pronóstico meteorológico anuncia que hay un 30% de probabilidades de lluvia para el sábado y un 70% de probabilidades de lluvia para el domingo. ¿Esto significa que es seguro que lloverá el fin de semana?

b. Algunas estadísticas muestran que muchos accidentes de tránsito se producen a menos de 140 km/h. ¿Significa esto que es más seguro conducir a gran velocidad?

c. En un trabajo estadístico de 2002, se informa que el 61% de las víctimas de accidentes de tránsito fueron varones y el 39% mujeres. ¿Significa esto que las mujeres tienen menos probabilidades de sufrir un accidente de tránsito que los varones?

La secuencia expone más actividades relacionadas con nociones de probabilidad y estadística, y finaliza con la propuesta que se comparte más abajo. Aquí es factible apreciar cómo, desde el principio hasta el final, se apuesta por la participación de todos/as. Es decir, no se plantean actividades accesibles para todos/as al inicio para que, después de las mismas, sigan los que “puedan” con la realización de las siguientes. La idea es planificar pensando en que cada uno/a podrá comenzar, continuar y finalizar las actividades presentadas aprendiendo de ellas todo lo que sea posible.

– **Proposición de la pregunta a resolver estadísticamente:** Se agrupan de a cuatro y se propone que piensen en una temática que les interese conocer dentro de la escuela por medio de una encuesta. Luego, se presentan las posibles temáticas de la futura encuesta en el pizarrón y se selecciona una de ellas (lluvia de ideas).

– **Diseño de encuesta:** Elaboran una encuesta para recolectar los datos deseados. De acuerdo al tamaño de la población, se los convoca a decidir sobre la cantidad de individuos que encuestarán y cómo efectuar esta acción.

– **Tabulación:** Se proponen diversas maneras para ordenar y tabular los datos obtenidos, se reflexiona sobre ellas destacando virtudes y defectos y, finalmente, se

designa la forma que se considere adecuada. Aquí se espera que los/as estudiantes perciban las ventajas que posee la elaboración de tablas.

– **Debate:** A través de preguntas que inviten a interpelar ideas tales como: ¿Cuántas personas fueron encuestadas?, ¿Cuántas eligieron cada opción?, ¿Cuál fue la más elegida?, ¿Qué parte de los encuestados representa?, ¿De qué otra forma podemos expresar estos datos?, entre otras posibles, se plantea un momento de discusión que perseguirá el objetivo de acercarse a la interpretación de frecuencias absolutas y relativas.



**Resumen de otras secuencias didácticas:**

Dos grupos de docentes abordaron el contenido Números Enteros y plantearon, entre otras cuestiones, juegos para acercarse a la interpretación de los mismos, un trabajo reflexivo en torno a las operaciones, espacios de reflexión luego de los juegos y, finalmente, actividades que brindaban contextos adecuados para continuar la profundización de este tema. A continuación puede apreciarse, como ejemplo de lo mencionado, el siguiente juego:

**Vuelve a cero - Instrucciones:**

Se reparten 5 cartas a cada uno. Las cartas **negras** **suman** puntos y las **rojas** **restan** puntos.



Por ejemplo,  suma 10 puntos;  resta 7 puntos. Además la A vale 1 punto, la J vale 11, la Q, 12 y la K, 13. El puntaje es acumulativo mano tras mano y gana el primero que llega a los 50 puntos o los supera. Si algún jugador “Vuelve a cero”, o sea que vuelve a tener 0 puntos, gana sin importar el puntaje del otro. Tienen que anotar el puntaje confeccionando una tabla similar a la que se muestra:

Jugador 1	Jugador 2

Otra secuencia didáctica abordó la Propiedad de Desigualdad Triangular utilizando diversos materiales didácticos que permiten dinamizar figuras y construirlas sin demasiados inconvenientes, proponiendo la reflexión en torno a la importancia de la utilización de estructuras triangulares, la experimentación y la exploración.

La actividad parte de la observación de diferentes imágenes que permiten identificar la existencia de la disposición triangular en estructuras de aceros, carteles, alimentos, juegos, techos de hogares, objetos, etc. Del análisis de lo observado el/la docente interviene efectuando preguntas que habilitan un debate en torno al objeto geométrico, su importancia, sus elementos y sus propiedades.

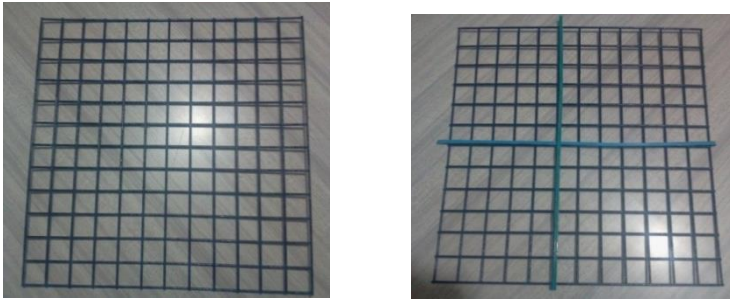
A continuación, se les propone a los jóvenes visualizar, utilizando material concreto (varillas) y construyendo diversas figuras, la propiedad que poseen los triángulos de no deformarse cuando sobre ellos actúan fuerzas y la rigidez que adquieren diferentes estructuras que poseen más de tres lados cuando se las “triangula”. También se plantea la actividad de construir la mayor cantidad de triángulos posible, utilizando ciertas varillas para que logren acercarse a la Propiedad de Desigualdad Triangular.

Finalmente, en otras secuencias, se planteó el acercamiento a nociones vinculadas con el tema Funciones a través del ofrecimiento de actividades lúdicas, la necesidad de interpretar distintas representaciones vinculando lo gráfico con lo algebraico y la utilización de recursos tecnológicos. Se brindaron también situaciones problemáticas para reflexionar sobre los conocimientos previos que los/as alumnos/as disponían y que precisaban utilizar para la resolución de las mismas. En este sentido, se abordó criteriosamente y con una adecuada gradualidad el juego “La batalla naval”, para interpelar las nociones relacionadas con los conceptos “Par ordenado, coordenadas y relaciones en el plano”. La graduación consistía en proponer un camino para transformar el juego, utilizar como recurso el plano cartesiano, y finalizar brindando un contexto histórico y teórico sobre los conceptos implicados, para profundizar y tensionar los mismos tratando de arribar en forma constructiva y reflexiva a la noción de función y, particularmente, función lineal.

Como ejemplos de actividades que pretenden el acceso de todos/as los/as jóvenes a la comprensión de las temáticas abordadas se comparten las siguientes:

Juego: En una caja hay 16 bolillas numeradas del 0 al 15. Por turno, cada uno debe sacar, en orden, 2 bolillas y formar las coordenadas de un punto con los números que tienen. Si el punto está alineado con los del gráfico, el participante obtiene un punto, caso contrario, no obtiene puntaje. Luego de cada jugada, se colocan nuevamente las bolillas en la caja.

Utilización de un recurso didáctico “Funplano” (diseñado por una de las integrantes de un grupo): Consiste en una cuadrícula (malla) de hierro, en la cual se pueden disponer y desplazar los ejes, como así también los puntos (representados por imanes). El tamaño del Funplano puede variar, se puede utilizar tanto individual como grupalmente e incluso se puede diseñar uno de mayor tamaño para tener en el aula a modo de pizarra.



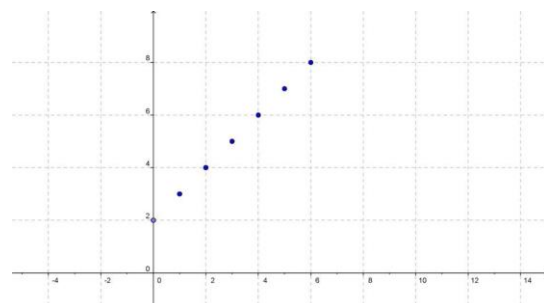
El primer paso es ubicar los ejes perpendiculares en la posición más conveniente. De esta forma, se podrá tener una primera idea del origen de coordenadas y de los ejes.

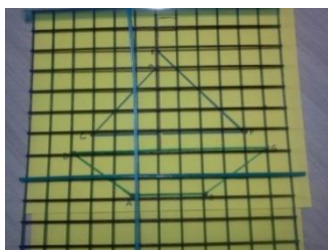
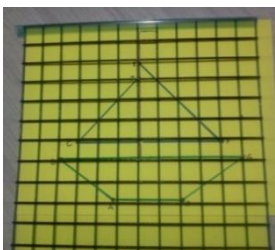
A partir de colocar el dedo índice en el origen de coordenadas, se recorrerá con el mismo dedo el filamento horizontal para que los/as alumnos/as lo reconozcan como el “eje x”. Luego, se volverá al origen de coordenadas y se recorrerá el eje vertical para reconocerlo como el “eje y”. Una vez hecho esto, se comenzará a explorar los valores positivos y negativos de cada eje, desplazando el dedo a partir de la intersección de los ejes.

Al finalizar, se les pedirá que expresen cómo ubicarían puntos en el Funplano y cómo indicarían a un compañero cuál es dicho punto. La intención es que puedan construir las nociones relacionadas con las coordenadas de un punto en el plano. Una vez institucionalizado el procedimiento construido, se podrá realizar la actividad de ubicar los puntos en la misma cuadrícula, e identificar a qué cuadrantes pertenecen. Además, se puede examinar, por ejemplo, qué sucede con las abscisas y ordenadas de los puntos que están sobre los ejes coordenados.



Se puede presentar al Funplano con los imanes que representan los puntos, o colocar debajo de la cuadrícula un dibujo geométrico donde deben localizar las coordenadas de los vértices. Incluso se pueden deslizar los ejes coordenados y examinar cómo varían las coordenadas de los puntos.





### **Reflexiones llevadas a cabo luego de implementar las secuencias**

Se transcriben algunas “voces” que dejó la propuesta, las mismas son el resultado de una interesante tarea: reflexionar sobre nuestras prácticas y asumir el compromiso de modificarlas, pensando que su transformación permanente incrementa la probabilidad de construir escenarios que alojen a todos/as nuestros/as niños/as y jóvenes.

“Los estudiantes manifestaron entusiasmo por llegar hasta el final y demostraron un poco de tristeza al tener que dejar de jugar”.

“Utilizar un juego como disparador fue de suma relevancia (...) ya que los/as estudiantes participaron activamente durante el transcurso de toda la clase”.

“Las actividades resultaron muy provechosas y la mayoría de los/as alumnos/as pudieron llevarlas a cabo, comprendiendo en gran medida lo que se quería enseñar”.

“Se le presentó el Funplano a un alumno ciego de 2° año de una escuela secundaria, donde trabaja como docente una de las integrantes del grupo. El alumno pudo manipular y familiarizarse con el material, logrando ubicar algunos puntos en el mismo, y se le comentó que será un recurso que posiblemente utilice el próximo año para facilitar la comprensión de algunos contenidos matemáticos”.

“La respuesta de la mayoría fue satisfactoria, les gustó mucho, lo observamos en su entusiasmo por el hecho de haber transitado una clase diferente, donde utilizaron otro material didáctico y otra metodología de trabajo”.

“Fue de gran ayuda compartir con nuestros compañeros/as nuestras planificaciones en pos de mejorar las estrategias que permitan motivar a los/as estudiantes y con ello poder hacer que se apropien (o por lo menos lo intenten) del contenido matemático que está en juego”.

“Plantear situaciones extramatemáticas e intramatemáticas nos sirvió para poder hacer de la Matemática algo “palpable” y hacerles saber que en la vida cotidiana nos encontramos constantemente con ella”.

“Las estrategias que surgieron en este cursado permitieron nutrirnos de nuevos puntos de vista para poder enfrentar las realidades que hoy atraviesan nuestras aulas. Esto trae

consigo una reflexión como docentes comprometidos que día a día habitamos las instituciones con energía y motivación a pesar de los contratiempos y las situaciones que nuestros/as alumnos/as vivencian. Por lo tanto, debemos tratar de hacer de la escuela un lugar para todos/as donde también esté presente la sensibilidad y se intente recuperar la confianza de ellos/as en ello/as mismos/as y en los/as docentes”.

“Creemos como docentes que al utilizar todas las herramientas que estén a nuestro alcance, ya sea la visualización de imágenes, el trabajo con materiales didácticos, la conformación de equipos, y todo lo mencionado en esta propuesta, se persigue un mismo fin: provocar que a los/as alumnos/as les "haga ruido", les genere intriga, les llame la atención los temas abordados, para poder "atraparlos" y, de esta manera, puedan acercarse a los conocimientos y los conceptos planificados u otros que surjan constructivamente”.

### **Links para acceder a todas las secuencias didácticas**

<https://drive.google.com/file/d/0By4TkEftWz4xdVdmcTg0ZjdISzA/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0By4TkEftWz4xNHRVaW1LLUxITVk/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0By4TkEftWz4xZC1nWFVLS1N5SVRCSDIMZ1hHTGowZFh6RTI3/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0By4TkEftWz4xOFpzZGljZnM1YlJBdUJvZUZtRHFLMjJSRGow/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0By4TkEftWz4xaTd1VFBNclZvaUxaT2ZyeFEyOEHYWIBIY0F3/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0By4TkEftWz4xR180UXJMUDlzMHFiTGJta2hYY1VFd3RQRDdv/view?usp=sharing>

<https://docs.google.com/document/d/139VAvV4mVVO4ySSokWKyxxEDIXGOw948L7KfiwAd0yc/edit?usp=sharing>

### **Bibliografía**

ALESSI, A., BENÍTEZ, C., BRACALI, P. *La educación y un camino para ayudar a comprender. Estrategias para la resolución de situaciones problemáticas*. Rosario: Círculo de Obreros. 2008.

ALESSI, A., BRACALI, P. *Incluir sin desatender la calidad en la educación: darse cuenta, decidirse y animarse*. Rosario: Círculo de Obreros del Rosario. 2011.

AREA MOREIRA, M. “Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula”. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, N° 222. 2007.

BENDERSKY, B., AIZENCANG, N. “De atenciones y tensiones... “A-tendiendo” a la complejidad escolar”. En Revista: *Novedades Educativas*, N° 196, Abril 2007.

BROUSSEAU, G. “Los diferentes roles del maestro”. En Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.). *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. 1994.

CENTRO INTERNACIONAL DE CONFERENCIAS. *Conferencia internacional de educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Ginebra. Noviembre de 2008.

CHARNAY, R. “Aprender (por medio de) la resolución de problemas”. En Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. 1997.

COLL, C. *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*, en R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (comp.). 2009.

COORDINACIÓN NACIONAL DE LA MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL. Documento: *Las configuraciones de apoyo como entramados constitutivos de los procesos de integración*. Febrero de 2013.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós. 1999.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. (coord.). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Archidona: Aljibe.

INFD. *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. 2010.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Documento: *hacia un Sistema Integrado e Integrador II*. Proyecto: Apoyo a Escuelas de Educación Especial.

RODRÍGUEZ, M. “Resolución de Problemas”. En M. Pochulu y M. Rodríguez (Comp.) *Educación Matemática. Aportes desde distintos enfoques teóricos*. Buenos Aires: EDUVIM y Ediciones ENGS. 2012.

SCANDAR, R. O. “Consejos para afrontar las dificultades de rendimiento académico”. En *Revista Terremotos y Soñadores*. Publicación de la Fundación Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Capital Federal. República Argentina. Número 6. Marzo de 2004.

STERNBERG, R., SPEAR – SWERLING, L. *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana. 1999.

## Muffled Woman. Gender and power in Jean Rhys’ *Wide Sargasso Sea*

*Autora: Andrea Masset*

*Perhaps Love would have smiled then  
Shown us the way  
Across that sea. They say it’s strewn with wrecks  
And weed-infested  
Few dare it, fewer still escape.*

Jean Rhys, “Obeah Night”.

35

### **Resumen:**

Este artículo presenta un análisis de la novela *Wide Sargasso Sea* (1966) de la autora dominicana Jean Rhys desde un enfoque interdisciplinar, utilizando la teoría crítica feminista y los estudios poscoloniales. Dicha novela brinda otra perspectiva de la historia del personaje de la lunática en *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. En *Wide Sargasso Sea* el personaje femenino criollo adquiere una voz y se ponen a la luz las dificultades de vivir en la sociedad patriarcal y poscolonial de Dominica. El objetivo de este estudio es analizar cómo la protagonista ha sido marginalizada, desplazada y silenciada en la sociedad patriarcal de esa época a punto tal de perder su identidad y, eventualmente, volverse loca.

### **Palabras claves:**

Teoría crítica feminista, estudios poscoloniales, patriarcado, poder.

## Introduction

In *Wide Sargasso Sea* (1966), Jean Rhys subverts and transforms Charlotte Brontë's classic novel, *Jane Eyre*, by rewriting it into a different setting and by challenging the codes of English imperialism. The Dominican writer thus produces a postcolonial work from the perspective and voice of the Creole lunatic as a prequel to Brontë's novel. Rhys's portrayal of Antoinette as the 'other' and of her culture as hybrid effectively unveils a subtext of racial prejudice and female oppression.

In a subversive movement, Rhys overturns perspectives and shows the other side of the story. Readers now learn that the character of Bertha, Edward Rochester's apparently mad wife in *Jane Eyre*, is named by birth Antoinette Cosway. As a Creole, she belongs to two clearly distinct worlds: the sensuous Caribbean world of the West Indies, with its profusion of wild nature, symbolizing chaos and primitivism; and on the other extreme, the civilized world of the European colonizer with its laws and customs.

This research work outlines the different ways in which the Creole female protagonist in *Wide Sargasso Sea* has been led to reinforce her muted position and, ultimately, to lose her identity in phallogocentric society. Feminist literary criticism along with post-colonial studies guide this research work. Such an interdisciplinary approach allows for a detailed and comprehensive analysis on gender issues and power relations. Specifically, the notions of *the dominant* and *the muted* together with *monodimensional* and *multidimensional* perspectives on reality as proposed by Dale Spender are used throughout the analysis.

Feminism, not merely as a literary approach but rather as a social, revolutionary movement and set of beliefs that reached its peak precisely in the 1960s, questions the long-standing power relations and reveals the prejudices about women constructed by men so as to perpetuate male dominance. In addition, post-colonial studies serve to highlight the tension between the imperial power and the hybrid colonial culture.

## Theoretical Framework

### ○ Feminist Criticism

By the late 1960s, a movement in critical literary theory had clearly emerged as an attempt to describe and reinterpret women's experience as portrayed in literature, especially in the novel. Feminist criticism challenges "the long-standing, dominant, male, phallogocentric

ideologies, patriarchal attitudes and male interpretations in literature”<sup>25</sup>. It also questions traditional and established male ideas about the nature of women and about how women are *supposed* to feel, act and think. Therefore, it attempts to unveil the prejudices and assumptions about women constructed by male writers<sup>26</sup>. Feminism could thus be defined as “a critique of the phallogocentric assumptions that govern literary works”<sup>27</sup>.

Anglo-American critics have been mainly involved with “thematic studies of writings by and about women” while French feminist critics have focused on “the theory of the role of gender in writing”. Influenced by semiotics and deconstruction, these theorists have been concerned with “a critique of language”. Since they sustain that “most Western languages are male-dominated and male-engendered”, discourse is thus considered mainly ‘phallogocentric’, as Derrida explained. Consequently, they are interested in “the possibility of a woman’s language and of *écriture féminine*”<sup>28</sup>. According to Hélène Cixous, *écriture féminine* offers the possibility of disrupting the bases of patriarchal logos; that is, the hierarchical binary oppositions that lie behind the systems of cultural and political repression<sup>29</sup>. “In recent French writing ‘woman’ has come to stand for any radical force that subverts the concepts, assumptions and structures of traditional male discourse”<sup>30</sup>. It is thus argued that feminine writing will provide literature with meaning generated not through hierarchical binary oppositions but through difference. Feminine discourse would deconstruct the order of preference between signifiers. “‘Naming’ would no longer be based on the desire to appropriate a person or object but on the attempt to bring the other to life”<sup>31</sup>.

In her seminal critical essay “Toward a Feminist Poetics”, Elaine Showalter, an advocate of Anglo-American feminism, examines the process of evolution of feminist criticism and distinguishes two distinct varieties – literary criticism concerned with woman as a reader or with woman as a writer. Showalter explains that feminist criticism deals with “the way in which the hypothesis of a female reader changes our apprehension of a given text, awakening us to the significance of its sexual codes”<sup>32</sup>. In addition, Gynocritics, as Showalter stated, “is concerned with woman as the producer of textual meaning, with the

<sup>25</sup> CUDDON J.A. “Feminism” *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, 1999. 315.

<sup>26</sup> CUDDON. “Feminism” *The Penguin Dictionary ...* 315.

<sup>27</sup> CULLER JONATHAN. *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1982. 46.

<sup>28</sup> CUDDON. “Feminism” *The Penguin Dictionary ...* 318.

<sup>29</sup> KERSHNER, RICHARD B. *The Twentieth-Century Novel: An Introduction*. Boston: Bedford Books, 1997. 98.

<sup>30</sup> CULLER. *On Deconstruction ...* 61.

<sup>31</sup> SELLERS. “Writing Woman ...” 445.

<sup>32</sup> SHOWALTER, ELAINE. “Toward a Feminist Poetics,” *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*. Ed. Elaine Showalter. London: Virago, 1986. 125.

history, themes, genres, and structures of literature by women”<sup>33</sup>. Their texts begin to be seen as experimental and self-contained.

Furthermore, the literary critics Gilbert and Gubar question the patriarchal notion of writing in their renowned essay, “The Madwoman in the Attic”. It has long been held in patriarchal Western literary tradition that “male sexuality [is] the essence of literary power”<sup>34</sup>. The writer, therefore, seems to ‘father’ his text. “The text’s author is a father, [...] an aesthetic patriarch whose pen is an instrument of generative power like his penis”<sup>35</sup>. Consequently, the origin of meaning lies exclusively in male hands since the pen, that is a male ‘tool’, becomes “not only inappropriate but actually alien to women”<sup>36</sup>. Accordingly, these ideas basically prevented women from writing and any intellectual activity was seen as alien to the female. In order to criticize phallocentrism, Derrida describes the literary process in the following terms: if the pen represented the penis – a proper male quality, a creative gift and the essential feature for begetting thought on paper, then the woman – the hymen – was represented by the blank page that was passively acted on by man; thus becoming mere sexual objects<sup>37</sup>. The implications are that women lack autonomy as well as power to create and that their blankness is symbolically defined as “a tabula rasa, a lack, a negation [or] an absence”<sup>38</sup>.

In *Man Made Language*, an influential work of feminist criticism, Dale Spender resorts to the terms of *dominant* and *muted*, from Edwin Ardener’s anthropological studies, to explain how men and women differ in the construction or validation of meanings in social discourse. Spender explains that Ardener has used these terms to clarify some evidence he found in his research. Ardener stated that the meanings and structures that existed in 20<sup>th</sup> century western society had been formulated by males and validated by other males. Since such “activity has been the prerogative of men, Ardener labelled men as the dominant group”<sup>39</sup>. Women were thus considered the *muted* group since they did not participate in the construction or validation of meaning; consequently, having no means to express themselves<sup>40</sup>. Shirley Ardener, working on Edwin Ardener’s model, argues that the registers for public discourse have been encoded by men; therefore, women are forced to translate their meanings into the male code. “In order to meet these linguistic demands

<sup>33</sup> SHOWALTER, ELAINE. “Toward ...” 131.

<sup>34</sup> GILBERT, SANDRA AND GUBAR, SUSAN. “The Madwoman in the Attic”. *Women and Literary Production*. 64.

<sup>35</sup> GILBERT AND GUBAR. “The Madwoman ...” 66.

<sup>36</sup> GILBERT AND GUBAR. “The Madwoman ...” 67.

<sup>37</sup> GUBAR, SUSAN. “‘The Blank Page’ and the Issues of Female Creativity”. *Writing and Sexual Difference*. Ed. Elizabeth Abel. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. 77.

<sup>38</sup> GUBAR. “‘The Blank Page’ and ...” 89.

<sup>39</sup> SPENDER, DALE. *Man Made Language*. London: Pandora Press, 1990. 76.

<sup>40</sup> SPENDER. *Man Made ...* 77.

which are not of their own making, [...] women are obliged to monitor, to transform their meanings so that they conform to male requirements”<sup>41</sup>.

The silence of women is essentially inherent within patriarchal order. If men are the dominant group, then they control the language, the meanings and the knowledge. As a consequence, women will not be able to be represented outside that male control. Women thus encounter “a block between the generation of meaning and the expression of meaning”. Such an obstacle emerges when women have no choice but to “tell it slant” in order to express their message in the form of patriarchal order<sup>42</sup>. Self-generated meanings may become unclear, obscure and elusive when women strive to accommodate them in the public male space.

Being confined to the register of the dominant group, women must encode their meanings in an alien language. Generation of meaning takes place in the deep structure, and after a process of transformation, women express their meanings in a male-defined register in the surface structure. Therefore, when women need to transform or monitor their speech, they become more hesitant. “[T]hey could be robbed of drive, conviction and stature when they have to ‘tell it slant’”. Such hesitancy emerges not from “the deficiencies of women but [from] the deficiencies for women [to use] male-encoded registers”<sup>43</sup>.

As Shirley Ardener outlined, women’s views need to be presented in a way that is acceptable to men; otherwise they “will not be given a proper hearing”<sup>44</sup>. Women are accused of speaking vehemently, aggressively, irrationally, emotionally; then, their comments are rapidly dismissed and the dominant group can still maintain control. Male dismissals occur on the grounds of women lecturing, moaning and being incapable of speaking reasonably.

The patriarchal assumption that it is “the power of all males to define reality, to decree what is reasonable/proper/worth while and appropriate/acceptable” leads, once again, to preventing women from surfacing their meanings in mixed-sex conversations<sup>45</sup>. Women have traditionally reacted by moving back into silence after their comments were discounted and devalued in such situations. “Systematically rejected, denied the confidence to express and affirm the validity of their own experience, any human being would [...] employ similar ‘protective’ strategies and reinforce their own muted position”<sup>46</sup>.

---

<sup>41</sup> SPENDER. *Man Made* ... 81.

<sup>42</sup> SPENDER. *Man Made* ... 82.

<sup>43</sup> SPENDER. *Man Made* ... 84.

<sup>44</sup> qtd. in SPENDER. *Man Made* ... 84.

<sup>45</sup> SPENDER. *Man Made* ... 86.

<sup>46</sup> SPENDER. *Man Made* ... 87.

According to Spender, as women live under the reality of the dominant group and need to operate within it, they are able to understand or see the dimensions of both male and female reality. Most men, on the other hand, can only see their own reality. In patriarchal order, male reality has been established as the *only* one, having no reason to believe that their reality could be questionable. Such a delusion is the result of men being able to disregard female meanings as unreal, queer or neurotic, and of women collaborating in maintaining male illusions and, therefore, reinforcing male blindness or tunnel vision<sup>47</sup>.

Women have successfully learnt to function in a multidimensional reality. They have mastered the skills necessary to deal with the complex and ambiguous meanings proper of such multidimensional reality. On the contrary, men seem to be restricted to the skills needed in a monodimensional reality – i.e. “the skills of tunnel vision, of eliminating and dividing according to the principles of linear progression”<sup>48</sup>. As a direct consequence of such divisions in patriarchal order, women “have been deprived of the full use of their voice” while men appear to “have denied themselves the full use of their vision”<sup>49</sup>.

When dividing the reality within patriarchal framework, males seemed to have appropriated the categories of strength, reason, logic, objectivity, among others, for themselves and then invested them with positive value. In addition, they allocated weakness, irrationality, emotion and subjectivity to women, adding negative value to these. Such mutilating categories are constructs that represent the dichotomies and hierarchies which permeate the reality of the dominant group. Males need these dividing categories to frame an unequal world and thus maintain their supremacy – they are, in fact, dependent on these. Women’s silence is therefore a condition for male supremacy; otherwise the whole order would collapse. However, women can stop subscribing to these categories and abandon their roles as passive slaves<sup>50</sup>. All hierarchical dichotomies proper of patriarchal order can be subverted when women begin to encode their own meanings in their own register.

Multidimensional reality is therefore a necessary prerequisite for pluralism, flexibility and understanding, in order to accept the experience of all individuals as equally important. Through the feminist movement, women have been encouraged to cease their willing subservience to men and to take advantage of their vision of a multiple reality. They have thus begun to deconstruct mutilating dichotomies and, especially, their muted position.

- Post-Colonial Studies

---

<sup>47</sup> SPENDER. *Man Made* ... 90.

<sup>48</sup> SPENDER. *Man Made* ... 96.

<sup>49</sup> SPENDER. *Man Made* ... 97.

<sup>50</sup> SPENDER. *Man Made* ... 101.

Post-colonial literary theory emerges since European literary theory turned out to be inadequate to account for the complexities and cultural variety of post-colonial writing. Such writing challenged theories of style and genre, linguistic studies, epistemologies, value systems and the literary canon. Post-colonial theory has thus become necessary to deal with this different writing practice: “Indigenous theories have developed to accommodate the differences within the various cultural traditions as well as the desire to describe in a comparative way the features shared across those tradition”<sup>51</sup>.

The term post-colonial refers to “all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day”<sup>52</sup>. Post-colonial literatures emerged as a result of the experience of colonization. These literatures affirmed their essential post-colonial identity “by foregrounding the tension with the imperial power and by emphasizing their differences from the assumptions of the imperial centre”<sup>53</sup>. They aim at laying bare issues of colonial hegemony, destruction and devastation. The culture of the ‘other’ is now able to express itself.

As Edward Said claims in *Orientalism*, “the West has always projected its own universal “Other” onto the variety of cultures it calls the Orient”. The oriental then becomes characterised as “objectified, unknowable, feminized, dehistoricized, ripe for colonization, and so forth”<sup>54</sup>. The ‘other’, the oppressed, has been given inferior features, among them, the ‘feminine’ is mentioned. The “other”, being considered as strange, different and unknown, is construed as a menace

A great many novelists resort to writing their stories so as to voice their hybrid cultural background. The issue of *hybridity* or *syncretism* is highly present in postcolonial studies. Both terms refer to the “mixed cultural lineage of post-colonial writers.” Today, hybridity is “constantly struggling to free itself from a past which stressed ancestry, and which valued the ‘pure’ over its threatening opposite, the ‘composite’”<sup>55</sup>.

By resorting to an interdisciplinary research approach, it is possible to question and deconstruct power structures in *Wide Sargasso Sea*. Gender politics is thoroughly examined below along with the notion of the dominant both as male and as the white civilized colonizer

## Analysis

<sup>51</sup> ASHCROFT, BILL et al. *The Empire Writes Back: Theory and practice in post-colonial literatures*. London: Routledge, 1989. 2.

<sup>52</sup> ASHCROFT et al. *The Empire ...* 11.

<sup>53</sup> ASHCROFT et al. *The Empire ...* 2.

<sup>54</sup> KERSHNER. *The Twentieth-Century...* 85.

<sup>55</sup> qtd. in KERSHNER. *The Twentieth-Century...* 89.

In *Wide Sargasso Sea*, Jean Rhys subverts and transforms Charlotte Brontë's text – generated within the parameters of English imperialism, Christianity and patriarchy – by “writing it into her own time and frame of reference”; thus creating a prequel to Brontë's *Jane Eyre* <sup>56</sup>. Born in the West Indies, Jean Rhys associated this place with the repressed and the oppressed in *Jane Eyre* and claimed that Brontë's depiction of “the poor Creole lunatic” was only one side of the story – “the English side”<sup>57</sup>. Rhys was determined to give a voice to the raging Creole madwoman in *Jane Eyre* and thus produced a post-colonial work.

By portraying the female protagonist, Antoinette, as the ‘other’ and her culture as the ‘orient’, Jean Rhys deals with the conflicting claims of feminism and postcoloniality. In her novel, Rhys makes a masterly presentation of “an analogy between male-female relationships and those of the imperial power and the colony”<sup>58</sup>. The author plays with the boundaries between the categories of ‘Same’ and ‘Other’: Christianity in *Jane Eyre* and voodoo and obeah in *Wide Sargasso Sea*; the English garden and wild nature; the romantic patriarch, Mr Rochester, and his unnamed cruel double; the lunatic, Bertha, and her sensuous twin, Antoinette.

In *Wide Sargasso Sea*, the male character, Mr. Rochester, who is paradoxically never named, represents the colonial and patriarchal oppressor that exercises his power to diminish Antoinette's threatening otherness. There are several ways in which Mr. Rochester marginalized and silenced Antoinette to the point of causing her to become invisible, muted and eventually to die.

#### o Loss of Voice

Rochester's ill-treatment of his wife, Antoinette, lays bare the hypocrisy of a patriarchal society, where women are seen as different from and inferior to men:

This was Antoinette. She spoke hesitatingly as if she expected me to refuse, so it was easy to do so” <sup>59</sup>.

As Antoinette needs to accommodate her message within the male code – an alien code; it becomes slanted in order to conform to patriarchal order. As a result, her message loses clarity and conviction and she seems to speak hesitatingly, since she is conscious that she

<sup>56</sup> FRIEDMAN, ELLEN G. “Breaking the Master Narrative: Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*”. *Breaking the Sequence: Women's Experimental Fiction*. Princeton: Princeton University Press, 1989. 117.

<sup>57</sup> qtd. in FRIEDMAN. “Breaking the Master...” 120.

<sup>58</sup> KERSHNER. *The Twentieth-Century...* 89.

<sup>59</sup> RHYS, JEAN. *Wide Sargasso Sea*. London: Penguin Books, 2000. 40.

will not be listened to, no matter how hard she tries to adjust her meaning to the male sphere. Rochester, needless to say, takes advantage of his dominant position and exercises his power at will. Due to his wife's subservience, he is empowered to decide where and when to talk to her.

The next example further illustrates the way women adjust their discourse to be able to enter into communication with men. In this case, Christophine, well-aware of the features of male register, advises Antoinette on the proper way to communicate with her husband:

“Christophine was saying, ‘Your aunty too old and sick, and that Mason boy worthless. Have spunks and do battle for yourself. Speak to your husband calm and cool, tell him about your mother and all what happened at Coulibri and why she get sick and what they do to her. Don’t bawl at the man and don’t make crazy faces. Don’t cry either. Crying no good with him. Speak nice and make him understand.’

‘I have tried,’ I said, ‘but he does not believe me. It is too late for that now’ (it is always too late for truth, I thought). ‘I will try again if you will do what I ask. Oh Christophine, I am so afraid,’ I said, ‘I do not know why, but so afraid. All the time. Help me.’<sup>60</sup>

Antoinette is wisely advised by her *da* to speak in a way that is acceptable to men. Being confined to patriarchal order, Antoinette has to speak in a feminine style –quietly, pleasantly, never cry or shout – otherwise Rochester would not listen to her. Christophine is conscious of male sanctions; they accuse women of being emotional, irrational, and vehement and thus disregard their comments. As a consequence of such restrictions, Antoinette becomes less confident, insecure, and afraid to talk to her husband, and gradually retreats into silence.

In the following example, Antoinette attempts to engage Rochester into conversation. As Antoinette has repeatedly asked him to listen to her and he has refused, she feels exasperated and overwhelmed, and demands for an explanation:

“Will you listen to me for God’s sake,’ Antoinette said. She had said this before and I had not answered, now I told her, ‘Of course. I’d be the brute you doubtless think me if I did not do that.’

‘Why do you hate me?’ she said.

‘I do not hate you, I am most distressed about you, I am distraught,’ I said. [...]

‘Then why do you never come near me?’ she said. ‘Or kiss me, or talk to me. Why do you think I can bear it, what reason have you for treating me like that? Have you any reason?’

‘Yes,’ I said, ‘I have a reason,’ and added very softly, ‘My God.’<sup>61</sup>

<sup>60</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 73.

<sup>61</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 80.

When Antoinette asks for tenderness, affection and attention, she appears to be emotional, irrational and over-sensitive in a male's eyes. Rochester's tunnel vision prevents him from understanding her feelings and therefore dismisses her demands on the grounds that she is nagging or that *she* is to blame for his distress. Rochester cunningly inverts appearances and acts as if Antoinette has built a mistaken image of him as a "brute" and has misunderstood the situation.

In the last part of the conversation, Rochester takes the leading role, once again, and decides what the appropriate place and time to talk is:

'We won't talk about it now,' I said. 'Rest tonight.'

'But we must talk about it.' Her voice was high and shrill.

'Only if you promise to be reasonable.'

But this is not the place or the time, I thought, not in this long dark veranda [...] 'Not tonight,' I said again. 'Some other time.'

'I might never be able to tell you in any other place or at any other time. No other time, now. You frightened?' she said, imitating a Negro's voice, singing and insolent.<sup>62</sup>

Not only does Rochester establish that the conversation should end and send his wife to rest, but he also sets the conditions if the conversation is to continue. Since in patriarchy it is men who state what is appropriate and acceptable, Antoinette is forced into a mode of communication that is not her own. She is prevented from expressing her genuine thoughts or emotions and is blatantly required to surface her meanings only if these are reasonable and fit into patriarchal order. The moment Rochester describes her voice as unpleasantly high, his rejection is revealed; he seems to associate her voice with the phallogentric construct of female hysteria.

In the examples below, Antoinette is expected again not to voice her gut feelings, to hide her emotions and adjust to patriarchal standards and to her husband's hypocritical English culture:

"... She passed me without looking at me, dismounted and went into the house. I heard her bedroom door slam and her handbell ring violently"<sup>63</sup>.

"Antoinette shrieked from the bedroom, 'Baptiste! Christophine! Pheena, Pheena!'

[...]

The door of Antoinette's room opened. When I saw her I was too shocked to speak. Her hair hung uncombed and dull into her eyes which were inflamed and staring, her face was

<sup>62</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 82.

<sup>63</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 92.

flushed and looked swollen. Her feet were bare. However when she spoke her voice was low, almost inaudible.”<sup>64</sup>

“I managed to hold her wrist with one hand and the rum with the other, but when I felt her teeth in my arm I dropped the bottle. The smell filled the room. But I was angry now and she saw it. She smashed another bottle against the wall and stood with the broken glass in her hand and murder in her eyes.

[...]

Then she cursed me comprehensively, my eyes, my mouth, every member of my body, and it was like a dream in the large unfurnished room with the candles flickering and this red-eyed wild-haired stranger who was my wife shouting obscenities at me.”<sup>65</sup>

After she discovers that her husband cheated on her, she is devastated, hopeless and enraged. However, she is expected not to make a fuss, she is not supposed to cry, shout, drink or react aggressively, although she has been ruthlessly mocked at and terribly hurt. Raised in a phallogocentric world of repression and hypocrisy, Rochester is unable to bear her spontaneity and honesty. He describes her as wild, unbalanced and neurotic, and what is more, at no time did he attempt to sympathise with her or see the other side.

o Loss of identity

In phallogocentric western thought, men need to assert their superiority in the male/female opposition and therefore appropriate themselves of the female by *naming*, with the result of dispossessing the woman of her subjectivity. Rochester has succeeded in appropriating Antoinette’s subjectivity in various aspects. First, he takes all her property at their marriage due to an English law at the period. Then, he calls her at will, by a name suitable to his culture, Bertha. Finally, he takes most decisions for her, calls her “*My lunatic*” and even keeps her in one room as his possession.

In the role of the colonial, patriarchal oppressor, Rochester resorts to renaming Antoinette as a strategy to contain her threatening otherness. He eventually imposes a foreign pattern upon her true self, with the result that she is reduced to Mrs Bertha Rochester:

“I have said all I want to say. I have tried to make you understand. But nothing has changed.’ She laughed.

‘Don’t laugh like that, Bertha.’

‘My name is not Bertha; why do you call me Bertha?’

‘Because it is a name I’m particularly fond of. I think of you as Bertha.’

---

<sup>64</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 93.  
<sup>65</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 95.

‘It doesn’t matter,’ she said.<sup>66</sup>

‘... Sleep now, we will talk things over tomorrow.’

‘Yes,’ she said, ‘of course, but will you come in and say goodnight to me?’

‘Certainly I will, my dear Bertha.’

‘Not Bertha tonight,’ she said.

‘Of course, on this of all nights, you must be Bertha.’

‘As you wish,’ she said.<sup>67</sup>

‘... When he passes my door he says. “Good-night, Bertha.” He never calls me Antoinette now. He has found out it was my mother’s name. “I hope you will sleep well, Bertha” – it cannot be worse,’ I said.’<sup>68</sup>

She eventually submits to his power, as if unwilling to put up a fight, as if incapable of voicing her real opinion; or simply as if being aware that there is no use in contradicting him – he will impose his power and take a final decision. Antoinette is deeply disturbed by his ill-treatment. She has already realised that there is little left to do for their relationship and, therefore, resorts to Christophine’s voodoo witchcraft.

In despair and infuriated after Rochester cheated on her, Antoinette finally manages to assert herself and to speak forcefully, as the example below illustrates:

“When I turned from the window she was drinking again.

‘Bertha,’ I said.

‘Bertha is not my name. You are trying to make me into someone else, calling me by another name. I know, that’s obeah too.’<sup>69</sup>

Antoinette is well-aware of Rochester’s intention by naming her *Bertha*. He attempts to impose the model of English femininity that fits into his mindset. She refuses to be appropriated by him, though unsuccessfully.

In a blatant imperialist assumption of racial superiority, Rochester describes Antoinette as subhuman. Rochester frowns upon her lifestyle, the way she dresses and speaks, and the way he assumes she behaves with men. The following examples show that he considers her wild and sees her as a child, a doll and a marionette:

“If she was a child she was not a stupid child but an obstinate one. She often questioned me about England and listened attentively to my answers, but I was certain that nothing I said

<sup>66</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 86.

<sup>67</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 87.

<sup>68</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 71

<sup>69</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 94.

made much difference. Her mind was already made up. [...] and her ideas were fixed. About England and about Europe. I could not change them and probably nothing would. Reality might disconcert her, bewilder her, hurt her, but it would not be reality. It would be only a mistake, a misfortune, a wrong path taken, her fixed ideas would never change.”<sup>70</sup>

Rochester sees his wife as a child – a stubborn child – who seems to be unable to understand reality or serious matters. He thinks of her as inferior, incapable of reasoning or thinking abstractly – as if she was living in a dream. As the narration proceeds, Antoinette’s countenance dramatically deteriorates into the lifeless person who eventually becomes the madwoman locked in the attic in *Jane Eyre*. Rochester fears this transformation, which, paradoxically is the image he himself has helped to build up.

*I listened. Christophine was talking softly. My wife was crying. Then a door shut. They had gone into the bedroom. [...] I could see Antoinette stretched on the bed quite still. Like a doll. Even when she threatened me with the bottle she had a marionette quality.*<sup>71</sup>

“‘She tell me in the middle of all this you start calling her names. Marionette. Some word so.’

‘Yes, I remember, I did.’

(Marionette, Antoinette, Marionetta, Antoinetta)

‘That word mean doll, eh? Because she don’t speak. You want to force her to cry and to speak.’

(Force her to cry and to speak)

‘But she won’t. So you think up something else. You bring that worthless girl to play with next door and you talk and laugh and love so that she hear everything. You meant her to hear.’

Yes, that didn’t just happen. I meant it.”<sup>72</sup>

Rochester considers and has even mockingly called Antoinette a marionette. He takes such flagrant abuses of power that he even plays with the words Antoinette, marionette and marionetta, Antoinetta. His dominant role enables him to manipulate his wife so as to make her act and react the way he pleases. Puppets are handled by a master who has taken control over the body, movements and voice of the doll. This is, in fact, an effective metaphor to illustrate Antoinette and Rochester’s relationship, as well as most men and women’s relationship in phallogocentric western society.

<sup>70</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 58.

<sup>71</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 96.

<sup>72</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 99.

The colonial oppressor, Rochester, has repeatedly devalued Antoinette's comments and diminished her whole self, her confidence and her own culture. She has thus been forced to adapt to the male space in patriarchy and to recoil and take refuge in silence.

At the end of part two, Rochester decides to leave the West Indies and takes Antoinette away from her place and her friends. After he cheated on her next door with Amélie, Antoinette suffered deeply and reacted aggressively. Rochester, taking advantage of his position again, manages to create the illusion that they have to leave as a result of Antoinette's disturbance and threatening actions, rather than as a result of his unfaithful act. Again, it is the female who accommodates into the reality of the male and accepts it:

"I said it, looking at her, seeing the hatred in her eyes – and feeling my own hate spring up to meet it. [...]

. . . If I was bound for hell let it be hell. No more false heavens. No more damned magic. You hate me and I hate you. We'll see who hates best. But first, first I will destroy your hatred. Now. My hate is colder, stronger, and you'll have no hate to warm yourself. You will have nothing.

I did it too. I saw the hate go out of her eyes. I forced it out. And with the hate her beauty. She was only a ghost. A ghost in the grey daylight. Nothing left but hopelessness. Say die and I will die, say die and watch me die.

She lifted her eyes. Blank lovely eyes. Mad eyes. A mad girl. [...]

She had followed me and she answered. I scarcely recognized her voice. No warmth, no sweetness. The doll had a doll's voice, a breathless but curiously indifferent voice".<sup>73</sup>

Antoinette is now unable to utter her feelings; however, they seem to leak out of her. Rochester notices hatred and indifference in her eyes and in her scarcely perceived words. Therefore, he seems determined to take revenge, to make her suffer – his words hint at his future actions in Thornfield Hall. Antoinette's joyful, caring prior self has vanished and her muteness has been reaffirmed more strongly. She merely becomes the shadow of her former self, a ghost that will soon inhabit the unreal, cardboard world of Thornfield Hall.

#### o Madness

Intimidated by the excess of Antoinette's sensuality and life, Rochester feels alienated in her world of intensity, of excessive colours and smells. Since he belongs to a world of repression and insincerity, he can hardly stand the natural expression of life and emotions, and eventually destroys Antoinette's spontaneity and passion. Through an imperialist monodimensional perspective, Rochester relates what is different from his own culture as deviant, and in this case, he relates Antoinette's 'oriental' customs to hysteria and insanity:

<sup>73</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 110.

“Pity. Is there none for me? Tied to a lunatic for life – a drunken lying lunatic – gone her mother’s way.

She’ll loosen her black hair, and laugh and coax and flatter (A mad girl. She’ll not care who she’s loving). She’ll moan and cry and give herself as no sane woman would – or could. Or could.

[...]

She’ll not laugh in the sun again. She’ll not dress up and smile at herself in that damnable looking-glass. So pleased, so satisfied.

Vain, silly creature. Made for loving? Yes, but she’ll have no lover, for I don’t want her and she’ll see no other.

[...]

She said she loved this place. This is the last she’ll see of it. [...] If she too says it, or weeps, I’ll take her in my arms, my lunatic. She’s mad but mine, mine. [...]

Antoinette – I can be gentle too. Hide your face. Hide yourself but in my arms. You’ll soon see how gentle. My lunatic. My mad girl.”<sup>74</sup>

Due to Daniel Cosway’s effective manoeuvre, Rochester’s view of Antoinette as sexually promiscuous and wild is reinforced. Therefore, Rochester, as the colonial tyrant, is determined to and manages to control ‘the other’. In the English phallogocentric mind style and monodimensional perspective on reality, her sexual desire is equated with insanity.

Rochester succeeds in erasing her sensuality and laughter when he imprisons her in the attic in Thornfield Hall, where she becomes the lunatic Bertha. The next example shows this process of transformation:

“I wouldn’t tell Grace this. Her name oughtn’t to be Grace. Names matter, like when he wouldn’t call me Antoinette, and I saw Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass.

There is no looking-glass here and I don’t know what I am like now. I remember watching myself brush my hair and how my eyes looked back at me. The girl I saw was myself yet not quite myself. [...] Now they have taken everything away. What am I doing in this place and who am I?<sup>75</sup>

It was then that I saw her – the ghost. The woman with streaming hair. She was surrounded by a guilt frame but I knew her. I dropped the candle I was carrying and it caught the end of a tablecloth ...”<sup>76</sup>

<sup>74</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 106.

<sup>75</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 117.

<sup>76</sup> RHYS. *Wide Sargasso* ... 123.

Antoinette is fully aware that the person she embodies now is not herself. Her real self, her colourful clothes and her sweet fragrance have all disappeared. Rochester's powerful control over her has led her to feel completely lost and dispossessed. Indeed, she is unable to recognize herself in the mirror; she can only see a ghost and is even frightened by its image.

After labelling her as promiscuous and renaming her Bertha, Rochester locks her away in the attic, where she is neglected to the extent of losing her identity. In an attempt to free herself from the stronghold of patriarchy, she jumps from the roof of Thornfield Hall, in a moment of self-realisation, and commits suicide. However, this climatic scene of insight is portrayed in *Wide Sargasso Sea* only as a dream; for its realization, Rhys's text leads readers to Brontë's *Jane Eyre*.

## Conclusion

Having analysed some extracts from *Wide Sargasso Sea* in the light of feminist criticism and post-colonial studies, it could be concluded that the female protagonist, Antoinette, has suffered various attempts of diminishing her identity and of reinforcing her muted position in phallogocentric western culture. As a consequence of such mutilating actions and of being imprisoned in an attic, Antoinette seems to have become a spectre and is led to insanity in the end. The male character, Mr. Rochester, stands as the colonial and patriarchal oppressor who blatantly exercises his power and destroys Antoinette's otherness. Rhys provides a clear parallel between male-female relationships and those of the empire and the colony.

The male protagonist asserts his superiority in the male/female opposition and therefore appropriates himself of the female by *naming*, with the result of dispossessing the woman of her subjectivity. Antoinette is forced to express herself in a language which is alien to her in order to conform to the terms of *the dominant* group. Gradually, Antoinette, *the muted*, is led to commit suicide, her definite silencing. As the story progresses, it is evident that Mr. Rochester sustains a monodimensional perspective, i.e. "a tunnel vision" on reality, whereas Antoinette has to encode her meanings into the male register, i.e. "tell it slant." She is simply unable to defy the mechanisms which enforce her condition as a member of the muted group.

*Wide Sargasso Sea* is a characteristically hybrid, multicultural novel and a composite of genres, cultures and point of view. Indeed, it has a highly polyphonic structure, which implies that versions of what actually takes place can be distorted or that each character may experience them differently. Both protagonists seem to be incapable of reconciling their perspectives.

Jean Rhys greatly succeeded in her rewriting of the narrative from the Creole madwoman's point of view, in deconstructing the power relations in Brontë's text and in unveiling the subtext of racial prejudice and female oppression. In her post-colonial novel, Rhys manages to *write back* to a canonical text of English literature, challenging and revising its imperialistic assumptions.

### Works Cited:

ASHCROFT, BILL et al. *The Empire Writes Back: Theory and practice in post-colonial literatures*. London: Routledge, 1989.

CUDDON, J.A. "Feminism" *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, 1999.

CULLER, JONATHAN. *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1982.

FRIEDMAN, ELLEN G. "Breaking the Master Narrative: Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*". *Breaking the Sequence: Women's Experimental Fiction*. Princeton: Princeton University Press, 1989.

GILBERT, SANDRA AND GUBAR, SUSAN. *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. Yale University Press, Second Edition, 2000.

GUBAR, SUSAN. "'The Blank Page' and the Issues of Female Creativity". *Writing and Sexual Difference*. Ed. Elizabeth Abel. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

KERSHNER, RICHARD B. *The Twentieth-Century Novel: An Introduction*. Boston: Bedford Books, 1997.

RHYS, JEAN. *Wide Sargasso Sea*. London: Penguin Books, 2000.

SELLERS, SUSAN. "Writing Woman: Hélène Cixous' Political Sexes." Great Britain: Pergamon Journals Ltd., 1986.

SHOWALTER, ELAINE. "Toward a Feminist Poetics". *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*. Ed. Elaine Showalter. London: Virago, 1986.

SPENDER, DALE. *Man Made Language*. London: Pandora Press, 1990.

## Sentidos y tensiones de los Talleres de Práctica Docente

*Autoras: Jorgelina Rivarossa y Renata Bruccini*

52

### Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo principal visibilizar una serie de tensiones que se presentan habitualmente a quienes recorren como docentes el Trayecto de Práctica (Campo de la Formación para la Práctica) y más específicamente, el Taller de Docencia IV de los profesorados de Inicial y Primaria, espacios de realización de las prácticas de residencia. Se parte de coincidir con el planteo de ciertos autores como Perrenoud (2001), Schön (1987) o Bolívar (2005) sobre la necesidad de sostener una práctica reflexiva que se interroge, en este caso, respecto a cómo se piensan los Talleres de la Práctica y cuál es su incidencia en la formación de los estudiantes que los transitan (Davini, 2015). No obstante, también es preciso reconocer que la mayoría de las veces las condiciones materiales en que se llevan adelante estos espacios obturan el proceso reflexivo de los docentes a cargo, ya sea porque no se habilitan ámbitos de intercambio con compañeros, con las instituciones asociadas, porque no hay momentos de discusión y diálogo sobre lo que acontece en los Talleres o porque la inmediatez misma de la práctica no favorece la posibilidad de detenerse a pensar sobre ciertas acciones pedagógicas que por su frecuencia se naturalizan. En consecuencia, se considera que el trabajo de escritura de este artículo es interesante en un doble sentido: permitirá, por un lado, reflejar las propias experiencias en un intento por comprenderlas y resignificarlas; por el otro, recuperar, sistematizar y dar a conocer algunos de los interrogantes o problemáticas que pueden construirse a la luz de determinados enfoques teóricos.

### Palabras clave:

Trayecto de Práctica - reflexión - tensiones - práctica.

*“Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento (...). El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas.”<sup>77</sup>*

¿Qué se entiende por reflexión? ¿Por qué es una actividad necesaria en la docencia? ¿Sobre qué indagan los docentes? Estos y otros interrogantes han sido ampliamente respondidos en el campo académico y, al mismo tiempo, han tenido gran incidencia en los recorridos formativos. Algunos autores como Perrenoud (2001), Schön (1987) o Bolívar (2005), entre otros, refieren al docente como un profesional ampliado y la reflexión se despliega como un proceso necesario en una práctica que, tal como expresa Edelstein (2013), “...no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja.”<sup>78</sup> El término “prácticas” remite a múltiples sentidos, que han ido variando en los últimos tiempos. Desde la presente propuesta implica a sujetos sociales con trayectorias, que se piensan al interior de instituciones y que, principalmente, tienen una fuerte incidencia en otro, en este caso, futuro docente. Se hace referencia aquí, además, a los trayectos de la formación como nuestro objeto de indagación, entendiéndolo a su vez como fenómeno social, público, político, cultural e histórico.

En este sentido, como sostiene Anijovich (2014) nadie dudaría de la necesidad de mirar hacia el interior de las prácticas, de llevar adelante un ejercicio metacognitivo elaborado, crítico y con posibilidad de generar cambios en las acciones cotidianas. No obstante, demanda cierto compromiso con la profesión además de tiempos, espacios y condiciones que permitan un análisis profundo de las prácticas contextualizadas. Si bien se considera que la reflexión es una disposición propia de los sujetos, es inherente al ser humano, también se entiende que es dificultosa “en un mundo que prioriza el movimiento constante, el cambio permanente, la velocidad (...).”<sup>79</sup>

Si se recuperan estas nociones al interior de la Formación Docente, particularmente en los Talleres de Docencia<sup>80</sup>, podrá observarse que la situación se presenta de manera paradójica. Los Diseños Curriculares para la formación de profesores de Nivel Inicial y Primario reformulados en el año 2009 (Res. 528/09 y 529/09) expresan claramente la necesidad de formar profesionales reflexivos y críticos. El Trayecto de la Práctica, pensado como secuencia formativa, debe tender, tal como lo enuncian dichos Diseños, a la reflexión como eje vertebrador, como posibilidad de confrontar teoría y práctica que exige al futuro docente explicitar sus acciones pedagógicas, las creencias y valores que atraviesan su trabajo. La práctica reflexiva es, entonces, al mismo tiempo método y contenido y son los

<sup>77</sup> DEWEY, JOHN, *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, 1989, p. 171.

<sup>78</sup> EDELSTEIN, GLORIA, *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, 2013, p. 105.

<sup>79</sup> ANIJOVICH, REBECA, *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, 2014, p. 57.

<sup>80</sup> Los Talleres de Docencia son espacios curriculares propios de la formación del profesorado, espacios de la formación en el campo de las prácticas. Actualmente, se encuentran ubicados en todos los años de la carrera, presentando paulatinamente instancias de acercamiento a las instituciones educativas de otros niveles. La residencia docente se presenta como práctica específica de este espacio en el último año: los estudiantes se insertan en instituciones educativas y conviven con otros actores escolares por un tiempo considerable, así como también desempeñan tareas docentes frente al grado o curso.

docentes a cargo del Taller los encargados de habilitarla.

Podrá afirmarse que la reflexión atraviesa, o al menos eso se intenta, el trayecto formativo de los estudiantes. Pero, ¿es una actividad habitual para quienes asumen los Talleres de Práctica como docentes? ¿Indagan ellos sobre cuáles son las condiciones, objetivos, problemáticas propias? ¿Sobre qué características particulares asume en relación a otros campos de la formación? Tal como expresa Candia (2008) el Trayecto de la Práctica se configura como un campo atravesado por tensiones que devienen de las características propias de estos espacios: cursado, formas de acreditación, encuentro con otras instituciones, realización de las prácticas de residencia, entre otros. Se presenta, de este modo, como un espacio de encuentro y desencuentro de diferentes sujetos, todos ellos portadores de conocimientos, saberes, expectativas o discursos inscriptos en más de una institución y que deben hacerse visibles mediante procesos reflexivos.

De este modo, y en un intento de animar a otros, se partirá de la afirmación de que todos los docentes tienen algo que decir y pueden, por lo tanto, sostener una actitud reflexiva: para esto se necesita tiempos, espacios y condiciones que deben ser garantizadas. Sólo así podrá “...volverse explícita, consciente y constituirse como práctica...”<sup>81</sup> y, al mismo tiempo, podrá ser puesta en palabras, comunicada a otros. A continuación, se profundizará en algunas de estas tensiones que fueron identificadas luego de recorrer dichos espacios. Vale aclarar que nos son las únicas posibles, sí se cree que son relevantes para pensar la complejidad del Taller como objeto de reflexión.

### **El Taller de Docencia y la relación con el conocimiento**

Se comenzará analizando la relación entre el estudiante/residente y el vínculo con el conocimiento como un factor determinante de sus prácticas. Dentro de este marco, se entienden a las relaciones que establecen los residentes con el conocimiento como constituyentes de una base epistemológica, didáctica y pedagógica de sus prácticas. En otras palabras, los marcos teóricos referenciales desde los cuales se forman los estudiantes se materializan en sus prácticas de residencia y en su futuro desempeño como profesional de la educación.

Desde Gorodokin (2006) “La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas. (...) Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente.”<sup>82</sup>

Si se analiza el Decreto 4200/15 “Reglamento de Práctica Docente Marco” se encontrarán una serie de tareas y deberes de los estudiantes entre los cuales se destaca aquel que exige:

<sup>81</sup> ANIJOVICH, REBECA, *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, 2009, p. 47.

<sup>82</sup> GORODOKIN, IDA C. “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35 (5), ISSN 1681-5663, 2005, p. 1

“Analizar y reflexionar sobre las prácticas del coformador y las propias, teniendo en cuenta propuestas curriculares, criterios didácticos, nivel, especialidad y/o modalidad para los cuales se forma, sin perder de vista el contexto.”<sup>83</sup> Por lo tanto, se entiende como una exigencia a cumplir, la competencia reflexiva de los estudiantes/residentes. Inmediatamente, los interrogantes sobre las tareas y deberes de los Docentes Formadores que garantizarían dichas competencias, comienzan a surgir. ¿Cómo se expresa esta relación al interior de los Talleres de Docencia? ¿Cuál el posicionamiento de los docentes formadores? ¿Cómo se materializa en los planes de cátedra?

Tradicionalmente, el conocimiento científico fue considerado objetivo, acabado, cerrado y al cuál se accede por descubrimiento. El paradigma positivista desde el cual se fundamentan estas verdades, ha ejercido su hegemonía y dominado la producción científica durante el siglo XIX, teniendo alto impacto en la formación de docentes. Si en cambio, el posicionamiento epistemológico de los docentes formadores, genera una relación con el conocimiento desde paradigmas socio-crítico y de la complejidad, se habilitarían otras relaciones con el saber, propiciando no sólo prácticas reflexivas sino también una postura epistémica que permita generar propuestas desde interrogantes y no desde certezas incuestionables.

Al abordar los propios planes de cátedra, se evidencia una postura crítica como marco referencial de los formadores. Sin embargo, por las características propias de la práctica como la inmediatez, imprevisibilidad, tiempos y plazos acotados, se terminan naturalizando y reproduciendo prácticas que refieren a algún supuesto del paradigma positivista. Un claro ejemplo de esto se visualiza en los modos y criterios de evaluación hacia el estudiante residente. Así, se pretende realizar una evaluación formativa, que recupere el proceso, que sintetice saberes, que evidencie una actividad metacognitiva. No obstante, en la práctica, la evaluación termina siendo relegada a una instancia final de comprobación y control del cumplimiento de objetivos. Esta idea se encuentra reforzada al evidenciar las exigencias declaradas en el Decreto 4200/15<sup>84 85</sup>.

Cabe aquí la pregunta respecto al lugar que se le habilita y solicita al estudiante y las

<sup>83</sup>MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, *Reglamento de Práctica Docente Marco*, Decreto 4200/15, Santa fe, 2015, p.13.

<sup>84</sup>En éste se explicita que el docente formador debe “m) Consensuar con el Equipo Formador las variables e indicadores de evaluación a los fines de la promoción y acreditación de los Talleres de Práctica Docente. n) Acompañar, orientar y evaluar a los/as estudiantes en diferentes situaciones de práctica docente que conforman el Campo de las mismas. o) Notificar periódicamente a los/as estudiantes sobre el proceso de aprendizaje realizado en sus prácticas.”<sup>84</sup> En sintonía con lo anterior, se encuentran los deberes de los estudiantes en los artículos que se detallan a continuación: “c) Elaborar en tiempo y forma los Trabajos Prácticos que fueran solicitados por los/as Profesores/as de Taller de Práctica Docente. d) Presentar las propuestas de trabajo áulico, respetando los tiempos y modalidades establecidas para los mismos. De no ser desaprobadada deberán realizar las modificaciones correspondientes con el fin de dar continuidad a sus prácticas. h) Respetar el dictamen del Equipo Formador, conforme a los criterios consensuados y también el del correspondiente al coloquio de evaluación, si no cumpliera con los requerimientos del proceso de la práctica.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, *Reglamento de...* p. 11.)

exigencias que se presentan, al menos, contradictorias y conflictivas en relación al vínculo con el conocimiento. El cual, fundamentaría sus prácticas de residencia pretendiendo que las mismas remitan a la teoría y a la práctica como dimensiones que se retroalimentan y generan una verdadera praxis.

### **El Taller de Docencia y la construcción de propuestas de enseñanza.**

Otra cuestión problemática que atraviesa el Taller de Docencia y tiene clara relación con el apartado anterior, es la construcción de las propuestas de enseñanza para las clases a desarrollar, propuesta con la que el estudiante se acerca a la institución asociada y que es el marco de acción para desarrollar su práctica de residencia.

En este sentido, desde el Trayecto de Práctica, y también a lo largo de todo el recorrido formativo de los estudiantes, se insiste en considerar, tal como lo expresa Davini (2015), a la planificación como indispensable para facilitar anticipadamente la reflexión y concretar las acciones pedagógicas necesarias. La programación se presenta como un proceso dinámico y flexible, en continua construcción y, en consecuencia, como una “hipótesis de trabajo para prever y organizar el proceso que se pondrá a prueba en la enseñanza.”<sup>86</sup> En tanto hipótesis, se entiende que esta debe ser significativa para el estudiante y que por lo tanto, no se encontrarán dos planificaciones similares, si bien tendrán seguramente algunos componentes en común, ya que cada uno de los residentes podrá elaborarla según crea más pertinente.

Por su parte, el Reglamento de Práctica Docente Marco (4200/15) contempla también esta cuestión. Tal como se expresó con anterioridad, se explicita que una de los principales responsabilidades de los estudiantes es, justamente, presentar la propuesta áulica en tiempo y forma y de acuerdo a las modalidades pautadas, siendo la planificación uno de los puntos fuertes a evaluar por los docentes formadores. Aquí podría encontrarse un primer nudo problemático para analizar: ¿cuáles son los requerimientos que los docentes de práctica realizan a los estudiantes en relación a la planificación? Principalmente, porque en los planes de cátedra se afirma la necesidad de pensar a la programación como un proceso de construcción metodológica propia de cada estudiante y que, por lo tanto, responde a lógicas particulares. Cuando se recuperan las prácticas que se llevan adelante en los espacios de Taller de Docencia, puede observarse que cuesta sostener estos marcos de referencia: se presentan modelos de planificación, lineamientos muy específicos que más que habilitar, obturan el proceso creativo que debe realizar el estudiante. Podría pensarse que esto último se debe, en parte, a que se entiende a la planificación como un escrito público que además debe ser leída por otros actores, por ejemplo, los docentes coformadores. No obstante, debe reflexionarse sobre los modos de intervención de los docentes en las propuestas de planificación que realizan los estudiantes.

Esto conduce a otra cuestión de interés: ¿cómo juegan los aportes que realizan los docentes

---

<sup>86</sup>DAVINI, MA. CRISTINA, *La formación en...* p. 90.

de Taller de Docencia en la programación áulica que realizan los estudiantes? ¿En qué condiciones se realizan? Interrogantes necesarios que entran a jugar en un campo problemático, la cuestión de la autonomía del residente, futuro docente. ¿Cuál es, entonces, el acompañamiento que puede brindar el docente formador? Sin duda, debería ser el punto de anclaje entre el conocimiento didáctico y el conocimiento especializado pensando al mismo tiempo que “...la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman.”<sup>87</sup> Principalmente, si pensamos en futuros docentes que están constituyendo su identidad profesional. Para ello, “es necesario establecer un diálogo entre las propias prácticas y las teorías que las sustentan, a través del intercambio del futuro docente con su grupo de pertenencia, con el tutor y consigo mismo.”<sup>88</sup>

### **El Taller de Docencia: entre la institución formadora y la institución asociada**

Por último, podrá observarse que un rasgo que claramente diferencia a este espacio curricular de otros de la formación es la realización de prácticas profesionales de formación en un espacio ajeno, la institución coformadora. El Trayecto de Práctica se configura como una propuesta de formación en alternancia que implica, entre otros, “...momentos en los que predomina la lógica de la formación y momentos en los que prima más bien la lógica de la actividad profesional en contextos reales de desempeño.”<sup>89</sup> Se articulan, tal como expresa Andreozzi (2011) actores, entornos, discursos propios de la institución formadora y la institución asociada, ambas disputando la influencia sobre los sujetos practicantes.

Esta situación no es ajena a los docentes de los Talleres de Práctica, en especial, porque son ellos quienes deben articular con la institución asociada, coordinar tiempos, espacios y actividades, además de acuerdos y criterios de evaluación. ¿En qué términos se piensa este vínculo? Si bien se sabe que el Reglamento de Práctica Docente Marco de la Provincia de Santa Fe (Decreto 4200/15) expresa que todas las instituciones deberán estar disponibles como espacios de las prácticas para los estudiantes que cursen el profesorado, muchas veces hay resistencias. Candia (2008) expresa que entran a jugar las representaciones que ambas instituciones poseen de la otra: los discursos que circulan habilitan u obturan la posibilidad de establecer acuerdos y consensos, quedando los practicantes en una situación incómoda.

En palabras de Perrenuod (2001) “Para romper con estas costumbres, se requiere que los institutos de formación establezcan asociaciones más estrechas y equitativas con los establecimientos escolares y con los profesores que reciben a los alumnos en práctica profesional. Pero, es preciso aceptar la idea que un tiempo de alternancia entre clases y práctica es sólo una *condición necesaria, pero no suficiente*, para una verdadera articulación entre teoría y práctica. Esto, probablemente, lleva a cuestionar tanto la idea de

<sup>87</sup> ANIJOVICH, REBECA, *Transitar...* p. 25.

<sup>88</sup> ANIJOVICH, REBECA, *Transitar...* p. 166.

<sup>89</sup> ANDREOZZI, MARCELA, “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”, *Archivos Ciencias de la Educación*, Año 5, Número 5, La Plata, 2011, p. 111.

los períodos de práctica como la de clases, para sustituirlos por unidades de formación *específicamente concebidas para articular teoría y práctica en lo interno, en un área temática delimitada*. Esto no significa que haya que privar a los formadores de terreno de toda autonomía y hacerlos auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben " encontrar su espacio " en tal dispositivo, lo que implica:

- que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación,
- dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aun cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes.” La formación de los docentes en el siglo XXI.”<sup>90</sup>

En relación a esto último, podría afirmarse que la construcción de acuerdos en común se ve atravesada, en la mayoría de los casos, por las dificultades que se presentan para coordinar encuentros o reuniones. Así, si bien se expresa la necesidad en el Decreto 4200/15 de mantener reuniones periódicas, muchas veces esto queda relegado a la “buena voluntad” de los actores involucrados principalmente porque los tiempos son acotados y no están dadas las condiciones para tales convocatorias. Esto conduce a otro planteo de suma importancia: la presencia de un docente coformador que, tal como expresa Foressi (2009), posee vasta experiencia. Docente que realiza un seguimiento en terreno del estudiante y se configura como un agente socializador durante el tiempo que los residentes habitan las instituciones asociadas. Sostener un vínculo y una comunicación fluida con el docente coformador es, entonces, necesario para sostener la trayectoria del estudiante.

La normativa vigente, en este caso el Decreto 4200/15 destaca la figura del docente coformador otorgando funciones y responsabilidades. Serán tareas propias acordar tiempos y criterios, estrategias de intervención y participar, principalmente, en la evaluación de los alumnos. Si bien este Decreto otorga un rol fundamental a esta figura dándole, en el caso de la Provincia de Santa Fe, cierta certificación a quien cumple este rol, no es suficiente. Así, “...esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y, en el mejor de los casos, institucionales.”<sup>91</sup> Esto impacta en el vínculo que se tiene entre los docentes coformadores y los docentes del Taller de Docencia. Es necesario poder concretar encuentros entre estos actores para coordinar modos de evaluación pero no están dados los espacios formales para tal fin, haciendo esta tarea bastante dificultosa.

¿Qué sucede, en este caso, con el alumno? El practicante espera ser acompañado y guiado,

<sup>90</sup>PERRENOUD, PHILIPPE. “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, N° 3, 2001, p. 5.

<sup>91</sup>SANJURJO, LILIANA (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, 2009, p. 224.

tal como expresa Foressi (2011) y para esto es necesario el reconocimiento del papel que juega el docente coformador y, sin bien el Decreto 4200/15 representa un avance importante en este sentido, aún queda mucho por construir para legitimar esta tarea.

**Algunas reflexiones finales:**

¿Qué hacer, entonces, frente a un panorama que se presenta altamente complejo? Tal vez, el desafío sea entender que dicha complejidad es constitutiva de los Talleres de Docencia por referirse a un momento de suma importancia en el proceso de construcción de identidad de los estudiantes, futuros docentes. Espacio que implica, al mismo tiempo, un hito clave en la formación de los residentes en tanto supone "...un tiempo de interrupción de lo familiar y conocido; y en las prácticas los estudiantes dejan atrás, aunque más no sea momentáneamente, disposiciones y hábitos forjados al interior de las propias prácticas académicas."<sup>92</sup> Se entiende, en este sentido, al Taller de Docencia como un espacio fuertemente socializador, que tiene claros efectos formativos, principalmente porque los docentes que allí se desempeñan, al igual que todos los otros actores que están involucrados, son agentes que poseen conocimientos y saberes respecto a cómo deberían hacerse las cosas, saberes que la mayoría de las veces entran en conflicto.

Los requerimientos propios relativos a tiempos y espacios de formación y organización de actividades al interior del Taller de Docencia, sumado al encuentro con otras instituciones que en el proceso formativo del estudiante adquieren un rol principal dan lugar a pensar que sería ingenuo esperar que el recorrido por este espacio sea lineal y sin demasiados sobresaltos. Por el contrario, se afirma la idea de que es la conflictividad propia del Taller lo que hace interesante transitarlo, ya sea como docente del espacio o como estudiante. ¿En qué otro lugar se hacen tan evidentes las características propias de la práctica que tanto se abordan a lo largo de la formación? Si la práctica docente es entendida como atravesada por lo social, compleja e imprevisible, es esperable que el Taller de Docencia también lo sea. Sumado a esto los tiempos y requerimientos de las Instituciones (formadora y la asociada) configuran al Taller de Docencia como un ámbito atravesado por exigencias burocráticas que, en la mayoría de los casos, impiden el trabajo cotidiano de reflexión.

Entender, entonces, que los Talleres de Docencia, en especial aquellos que se ubican en los últimos años, son principalmente dispositivos de formación, sea un primer paso. En tanto arreglo organizativo, puede y debe ser objeto de análisis y reflexión. Asimismo, y no menos importante, "comprender cuáles son las dificultades posibles de estos dispositivos brinda la oportunidad de revisar y considerar sus aspectos críticos para poder preverlos y transformarlos en posibilidades para la enseñanza."<sup>93</sup> El Taller debe convertirse en un espacio de reflexión, que habilite un ejercicio metacognitivo crítico no sólo para el estudiante que lo transita, sino también para el docente que debe coordinar dicho espacio. Indudablemente, para esto deben garantizarse desde los estamentos correspondientes, en

<sup>92</sup>ANDREOZZI, MARCELA, "Las prácticas profesionales..." p. 101.

<sup>93</sup>ANIJOVICH, REBECA, *Transitar...* p. 146.

este caso el Estado Nacional, el Estado Provincial y también desde las mismas instituciones, condiciones laborales, tiempos y espacios de encuentro que permitan hacer de la práctica reflexiva, una práctica sistemática y que se sostenga en el tiempo.

Hasta aquí, se presentaron algunas de las tensiones identificadas en los Talleres de Docencia luego de recorrerlos como docentes en este último tiempo. No obstante, no son las únicas, aún queda mucho por decir. La relación entre el docente generalista y especialista y los aportes que realizan desde la especificidad, el recorrido formativo del estudiante y cómo se evidencia, la evaluación de los estudiantes residentes, el vínculo con los otros espacios curriculares de la formación docente son, entre otros, problemas o tensiones para continuar trabajando. Se considera, por último, que el posicionamiento desde el Paradigma de la Complejidad y sus posturas para trabajar la ciencia, serían determinantes a la hora de construir un currículum oportuno para habilitar o propiciar la construcción de marcos teóricos y epistemológicos críticos y emancipadores en los futuros estudiantes.

### **Bibliografía:**

- ANDREOZZI, MARCELA, “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”, *Archivos Ciencias de la Educación*, Año 5, Número 5, La Plata, 2011, pp. 99 – 115.
- ANIOVICH, REBECA, *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, 2014.
- BOLÍVAR, ANTONIO, “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”, *Revista de currículum y formación del profesorado*” N° 9, 2, 2005, pp. 1 – 39.
- CANDIA, MA. RENEE, “El trayecto de la práctica como configuración compleja”, *Novedades Educativas*, N° 215, Buenos Aires, 2008.
- DAVINI, MA. CRISTINA, *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, 2015.
- DEWEY, JOHN, *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, 1989.
- EDELSTEIN, GLORIA, *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, 2013.
- FERRY, GILLES, *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, 1997.
- GUYOT, VIOLETA, “Epistemología y prácticas del conocimiento”, *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 30, Año XVI, 2005, pp. 9 – 24
- PERRENOUD, PHILIPPE. “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, N° 3, 2001, pp. 503 – 523.
- SANJURJO, LILIANA (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, 2009.
- SCHÖN, DONALD, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, 1987.

**Documentos:**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, Resolución 528/09, Santa Fe, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial, Resolución 529/09, Santa Fe, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, *Reglamento de Práctica Docente Marco*, Decreto 4200/15, Santa Fe, 2015.

## **La presencia de la ética en la Educación Inicial: ¿Es posible enseñar contenidos referidos a la ética?**

***Autora:*** Natalia Rosich

62

### **Resumen:**

El artículo tiene como propósito poner en cuestión el modo en que son abordados los contenidos de ética en el Nivel Inicial. Se hace hincapié en la necesidad de volver a explicitar los conceptos de ética y moral para lograr claridad y precisión conceptual. La hipótesis que se maneja es que en nombre de la ética se trabajan normas de trato social, jurídicas y hasta de índole religiosas pero no se generan los espacios para desarrollar habilidades de pensamiento que se requieren para lograr una reflexión ética. La propuesta, entonces, consiste en volver a pensar las prácticas docentes para resignificar la tarea a partir de un abordaje que evite la fragmentación y logre una mirada desde complejidad. De este modo, hacer evidente el abismo existente entre el currículum prescripto y el vivido, entre el contenido y el abordaje didáctico del mismo. Se plantean interrogantes tales como: ¿A qué se hace referencia cuando se habla de ética? ¿Es posible enseñar lo que supone el saber ético? ¿Qué se enseña cuando se pretende abordar contenidos éticos? ¿Qué acciones son las que se deben practicar en la escuela para que tiendan a transformarse en virtuosas? Es decir, que el fin último del escrito es problematizar la *praxis* a partir de la teoría e invitar a pensar alternativas que lleven a experiencias pedagógicas profundas. El Nivel Inicial es concebido como espacio prometedor para desplegar la reflexión ética, por eso se plantea una posible línea de acción como invitación a continuar pensando.

### **Palabras clave:**

Nivel Inicial– ética – moral – enseñanza.

“Porque al insistir en la docencia como virtud moral, como hábito de enseñar bien, podemos garantizar el lugar desde el cual no confundiremos enseñar ética con imponer valores y tampoco confundiremos enseñar ética con transmitir indiferencia ante valores que exigen un compromiso claro.”

Cullen (2004)

El presente artículo plantea la necesidad de pensar en algunas cuestiones que se consideran relevantes para que el saber ético se haga presente en las prácticas docentes de Nivel Inicial. Cuestiones como: ¿A qué se hace referencia cuando se habla de ética? ¿Es posible enseñar lo que supone el saber ético? ¿Qué lugar ocupa en la enseñanza? ¿Qué supuestos subyacen en las prácticas docentes? ¿Qué se enseña cuando se pretende abordar contenidos éticos?

Tal vez resulte demasiado pretencioso pero la idea es problematizar la presencia de la ética en la Educación Inicial y llevar a cabo un abordaje que intente pensar a partir de la complejidad que acarrea esta problemática, embarcarse hacia lo profundo para transformar las prácticas educativas en fruto de la reflexión crítica.

Si bien los contenidos de ética están presentes tanto en el Diseño Curricular de la carrera de Educación Inicial (Res. 529/09) como también en los NAP donde se presentan transversales al proyecto formativo, se evidencia una ausencia casi total de los mismos al momento de pensarlos en el marco didáctico. Se produce un abismo difícil de transitar, lo que lleva, en muchos casos, a creer que se está enseñando contenidos de esa disciplina cuando en realidad no es así.

Uno de los espacios curriculares en el que se manifiesta esta cuestión en la formación de los estudiantes de profesorado es el Ateneo Didáctico, específicamente el de Formación Ética y Ciudadana, ya que es donde se analiza la práctica de enseñanza y las construcciones didácticas atendiendo a intencionalidades, conocimientos, contenidos, procedimientos e intervenciones docentes, entre otras cosas. En este contexto, salen a la luz algunas recurrencias en relación a la presencia-ausencia del anclaje didáctico de los contenidos propios de la formación ética. Se hace evidente, también, la falta de investigaciones en relación a la didáctica del Nivel Inicial. No hay abundante bibliografía ni investigaciones que ayuden a interpelar la *praxis* docente y, al mismo tiempo, permitan pensar los contenidos de modo relacional desde el paradigma de la complejidad. Además, otra dificultad es la que supone hallar abordajes en relación al sujeto de aprendizaje al cual se refiere la propuesta pedagógica de este nivel. En consecuencia, este escrito es una invitación a investigar problemáticas del Nivel Inicial entendiendo las particularidades potenciales de este nivel.

En primer lugar, se realiza un desarrollo conceptual del término ética como disciplina filosófica para diferenciarla de la moral y al mismo tiempo establecer los vínculos entre ambas. Como paso siguiente, se distingue el ámbito moral de otros ámbitos, como el jurídico, de trato social y religioso. Esto último va a permitir poner en cuestión los sentidos que circulan dentro de las aulas, en los pasillos y en el discurso de los docentes para luego, arribar a algunas consideraciones finales parciales a modo de síntesis del recorrido realizado y como una invitación a continuar con la búsqueda.

### **Ética y moral: unidad indisoluble**

Para intentar una aproximación al sentido de la ética como disciplina filosófica es necesario dimensionar lo que implica abordar este término, de tal modo que permita trascender el sentido común y adentrarse en la complejidad que supone su tratamiento. La Ética es una instancia del pensamiento que supone una reflexión profunda y sistemática. Es entrar en un estado intelectual en la búsqueda del bien, en lo teleológico de la acción humana y en el sentido del transcurrir de la vida. Es un “modo de ser” que tal vez busca ser auténtico para que la repetición de lo cotidiano cobre sentido y se transforme en aquello que quiere ser. Sánchez Vázquez (1984) define a la Ética como una ciencia, justamente lo que le da este carácter científico es el método sistemático que aplica y el objeto de estudio: la moral. “La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de la conducta.”<sup>94</sup> Se ocupa de un tipo de hechos, los actos humanos, aquellos en donde se involucra la libertad, la voluntad y la racionalidad. El propósito es fundamentar la moral y descubrir los principios generales que subyacen en cada acto, con la pretensión de lograr la mayor objetividad y generalidad posible. Es así como se afirma que la moral no es ciencia sino objeto de la ciencia. La ética no es moral pero sí pretende ser su fundamento.

Philippe Meirieu (1998), afirma el carácter no científico de la obra educativa. A partir de su desarrollo se postulan interrogantes para seguir pensando en esta cuestión pero desde un posicionamiento en el que se pone en consideración el carácter científico del saber ético: ¿Por qué el deseo de que el saber ético sea conocimiento científico? ¿Podemos realmente sostener que la ética es ciencia? ¿Es posible lograr certidumbre científica cuando las variables que intervienen son tantas? Los actos humanos son constitutivamente impredecibles, son puro caos e inestabilidad, puro movimiento y ligereza, dado que cada acción es irreductiblemente singular ¿Es posible afirmar el carácter científico de la ética cuando su objeto de estudio tiene esas cualidades? Problemática que sólo quedará planteada en este texto y seguramente abordada profundamente en posteriores investigaciones.

Ética y moral están relacionadas íntimamente pero no se identifican de manera absoluta. La moral tiene mayor vinculación con lo práctico. “La moral es un sistema de normas, principios y valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los individuos, o entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen un

<sup>94</sup> SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ADOLFO, *Ética*, Barcelona, 1984, p. 25.

carácter histórico social, se acaten libremente y conscientemente, por una convicción íntima, y no de un modo mecánico, exterior o impersonal.”<sup>95</sup>

Sánchez Vázquez (1984) postula dos planos de la moral, uno normativo y otro fáctico. El primero hace referencia a las reglas que regulan el comportamiento, es decir que los actos se ajustan a determinadas normas morales y de este modo se postula una conducta que es debida. Sería el ámbito de la moral. El segundo aspecto, el fáctico, apunta a la esfera de los hechos, lo realizado, la acción propiamente dicha. Lo que se conoce como moralidad. Si bien, se pueden distinguir los dos planos con el fin de llevar a cabo un abordaje intelectual, ambos se encuentran en una peculiar relación. Es imposible separarlos por completo, ya que la norma aspira a concretarse, apunta a la esfera de los hechos. La moral tiende a convertirse en moralidad. La moralidad es la acción de la moral, es decir la moral practicada.

Otro aspecto necesario de destacar es el carácter social de la moral. El autor menciona tres aspectos fundamentales que otorgan esta cualidad a la moral. “a) los individuos se sujetan a principios, normas o valores establecidos socialmente; b) regula sólo actos y relaciones que tienen consecuencias para otros y requieren necesariamente la sanción de los demás; c) cumple la función social de que los individuos acepten libre y conscientemente determinados principios, valores y normas.”<sup>96</sup>

Por lo tanto, la ética se encuentra con una experiencia histórico-social. Se ve arrojada a diferentes morales, entre múltiples manifestaciones en el terreno moral y ante este hecho intenta establecer aquellas cuestiones que se mantienen idénticas en medio de lo diverso, aquello que resiste y que puede postularse como principio que rige el cambio y sucesión de diferentes sistemas morales.

La ética es una disciplina teórica con carácter práctico, es decir, en esta definición, los límites entre teoría y acción no están claramente señalados. Asimismo, se puede visualizar una contradicción permanente, ya que es una disciplina teórica pero siempre tiende a dejar de serlo para transformarse en acción, para terminar siendo moral. Justamente es en este punto en donde las distancias se acortan, donde se hace evidente que no existe un abismo entre ambos términos sino que su vínculo es estrecho y casi imperceptible ante la mirada cotidiana. La ética parte de la acción, la piensa e intenta establecer criterios estables que se transformen en el sustento de otra acción. Supone entrar en un dinamismo constante donde el principio deja de ser claro y puede terminar siendo el fin que, al mismo tiempo, es principio de otro comienzo y puesta en marcha de una nueva acción.

### **Distinción del ámbito moral de otros ámbitos: Jurídico, de trato social, religioso**

La moral tiene un rasgo propio que es la normatividad, el hecho de establecer principios obligatorios para todos los sujetos morales, como una especie de brújula que orienta las

<sup>95</sup> SÁNCHEZ VÁZQUEZ, *Ética...* p. 81.

<sup>96</sup> SÁNCHEZ VÁZQUEZ, *Ética...* p. 68.

acciones hacia lo que se concibe como bueno. Pero esto lleva, en algunos casos, a confundirla con normas de otros tipos, como las jurídicas, las de trato social o religiosas. Si bien todas éstas comparten el hecho de orientar los actos libres, responsables e imputables y muchos contenidos que son comunes, a continuación se hará una diferenciación que se considera necesaria.

“...derecho positivo, es decir, a ese código de normas destinadas a orientar las acciones de los ciudadanos, que emana de las autoridades políticas y que cuenta con el respaldo coactivo de la fuerza física del estado para hacerlas cumplir.”<sup>97</sup> La obligatoriedad de la norma moral proviene del interior, una especie de auto-obligación, una imposición que proviene de uno mismo. En cambio, el derecho postula una obligatoriedad externa, bajo coacción física ejercida por mecanismos estatales. Esa obligatoriedad rige sólo al ciudadano que esté sometido al ordenamiento jurídico del Estado en el que vive. Por otro lado, la universalidad que pretende la norma moral es dirigida a todo ser humano en tanto humano.

“...no todo lo que pertenece a las costumbres tiene relevancia moral en el sentido estricto.”<sup>98</sup> El incumplimiento de costumbres y hábitos que están establecidos socialmente no alcanzan el rango de infracción moral. Si bien, las normas morales como las de trato social comparten contenidos, la obligatoriedad no es la misma, ya que las normas morales obligan en conciencia y funcionan como una instancia última de juicio para la propia conducta. En cambio, en las costumbres el tipo de obligatoriedad es externa, el grupo social de alguna manera exige su cumplimiento mediante alguna sanción al infractor.

“...los preceptos de una moral religiosa sólo son vinculantes para los creyentes de la religión en cuestión.”<sup>99</sup> Las normas religiosas responden a un grupo social circundante y la sanción, en todo caso, proviene de ese grupo del cual se forma parte y si se decide dejar de pertenecer, inmediatamente deja de regir el código de normas religiosos que también actúa como código moral. Por su carácter estrictamente religioso, la auto-obligación desaparece si el creyente abandona esa religión, en cambio en la norma moral esa auto-obligación no desaparece puesto que las reglas son racionalmente exigibles y no provienen de una autoridad divina.

Entonces... ¿Qué se enseña cuando se dice enseñar ética? ¿Se enseñan normas morales, costumbres, normas jurídicas, códigos religiosos? ¿De qué tipos de acciones trata la ética? Seguramente, de ninguna de ellas.

### **El espejismo ético en el Nivel Inicial**

La ética es una disciplina filosófica y tiende a concretarse en acciones virtuosas. El término virtud proviene del griego *areté* que designa una cierta cualidad especial que un ser humano posee y lo hace “excelente”, es una disposición habitual por la cual una persona llega a ser

<sup>97</sup> CORTINA, ADELA, MARTÍNEZ, EMILIO; *Ética*, Madrid, 2001, p. 41.

<sup>98</sup> CORTINA, *Ética...* p. 45.

<sup>99</sup> CORTINA, *Ética...* p. 44.

buena, es decir haber habituado su carácter en una determinada dirección mediante el hábito y la costumbre. La virtud no es dada por naturaleza sino que el hombre está dispuesto hacia la virtud por naturaleza, se llega a ser virtuoso por la práctica, por habituación y por tener racionalidad. Por eso es la repetición de ciertos actos lo que lo hace virtuoso.

¿Qué acciones son las que se podrían practicar en la escuela para que tiendan a transformarse en virtuosas? Es necesario plantearse este interrogante ya que las acciones, estrategias e intervenciones pedagógicas que pretenden hacer hincapié en la enseñanza de la ética terminan cayendo en una especie de adoctrinamiento moral, una moralina normalizadora que se lleva al acto en nombre de la ética.

“...la calificación de las conductas y de los hechos a partir de los valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo prohibido, tal como la conoce la justicia penal, se produce una distribución entre un polo positivo y un polo negativo; toda la conducta cae en un campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos.”<sup>100</sup>

¿Acaso no se ve en las salas de tres, cuatro o cinco años la utilización de recursos para premiar o castigar ciertas conductas? Es característico del Nivel Inicial establecer ciertos criterios para asignar tareas que suponen un reconocimiento y valoración. Esto puede observarse en la figura del “secretario” o abanderado, como también en prácticas tales como llevar la “carpeta viajera”. Éstas intentan funcionar como refuerzo positivo, las cuales suelen estar determinadas por la adhesión o no a las normas impuestas del exterior que se postulan como necesarias para convivir en sociedad. Otras acciones recurrentes en el nivel son las que se fundan en la adquisición de hábitos, como resulta ser el momento de higiene, el estar sentados cuando se pide que así sea, el mantenerse callado cuando se impone como necesario, el pedir permiso o saludar a la entrada o salida de algún lugar y mil etcétera más ¿Son acciones objeto de la reflexión ética? ¿Su incumplimiento supone una infracción moral? ¿Qué supone enseñar ética?

Los contenidos que se trabajan en Nivel Inicial se relacionan más con otros ámbitos que con la ética. En el mejor de los casos, se trabajan normas morales pero en muchas otras situaciones lo que predomina es la implantación de costumbres, normas jurídicas y en algunas situaciones principios religiosos. Todos contenidos plasmados en proyectos, presentados como transversales y afirmando la presencia de la ética en ellos.

Es necesario decir en voz alta que enseñar hábitos no es enseñar ética. Enseñar normas establecidas por la sociedad con la pretensión de que sean acatadas no es enseñar ética. Enseñar a obedecer indicaciones de los adultos no es enseñar ética. Tampoco lo es dar premios cuando se logra en el otro una conducta esperada. De eso no se trata la ética. De lo

<sup>100</sup> FOUCAULT, MICHEL, *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, 2014, p. 211.

que sí se ocupa es de reflexionar, poner en cuestión esas normas. Entonces, ¿es posible enseñar contenidos de ética en el Nivel Inicial?

Enseñar ética supone crear un espacio seguro para reflexionar, es un saber principalmente teórico por ser una disciplina filosófica. Por lo tanto, resulta indispensable vivir la experiencia del pensar junto a otros, donde la palabra circule y se logre una distribución equitativa del discurso. Poder generar un sentido común a partir de interrogantes que resulten significativos en el ámbito moral. Vivir la filosofía como práctica, ofrecer la oportunidad de transitar experiencias movilizadoras, tal vez ese sea el principio. El punto de partida para que la ética acontezca es generar un espacio planeado, visibilizado y construido como espacio común. Este escrito sólo plantea una posible línea de acción pero no es el propósito desarrollarla porque excede las pretensiones de este artículo. Se postula sólo como invitación a pensar la didáctica desde un posicionamiento distinto que exige resignificar cada elemento que forma parte del encuentro pedagógico para que realmente sea eso y no un cúmulo anecdótico de vivencias ni una sumatoria de imposiciones a cumplir.

Enseñar ética supone algo profundo, tan complejo, tan racional que en las estructuras espaciales, temporales y recortes conceptuales de la escuela es una tarea que se hace casi imposible. Tal vez sea el Nivel Inicial el que brinda esa flexibilidad tan anhelada en otros niveles y que permita gestar un pensamiento ético. “Se rescata aquí el interés de preguntar que desnaturaliza la realidad, la creación de conceptos, la amistad filosófica, la autonomía de los niños y docentes, el diálogo que no le teme a los desacuerdos.”<sup>101</sup>

### **Algunas consideraciones finales**

Si bien el Nivel Inicial se desenvuelve en una dinámica propia que es potencialmente indicada para propiciar un espacio de reflexión y muy distinta a otros niveles del sistema educativo, igualmente se notan problemáticas al momento de enseñar contenidos de ética. En general se orienta a la formación ciudadana, a respetar normas que ya están establecidas y que contribuyen al orden social. En cambio, la reflexión ética supone un abordaje muy distinto, que trasciende los hábitos y costumbres, hasta se podría decir que va más allá de la moral porque justamente lo que intenta es reflexionar sobre ella para identificar principios generales. Por eso, el abordaje no se puede quedar anclado en lo normativo – disciplinar. El acercamiento a la ética exige algo nuevo, no es posible si se siguen sosteniendo los mismos espacios, tiempos y estructura de una jornada. Es necesario embarcarse hacia lo inesperado, asumir lo imprevisto, arriesgarse a lo desconocido, es decir querer que el caos sea el protagonista de los encuentros. Un caos prometedor y esperanzador. Diferente al desorden pero igualmente distinto al orden.

---

<sup>101</sup> KOHAN W. y WASKMAN V., *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, 2005, p. 8.

La ética espera ser pensada desde los primeros años. Contenidos explicitados en los NAP de Nivel Inicial invitan a generar un ambiente de trabajo que supere la visión fragmentada y atomizada de los contenidos y de este modo construir sentidos colectivos. Supone hacerse cargo de cuestiones tales como: identidad personal y colectiva, reconocimiento de diversidad cultural, autonomía, amistad, trabajo compartido, cuidado de sí mismo y de los otros, sensibilidad frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural. Abordar estas temáticas exige generar espacios de diálogo y participación que permitan la construcción de la convivencia a través de la puesta en crisis de lo que se postula como valores necesarios en el proceso de socialización. Así, intentar que se respeten y se asuman aquellos que se conciben como buenos después de haber pasado por un proceso reflexivo.

Lo normativo contribuye a establecer un orden social, por eso su enseñanza resulta necesaria aunque este aspecto no debe ser confundido con la ética, ya que ésta no trata de imponer normas, hábitos y costumbres. Si se postula de ese modo quedaría envuelta en el ámbito de la moral y nunca podría generar el movimiento cíclico que supone el pensamiento ético. Se trata de generar espacios para desarrollar habilidades de pensamiento crítico sobre aquello que se encuentra naturalizado para asumirlo como bueno o para generar el deseo de transformación.

“El pensamiento surge de la inquietud frente a lo que se presenta como saber, de la insatisfacción ante las respuestas recibidas, de la sospecha respecto de lo que se da como verdadero, del inconformismo frente a lo que todo el mundo sabe, frente a lo que todo el mundo cree, frente a lo que todo el mundo dice. Supongamos entonces que la interrogación filosófica del saber nace de la inquietud, de la insatisfacción, de la sospecha, del inconformismo, del sentimiento del saber recibido, ese que nadie discute, no es ya seguro ni habilitante, de que ya no se puede confiar en él...”<sup>102</sup>

Tal vez sea, justamente, ese el fin último de quien se entrega a la tarea de educar.

## **Bibliografía**

CORTINA, Adela, MARTÍNEZ, Emilio, *Ética*, Madrid, 2001.

CULLEN, CARLOS, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires, 2004.

FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, 2014.

KOHAN W. y WASKMAN V., *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, 2005.

---

<sup>102</sup>LARROSA, JORGE, *Saber y educación*, en: HOUSSAYE; *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*, Buenos Aires, 2003, Eudeba, p. 196.

LARROSA, Jorge, *Saber y educación*, en: HOUSSAYE, *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*, Buenos Aires, 2003.

MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein Educador*, Barcelona, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ADOLFO, *Ética*, Barcelona, 1984.

## **Innovaciones didácticas en la enseñanza de la Historia**

***Autora: Aldana Pulido***

### **Resumen:**

Este artículo pretende indagar acerca de las innovaciones en los diseños curriculares en Santa Fe, específicamente en la asignatura Historia, a partir de la implementación en la jurisdicción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Se realizará un recorte en el llamado Ciclo Básico, que comprende los dos primeros años de educación secundaria santafesina, equivalente a los antiguos Octavo y Noveno año durante la vigencia de la Reforma Educativa; y se realizarán comparaciones con los diseños curriculares que se implementaron bajo la Ley Federal de Educación N° 24.915 y los actualmente en vigencia.

### **Palabras clave:**

Innovaciones – diseño curricular – Historia

En los medios de comunicación suelen utilizarse latiguillos como “*tenemos aulas del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI*”, si bien frases como esa muchas veces buscan justificar ataques al colectivo docente, también es cierto que ponen sobre la mesa la cuestión del “atraso de la escuela”. No sólo lo dicen periodistas y/o personajes mediáticos con escaso conocimiento de la educación sino también voces más autorizadas como Guillermina Tiramonti, quién dijo recientemente: “*la educación argentina atrasa, en algunos casos 70 años, en otros menos, pero atrasa, y eso hay que cambiarlo; desde la democracia hasta ahora no hemos podido introducir cambios en el sistema educativo*”.<sup>103</sup>

El problema del atraso y la innovación en la escuela, es una preocupación de larga data, y que, por supuesto, no se limita a nuestro país. Asimismo, no se circunscribe a una disciplina en particular, pero aquí interesa específicamente el caso de la Historia.

El seminario internacional de Didáctica de la Historia, realizado en Barcelona en el año 2007, publicó un manifiesto que enumeraba algunos de los puntos problemáticos que se podían identificar a partir del análisis de las ponencias de sus participantes. Entre ellos, enumeraban: el rol del profesor, la ausencia o presencia del método historiográfico en la enseñanza de la historia, currículums enciclopédicos, enseñanza de la historia en el nivel superior, la introducción de nuevas corrientes y problemas de la historiografía más reciente, la incorporación de las TIC, y también, el problema de que las experiencias innovadoras son experiencias personales sostenidas por el esfuerzo, que no reeditan ningún beneficio económico o de carrera a los docentes que las llevan a cabo.

Muchos de estos problemas, son casi tan antiguos como la propia enseñanza de la historia como una asignatura independiente. Raimundo Cuesta, realiza la sociogénesis de la historia, e identifica los rasgos que caracterizan a la enseñanza de la historia. Para ello, utiliza la categoría de código disciplinar, el cual es definido como

una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. (Cuesta Fernández, 1997, versión electrónica, 2009)

Este código disciplinar, estuvo caracterizado desde sus inicios en el siglo XIX, por arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. Dentro de ese código disciplinar, los currículum “*adoptan una serie de rasgos que adquieren la categoría de canónicos:*

<sup>103</sup>Tiramonti, Guillermina En Núñez, José Luis (Productor). (2017, abril 11). *Intratables* [Programa televisivo periodístico de opinión]. Argentina: Canal América.

*sacralización de la cultura libresca, separación y distanciamiento del saber de la realidad y de las experiencias vividas, configuración individualista y examinadora del aprendizaje, parcelación disciplinar de los conocimientos, etc.”* (Cuesta Fernández, 2000)

En la misma línea que Cuesta, Pilar Maestro González, considera que la enseñanza de la historia aún mantiene los rasgos de las *Historias Generales* del siglo XIX (Valls Montés, 1999). Desde las estas Historias Generales a las historias regionales y locales, se repiten una serie de principios de inteligibilidad, que se hallan muy presentes también en la historia que es enseñada. Ellos son: orden cronológico, sucesión y casualidad lineal, unicidad de proceso, totalidad sin interrupciones, cierre del círculo en el presente. (Maestro González, 1997).

La autora, explica que gran parte de los problemas en la enseñanza y la didáctica de la historia, devienen de una disociación entre la investigación pedagógica y didáctica y la investigación historiográfica.

En general se establece una “falsa división del trabajo”, esperando de la Historiografía – la Historia investigada – que provea contenidos actualizados a la disciplina escolar, - a la Historia enseñada -, reservando para la investigación psicopedagógica o didáctica la tarea de proveerla de estrategias y metodologías de enseñanza, desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica. Esta separación es fatal en muchos aspectos. (Maestro González, 1997)

A pesar de que en las últimas décadas de siglo XX se han intentado innovaciones dirigidas a centrar la atención en los alumnos, realizando cambios metodológicos para adecuarse a las necesidades de los que aprenden; estos cambios metodológicos y didácticos, no se han encontrado con la revisión del objeto histórico:

No se tiene en cuenta que ha surgido ya una nueva Historia, no sólo en cuanto a nuevos hechos, nuevos “contenidos”, sino sobre todo en cuanto a una nueva concepción o teoría acerca del conocimiento histórico y sus métodos de investigación que necesariamente han de cambiar la forma de plantear el currículum.

Javier Merchán Iglesias (2011) realiza un recorrido sobre las innovaciones en España en las últimas cuatro décadas y enumera las principales líneas de renovación: integración de la Historia en las Ciencias Sociales, desarrollar la Historia en torno a problemas sociales, revalorizar la Historia en tanto estructura epistemológica (como forma de conocimiento), el estudio del entorno, orientación de los contenidos hacia la historia contemporánea,

inclusión de perspectivas historiográficas actualizadas, protagonismo del alumno y trabajo de los estudiantes con fuentes históricas e historiográficas.

En nuestro país, la “reforma educativa” emprendida a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, se propuso transformar completamente un sistema educativo acusado de enciclopedista, positivista, arcaico, etc. Para ello, se reformó la estructura primaria y secundaria, se extendió la obligatoriedad, y se incorporaron nuevas categorías a partir de una nueva concepción de los contenidos.

Para la realización de los Contenidos Básicos Comunes, se consultó a tres especialistas de cada campo, que a su vez debían tomar la opinión de diez colegas más. En el caso de la Historia, los especialistas consultados dieron recomendaciones muy cercanas a las líneas de innovación marcadas por Merchán Iglesias, aunque tuvieron sus recaudos sobre la integración de la Historia en las Ciencias Sociales y respecto a la enseñanza del entorno; éstos aspectos fueron recomendados más como punto de llegada que de partida. Sin embargo, muchas de las recomendaciones de los expertos no se vieron reflejadas en los documentos finales de los CBC. (De Amézola, G.)

En pocos años, los cambios introducidos por la Reforma fueron ampliamente criticados, y se inició una vez más el arduo proceso de un cambio educativo: la sanción de una Ley de Educación Nacional, la definición de contenidos mínimos - los NAP – y la adecuación de todos los currículums provinciales al marco regulatorio nacional.

### **El nuevo diseño curricular**

Entre el diseño curricular del Tercer Ciclo de la EGB que publicó el Ministerio de Educación de Santa Fe, y el Diseño Curricular de la Secundaria Orientada transcurrieron quince años. El primero se dio a conocer en el año 1999, y el último, adquirió su forma definitiva en 2014.

El cambio implicó abandonar el sistema de tres ciclos de EGB más el Polimodal, para volver a la división en Primaria y Secundaria. El tercer ciclo de la EGB fue desmembrado: 7mo grado siguió en la órbita de la educación primaria y 8vo y 9no se reconvirtieron en 1ero y 2do, el llamado Ciclo Básico de la educación secundaria. El Polimodal, por su parte, dio paso a 3ero, 4to y 5to año, que tomaron el nombre de Ciclo Orientado. Las llamadas Escuelas de Enseñanza Media cambiaron su nombre a Escuelas de Enseñanza Secundaria Orientada.

Para la elaboración del diseño curricular correspondiente al Ciclo Básico, se presentó un primer documento de trabajo en 2010. En el 2011 se dio a conocer un nuevo documento de trabajo, ese prediseño tuvo muchas críticas y dio origen al movimiento “No a la Reforma”, por lo que se decidió convocar a escuelas secundarias, institutos terciarios de profesorado y

a las universidades nacionales con carreras de profesorado radicadas en la provincia (UNR y UNL). Se creó una comisión ad-hoc y además se habilitó una plataforma virtual para que los docentes de todas las instituciones hicieran sus aportes (Monserrat y Baraldi, 2014). Finalmente, en 2012, se implementó el Ciclo Básico en las escuelas.

### Las innovaciones en el diseño curricular

¿Qué innovaciones presentó el nuevo diseño para el Ciclo Básico en el caso de Historia?

Sin duda, la nueva propuesta curricular pretendió diferenciarse ampliamente de los diseños de la reforma, no sólo en cuanto a estructura y contenidos, sino también respecto a las categorías fundamentales que hacen a la ciencia histórica. Sin embargo, es necesario analizar cuáles de esas diferencias fueron sólo nominales o de forma, sin llegar a ser de fondo.

#### *La estructura*

La estructura del nuevo diseño curricular es mucho más sucinta que la de su predecesor. El cambio de estructura implicó no sólo el abandono de la concepción por áreas, para pasar a la disciplinar, sino también de ciertas categorías que fueron muy utilizadas en los documentos de la reforma, tal es el caso de las expectativas de logro, la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales; y también del concepto de competencias.

Estructura del diseño curricular por área/disciplina	
Diseño Tercer Ciclo EGB 1999	Diseño Ciclo Básico 2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentación general               <ul style="list-style-type: none"> <li>Desde el marco filosófico-epistemológico</li> <li>Desde el modelo pedagógico didáctico</li> <li>Las ciencias Sociales en el Tercer Ciclo</li> </ul> </li> <li>• Ejes del área</li> <li>• Expectativas de logros</li> <li>• Criterios para la selección de contenidos</li> <li>• Secuenciación de contenidos por año (actitudinales – conceptuales – procedimentales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentación (disciplinar)</li> <li>• Consideraciones metodológicas</li> <li>• Contenidos</li> </ul>

Si bien estos conceptos habían sido criticados<sup>104</sup>, en el nuevo diseño no fueron reemplazados por otras categorías. En el caso de los contenidos procedimentales y los actitudinales, directamente se los suprimió, al igual que las expectativas de logro que no fueron reemplazadas por ningún tipo de enunciación explícita de objetivos; en el caso de las competencias, el nuevo diseño se refiere vagamente a “habilidades”. Cabe el interrogante acerca de por qué de la supresión de estas categorías, ya que, en las planificaciones docentes, se observa que perviven ampliamente los contenidos procedimentales, los actitudinales y las expectativas de logro.

### *Las categorías conceptuales*

En cuanto a las definiciones centrales, en el diseño de la reforma, respecto a la función de la Historia se afirmaba: *“le toca restablecer el nexo entre las experiencias del pasado y el complejo presente de la realidad contemporánea en vistas del futuro, porque el presente necesita del pasado en relación con el porvenir”* y *“el objetivo del conocimiento histórico es explicar cómo funciona una sociedad”* (Diseño curricular EGB, 1999, p. 97). En esta explicación la Historia debía tener en cuenta: el espacio geográfico, el tiempo y sus *“plurales formas de medirlo”*, la realidad económica y la estratificación social.

La definición de la Historia en el diseño actualmente vigente en la provincia de Santa Fe, por su parte, presenta las siguientes conceptualizaciones con varios puntos de contacto con las anteriores:

*“la Historia como espacio curricular y como ciencia social, refiere al estudio del desarrollo de las sociedades a través del tiempo, con el objeto de reconstruir, reinterpretar, y comprender significativamente los procesos históricos en el marco de su complejidad y dinamismo temporal [...] la temporalidad histórica implica una relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro que se integra a la idea de continuum histórico”*

*“La Historia como ciencia social abarca a la humanidad en su conjunto, e intenta explicar la dinámica de funcionamiento de la sociedad”* (Diseño curricular, 2014, p.84)

Otro concepto interesante para comparar en ambos diseños, es el de tiempo histórico. En el documento de 1999, se lo definía como *“una coordenada que sustenta los procesos históricos dentro de los cuales el sujeto no es un individuo aislado [...] entender la temporalidad, significa, [...] apropiarse de la reconstrucción del mencionado proceso histórico, luego explicar los hechos sociales [...] y, por último, interpretar los cambios, pero también las permanencias”* (Diseño curricular EBG, 1999, p.92).

<sup>104</sup> María Ernestina Alonso (1995), por ejemplo, consideraba que, en los CBC, los contenidos procedimentales presentaban contradicciones y se limitaban a procedimientos instrumentales, mientras que los procedimientos explicativos se encontraban prácticamente ausentes.

El nuevo diseño, por su parte, afirma que “*es necesario asumir una concepción compleja del tiempo histórico que se estructura a partir de diferentes ritmos que marcan el movimiento de las sociedades como un proceso de complejidad y diferenciación, con densidades diferentes según se trate de acontecimientos, coyunturas o estructuras, y que es, por lo tanto, variable y heterogéneo*” (Diseño curricular, 2014, p.85)

Si bien el concepto de “tiempo histórico” se encuentra presente en ambos diseños, al realizar una crítica de los CBC para la educación general básica, María Ernestina Alonso (1995) señalaba la ausencia del concepto de “proceso histórico”, esto se verificaba también en el diseño santafesino para el tercer ciclo. Al analizar el diseño publicado en 2014, se encuentra la misma “ausencia”: si bien se utiliza la expresión “procesos históricos” repetidas veces, no hay ninguna conceptualización sobre qué se entiende por proceso histórico.

Otras de las referencias que se encuentran en ambos diseños, es la idea de la problematización. Si bien se hacía referencia ya en el diseño de la reforma, en el actual, el concepto de historia-problema es explícito:

la enseñanza de la Historia tiene que habilitar la comprensión de lo múltiple y de lo complejo: tiene que problematizar la realidad pasada como respuesta a las demandas del presente. Requiere, así, de una metodología centrada en la historia-problema, que recupere el carácter hermenéutico del conocimiento histórico y posibilite estrategias de análisis, argumentación, síntesis y organización de los acontecimientos y las ideas en procesos (Diseño curricular, 2014, p. 85)

Por último, dos conceptos muy importantes, ausentes en el diseño anterior, son reconocidos en el actual: el conflicto y la otredad. En la fundamentación se reconocen ambos conceptos y se hace referencia a la dominación y explotación de América Latina, así como también, a la negación del otro sobre la que se estructuró la sociedad europea occidental.

### *Los contenidos*

Los programas de la EGB, adoptaron la división de contenidos en actitudinales, conceptuales y procedimentales. Según María Dolores Bejar (1995, p. 125), esto implicaba en los documentos nacionales para la elaboración de los CBC un

concepto de contenido (*que*) asume una significación más rica y compleja, deja de remitir sólo a la información mínima que desde la escuela se transmitía al conjunto de la población. Los mismos no habrían de ser sólo un listado de temas destinados a determinar la base mínima de conocimientos a ser enseñados por escuela

Con la Ley de Educación Nacional, se abandona la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. También se dejan de lado las grillas

comparativas de disciplinas o de años que caracterizaban los diseños del Tercer Ciclo de la EGB. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) publicados por el Consejo Federal de Educación en el año 2011, fueron referencia obligada para que las distintas jurisdicciones realizaran la selección de contenidos en sus diseños curriculares jurisdiccionales.

*“La elaboración de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) [...] supuso, de algún modo, la selección de algunos de los contenidos básicos comunes propuestos a partir de la sanción de la LFE, su jerarquización y agrupación por año y áreas”* (Nosiglia, 2007, p. 116). En el caso de Santa Fe, la ausencia de Historia en el primer año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, obligó a modificar ampliamente los contenidos establecidos en los NAP.

Al comparar los contenidos de los NAP, con los diseños curriculares santafesinos puede observarse lo siguiente: los NAP comparten el recorte temático y cronológico de cada año con el diseño de 1999, no así con el diseño de 2014; sin embargo, si comparten con este último su enunciación en forma de problemáticas.<sup>105</sup> La enunciación de los contenidos conceptuales de los CBC de la EGB había sido criticada por consistir en *“una enumeración de temas, en general muy semejantes a los programas tradicionales”* (Alonso, 1995, p.150)

El nuevo diseño santafesino para el Ciclo Básico, propone un recorte temático y cronológico mucho más acotado que el presente en los NAP y en el Tercer Ciclo de la EGB, aunque, los contenidos se expresan, en términos generales, en forma de problemáticas y priorizan el abordaje de procesos desde una perspectiva americana o latinoamericana en vez de eurocéntrica; diferenciándose así del diseño precedente. Esta versión final difiere ampliamente de la del primer documento de trabajo elaborado en 2010, donde la selección de contenidos era mucho más similar a la de los NAP.

### **A modo de conclusión: ¿todo cambio es una innovación?**

La pregunta obligada a realizarse es si esta serie de cambios que se enumeran acerca del diseño curricular santafesino para el ciclo básico son realmente innovaciones o son modificaciones nominales o superficiales.

En los nuevos diseños curriculares para Santa Fe, aún podemos rastrear muchos de los rasgos que enunciaron Cuesta Fernández, y también Pilar Maestro. En la definición de Historia y de tiempo histórico, y en la selección de contenidos<sup>106</sup> se observa el ordenamiento cronológico sin solución de continuidad hasta el presente, una idea de sucesión lineal y una impronta nacionalista.

---

<sup>105</sup> Ver Anexo.

<sup>106</sup> Ver anexo.

A su vez, no podemos identificar fácilmente los aportes de las nuevas tendencias historiográficas; se hace notoria, por ejemplo, la ausencia de los aportes de la historia de mujeres.

Los planteos más innovadores del diseño curricular, parecerían estar en algunas categorías que hacen su aparición como la de “otredad” y “conflicto”, en el enfoque más centrado en la realidad americana y latinoamericana en vez de la visión europeizante del diseño precedente; y, por último, el énfasis en la problematización.

Como explica Pilar Maestro, transformar la Historia en la escuela “*significa utilizar otros criterios para componer el currículum, no se trata sólo de ‘modernizar’ los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada*”. (1997, p.21)

Si bien los currículums no agotan de ninguna manera la capacidad de innovación en la Historia, son un elemento fundamental del código disciplinar, y, según lo expuesto anteriormente, podría alegarse que no hubo una transformación de los fundamentos ni de los principios de inteligibilidad de la Historia y que las innovaciones en los documentos curriculares fueron más bien limitadas.

## **Bibliografía**

ALONSO, María E. (1995) ¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general. *Entrepasados, Revista de Historia, N° 8*, 147-161

ARGENTINA, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación (2011) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico Educación Secundaria*

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1999) *Diseño curricular jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB. Ciencias Sociales.*

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2010) *Prediseño curricular ciclo básico de educación secundaria. Primer documento de trabajo.*

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño curricular de Educación Secundaria Orientada*

BEJAR, María D. (1995) Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica. *Entrepasados, Revista de Historia*, N° 8, 121-145

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Conferencia pronunciada en Oviedo, 1 de diciembre de 2000, separata de Trabajadores de la Enseñanza, enero 2001.

DE AMÉZOLA, Gonzalo. *Entre historiadores y pedagogos*.

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. (1997) “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”. *Clio & asociados*. Núm. 2, pp. 9-34.

MERCHÁN IGLESIAS, Francisco. (2011) “Pensar históricamente en tiempos de globalización”. *Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* / coord. por Ramón López Facal, Luis Velasco Martínez, Víctor Manuel Santidrián Arias, Xosé Ángel Armas Castro, págs. 65-77

MONSERRAT, María M. y BARALDI, Victoria. “Políticas Curriculares para la Educación Secundaria Argentina y Santafesina. Notas preliminares de un proyecto de investigación”. *En Políticas Educativas, Porto Alegre*, v. 7, n. 2, p. 140-155, 2014

NOSIGLIA, María C. (2007) “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. *Praxis Educativa, Universidad Nacional de la Pampa*, N° 11, 113-138.

VALLS MONTÉS, Rafael. (1999) “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”. *Historia de la Educación, Revista universitaria*, 18, pp. 169-180.

## Anexo

<b>Contenidos en los Diseños curriculares de Santa Fe</b>			
	Bajo la Ley Federal de Educación Año 1999	NAP Séptimo Grado y Ciclo Básico Año 2011	Bajo la Ley Nacional de Educación Año 2014
<b>Séptimo Grado</b>	<p><b>*La ciencia histórica.</b> Objeto de estudio de la Historia. Relación con otras ciencias. Periodización historia mundial</p> <p><b>*Formas de vida de los primeros hombres, del nomadismo al sedentarismo.</b> Primeros hombres y primeras culturas, primeras formas de urbanización.</p> <p><b>*Sociedades agrarias con organización estatal:</b> Sociedades Hidráulicas: Mesopotamia y Egipto; Sociedades de América: Mayas, Aztecas e Incas. Sociedades Mediterráneas: Grecia (Atenas y Esparta) y Roma. Imperio Romano, cristianismo.</p> <p><b>*Vida en la sociedad medieval (siglo V al X):</b> tradición romana, germana y cristiana.</p>	<p>*El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (...)</p> <p>*El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas (...)</p> <p>*La comprensión de las múltiples e interrelacionadas consecuencias de la crisis del imperio romano (...)</p> <p>*El análisis de las creencias, valores y costumbres de las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana</p> <p>*El conocimiento del proceso de surgimiento y desarrollo de</p>	<p><b>No hay diseño Curricular Jurisdiccional para la educación primaria.</b></p> <p>Rigen los NAP y, a partir del año 2016, los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos, NIC<sup>107</sup>, (jurisdiccionales).</p>

<sup>107</sup> [http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/pluginfile.php/327633/mod\\_resource/content/1/NIC%201.pdf](http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/pluginfile.php/327633/mod_resource/content/1/NIC%201.pdf)

	<p>Fragmentación del poder, economía rural, influencia de la Iglesia. El islam.</p> <p><b>*Sociedad feudo burguesa (Siglo XI al XV):</b> ciudades, ascenso de la burguesía, nuevas creencias, reconquista de la península ibérica.</p>	<p>las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI, y el reconocimiento de las principales características de la sociedad feudoburguesa</p>	
<p><b>Octavo Grado / Primer Año</b></p>	<p><b>*La sociedad europea conquista América:</b> inventos, expansión oceánica, reorganización del espacio americano, sociedad americana al arribo de los españoles, sociedad europea que conquista América. Interpretaciones sobre el descubrimiento. Evangelización y legislación indiana. Trabajos y actividades económicas durante la colonia. Formación de la sociedad americana y del Río de la Plata.</p> <p><b>*La vida en las sociedades de Occidente durante la transición al capitalismo (siglo XV al XVIII)</b></p> <p>Formación de Estados Modernos,</p> <p>Absolutismo. Expansión comercial europea. Transformaciones económicas y sociales,</p>	<p>* El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas (...)</p> <p>*La comprensión de las causas múltiples e interrelacionadas de la expansión ultramarina europea</p> <p>* El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano (...)</p> <p>* El conocimiento de las innovaciones sociales, políticas e ideológicas que introduce la Revolución Francesa y su influencia en los procesos políticos europeos y americanos.</p> <p>* La comprensión de los cambios que introduce la Revolución Industrial (...)</p> <p>*El análisis de los</p>	<p><b>En Primer Año no se encuentra la asignatura Historia dentro del diseño curricular. Su cursado se retoma en Segundo Año.</b></p>

	<p>nueva organización del trabajo. La ilustración.</p> <p><b>*Sociedad de las Revoluciones Industrial y Francesa (fines siglo XVIII, comienzos XIX)</b> Revolución Industrial. Fábrica, salario y obrero. la Revolución Francesa. La ruptura del pacto colonial. Fragmentación del espacio colonial.</p> <p><b>*La vida en la sociedad rioplatense tras el movimiento revolucionario (1810-1853):</b> revolución de mayo, Buenos Aires y el interior, caudillismo, unidad nacional, construcción institucional del Estado.</p>	<p>conflictos que permiten comprender la independencia de las colonias españolas en América (...)</p> <p>* El análisis de los intentos de construcción de Estados nacionales en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX (...)</p>	
<p><b>Noveno Grado / Segundo Año</b></p>	<p><b>*Sociedad en la consolidación y expansión del capitalismo europeo.</b> Desarrollo industrial, transportes y comunicaciones, cambios demográficos y migraciones; burguesía y proletariado, movimiento obrero, Socialismo, Anarquismo, Doctrina Social de la Iglesia; Darwinismo social;</p>	<p>* La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo (...)</p> <p>* El conocimiento de la crisis del sistema político conservador en la Argentina (...)</p> <p>* El conocimiento de las</p>	<p>* El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas (...)</p> <p>* La transición del mundo feudal a la Modernidad, enfatizando el carácter histórico del orden moderno (...)</p> <p>* La comprensión de las causas múltiples e</p>

	<p>Imperialismo.</p> <p><b>*La sociedad americana y argentina 1850-1914</b> División internacional del trabajo, monoproducción primaria. Argentina: consolidación del Estado, Generación del 80, proyecto agroexportador, gran inmigración, nueva sociedad y cultura.</p> <p><b>*Vida en las sociedades en el conflictivo siglo XX:</b> <b>La época de las grandes guerras 1914-1945:</b> taylorismo, fordismo, protesta obrera; Primera Guerra, Revolución Rusa, Estado soviético; Crisis del 29, modelos corporativistas, fascismo y nazismo, segunda guerra mundial.</p> <p><b>Argentina (con especial referencia a Santa Fe):</b> democracia ampliada, gobiernos radicales, golpe militar, restauración conservadora. Cambios en la</p> <p>organización del modelo primario exportador. Migraciones internas.</p>	<p>nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales durante el radicalismo y de los conflictos sociales y políticos más relevantes del período (...)</p> <p>* La comprensión de las múltiples consecuencias (económicas, sociales, políticas e ideológicas) de la crisis de 1929 a nivel mundial y su impacto en la Argentina (...)</p> <p>* El conocimiento de los nuevos roles asumidos por el Estado nacional durante el peronismo (...)</p> <p>* El conocimiento de las características del Estado de bienestarkeynesiano (...)</p> <p>* La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976</p> <p>* El análisis de la crisis de la economía mixta y del Estado de bienestar-keynesiano, y</p>	<p>interrelacionadas de la expansión ultramarina europea (...)</p> <p>* La comprensión de los procesos de conquista europea en América desde interpretaciones múltiples, a partir del análisis comparativo (...) poniendo énfasis en el impacto sobre las sociedades indígenas (...)</p> <p>*El estudio analógico del proceso de colonización con particular referencia a Hispanoamérica, teniendo en cuenta el rol del Estado, así como el de la Iglesia (...)</p> <p>* La comprensión de los cambios culturales que conllevó la colonización en Latinoamérica, problematizando en torno a las categorías de aculturación, deculturación, transculturación.</p> <p>* El análisis de los cambios del sistema colonial</p>
--	---	---	---

	<p><b>*Del fin de las grandes guerras hasta nuestros días (1945...)</b>  Mundo bipolar. Mundo descolonizado, tercer mundo. Estado de bienestar, movimiento obrero. Fin del mundo bipolar, crisis del estado de bienestar.</p> <p><b>En Argentina</b>  Democracia y participación obrera, gobierno peronista. Gobiernos democráticos y de facto, apoyos y resistencias. Dictadura militar, derechos humanos, guerra de Malvinas. Actual proceso democrático, cambios en la organización del trabajo. La cultura de la actualidad.</p>	<p>de la implantación progresiva de políticas neoliberales en las últimas tres décadas del siglo XX (...)</p> <p>* El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal.</p>	<p>hispanoamericano (...)  la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial.</p>
--	--	--	--

## El desafío de enseñar Inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje\*

**Autora:** *Leonor Corradi*

### **Resumen:**

Como docentes, somos testigos constantes de los cambios en los contextos educativos. Un desafío que enfrentan los docentes es traducir estos cambios en la enseñanza del inglés a la luz de las políticas educativas nacionales y provinciales, plasmadas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y en los Diseños Curriculares Provinciales, de forma tal que tengan un impacto en las aulas y, por lo tanto, en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el desafío mayor de todo docente es comprender el papel del educador, cuya misión es acompañar a los estudiantes en su aprendizaje y en la construcción de la ciudadanía.

### **Palabras clave:**

Inglés, lengua extranjera, enseñanza vs educación, reflexión intercultural, política lingüística

---

\* Este artículo sintetiza la conferencia dictada por la autora en el Seminario “El desafío de ser docente de Lengua extranjera en la Argentina de hoy”, organizado el 3 de setiembre de 2016 como parte de las celebraciones del 80° aniversario del Profesorado de Inglés del IES “Olga Cossettini.

Muchos docentes de inglés hoy en día comparten inquietudes con respecto al número de estudiantes en sus clases, cómo motivarlos, la disponibilidad de recursos, alumnos con diferentes niveles lingüísticos en un mismo grupo, la cantidad de ejercicios y otras actividades para corregir, la planificación de varios cursos, muchas horas de cátedra, entre otros temas. Se podría deducir que si se encontrara una solución a estas cuestiones, se solucionarían todos los problemas. No obstante, aunque se encontraran alternativas a estas cuestiones, no se abordarían aspectos mucho más profundos concernientes a la educación y la enseñanza del inglés ya que estos aspectos se focalizan únicamente en cuestiones áulicas, sin tener en cuenta los propósitos de la educación.

Si bien son muchos los docentes que se preocupan por las cuestiones mencionadas anteriormente, el número decrece cuando se les pregunta cuál es la finalidad de la educación<sup>108</sup>. Con respecto a otra pregunta relacionada con la educación – por qué el inglés en particular es materia curricular – las respuestas apuntan a aspectos instrumentales: porque es una lengua internacional. No obstante, todos los docentes pueden dar definiciones de qué es una lengua y de diversos métodos y enfoques metodológicos. En otro plano, aunque muy relacionado con lo anterior, en general pocos docentes han leído la Ley de Educación Nacional, Ley 26206, y, en particular, su responsabilidad como docentes en cada uno de los niveles educativos. En cuando a documentos curriculares, una cantidad importante de docentes conoce los documentos curriculares vigentes – Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras, Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación en Lenguas para la educación formal y el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario.

Si se analizan estos datos, se puede concluir que los docentes tienen sólidos conocimientos sobre la lengua y sobre formas de enseñarla<sup>109</sup>, aunque tienden a desconocer la finalidad de la educación. Se observa nuevamente un marcado énfasis en lo áulico y en lo instrumental, en detrimento de aspectos formativos. Puede rastrearse el origen de este énfasis en lo instrumental en la especificidad de la formación docente en Lenguas Extranjeras. Por un lado, si bien se abordan temas generales de educación en todas las carreras, se les da una importancia mayor a aquellos espacios curriculares que se dictan en inglés, y, por otro lado, en general no existen instancias en las que se ponen en diálogo lo abordado en espacios curriculares de la formación común de los docentes y de la formación específica.

¿Cómo pueden enseñarse temas específicos de la enseñanza del inglés y, al mismo tiempo, abordar aspectos formativos? Primeramente, se deben conocer las metas de la educación. Más allá de las ideologías y políticas educativas de diferentes estados, la finalidad de la educación es la de formar a estudiantes para la sociedad en la que viven. Por ejemplo, en la Argentina actualmente son leyes la Educación Vial y la Educación Sexual Integral, aunque

<sup>108</sup> Los datos surgen de reuniones y encuentros con muchos docentes en diversos lugares del país.

<sup>109</sup> No se tienen en cuenta las posturas epistemológicas sino solamente el conocimiento.

lo eran en otros momentos de nuestro país. Las finalidades de la educación son principalmente la construcción de la ciudadanía, la preparación para el mundo del trabajo y la productividad y la preparación para los estudios superiores. Todo espacio curricular debe contribuir a las metas de la educación. Esto se traduce tanto en aspectos instrumentales como formativos. En el caso de una lengua extranjera como el inglés, los aspectos instrumentales se refieren a la posibilidad de los estudiantes de comunicarse, mientras que los formativos apuntan a una visión más global: la forma en que se pueden abordar textos escritos y orales, los sentidos que se construyen ‘entre líneas’, la ilusión de que un texto puede ser neutral, el desarrollo de la literacidad, un concepto más amplio, profundo y abarcativo que el término ‘alfabetización’, la relación que existe entre lengua y cultura al punto tal que hoy en día se puede hablar de lengua-cultura. Estos y muchos otros son aspectos formativos que subyacen a la enseñanza de una lengua.

Con respecto a la relación entre lengua y cultura, en una época enseñar inglés implicaba aprender sobre la vida en Inglaterra<sup>110</sup>, la Reina y las costumbres del pueblo inglés, lo que llevaba a la construcción de estereotipos tales como ‘los ingleses cocinan mal’. El concepto de lengua-cultura se refiere, entre otros aspectos, a cómo la cultura puede facilitar o impedir la construcción de sentidos. Por ejemplo, bien sabemos el significado de ‘lo vemos la semana que viene’, o ‘hacé lo que quieras’. Por lo tanto, incluso en un paradigma solamente instrumental, ignorar la cultura puede bloquear la comunicación. Focalizarse en la cultura abarca mucho más que estos aspectos. Por un lado, hay marcas culturales en todos los textos, tanto escritos como orales. El abordar estas marcas ayuda a la comprensión y, asimismo, puede actuar como un espejo que refleja nuestras propias culturas. Esta es la esencia de la reflexión intercultural. No se refiere a hablar sobre otras culturas; tampoco se trata de completar fichas. Una vez que se comienza a reflexionar sobre aquello que damos por sentado, se ven otras perspectivas. Dejamos de mirar hacia adentro para comprender mejor al otro. Esto amplía nuestras perspectivas, nuestra cosmovisión y, por lo tanto, contribuye a la construcción de la ciudadanía.

Volviendo a concepciones sobre la lengua, una de las más instaladas en las prácticas docentes es la de una lengua como herramienta. Si bien esta concepción significó una revolución en su momento en contraposición a la lengua como sistema, en particular gramatical, actualmente se sabe que una lengua es parte de la identidad de cada ser humano, la lengua es parte de las prácticas sociales compartidas por los individuos de una sociedad, de una comunidad. Esta concepción de la lengua como práctica social también contribuye a la construcción de la ciudadanía a través de la socialización lingüística. Por lo tanto, aunque como docentes sabemos qué es una lengua, lo que puede ser novedoso para muchos es que si bien una lengua puede analizarse como sistema, algo externo al individuo, debe abordársela desde la perspectiva de una práctica social.

---

<sup>110</sup> La alusión a Inglaterra en lugar del Reino Unido muestra la orientación de la enseñanza en esos tiempos.

Podemos hacer un resumen de lo planteado hasta el momento mostrando dos mundos en paralelo, el mundo de la enseñanza del inglés (ELT) y el mundo de la educación.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS	EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"><li>• aprender inglés</li><li>• situación áulica</li><li>• comunicación externa</li><li>• instrumental</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• aprender inglés y a través del inglés</li><li>• la sociedad</li><li>• comunicación interna</li><li>• instrumental y formativo</li></ul>

ELT se focaliza en el aprendizaje del inglés mientras que la educación incluye el aprendizaje a través del inglés; ELT se centra en el aula y la educación en la sociedad, sabiendo que el aula y la institución educativa son una muestra de la sociedad. ELT aborda la comunicación oral, muchas veces ‘de la boca para afuera’, en tanto que en un marco educativo más amplio el interés es que los estudiantes aprendan a tomar la palabra. En síntesis, ELT enfatiza aspectos instrumentales y la educación incorpora, además, aspectos formativos. El objetivo de ELT y de la educación es que los estudiantes aprendan, aunque los alcances son diferentes: aprender a comunicarse y aprender a ser un miembro de la sociedad, para lo que la comunicación es esencial.

Este abordaje de ELT en forma única puede resultar en una forma de exclusión. Por un lado, existe en muchas instituciones una división marcada entre docentes de inglés y otros docentes; en colegios con diferentes grados de intensificación en lenguas pueden convivir dos escuelas en paralelo con sus propios equipos directivos: la escuela ‘en castellano’ y la escuela ‘en inglés’. En la formación docente, la división tiende a darse entre materias específicas en inglés y espacios curriculares de la formación común de los docentes – dictadas en castellano. Si, además, un docente se centraliza en lo instrumental sin abordar aspectos formativos, se agranda la brecha, y resulta en una mayor exclusión. Es necesario, entonces, como docentes de inglés, aprender a integrarnos y a construir un diálogo con otros actores de la educación, incluyendo documentos curriculares nacionales y locales.

La diversidad ha sido siempre un tema central en la enseñanza de lenguas, normalmente denominada como diferentes niveles en un mismo curso (*mixed ability*). Esta es una forma de diversidad muy arraigada en la enseñanza de lenguas ya que conviven en una misma aula estudiantes que sólo aprenden inglés en la escuela, mientras que otros pueden aprenderlo en forma privada por fuera del sistema formal de educación, o pueden provenir de escuelas que ofrecen otra lengua en lugar del inglés (por ejemplo francés, italiano o portugués). No obstante, reconocer la diversidad implica mucho más que niveles lingüísticos diferentes. Implica comprender el concepto de identidad como un



conglomerado de aspectos y elementos, entre ellos, la lengua con un papel central. ¿Cuántas veces nos han indicado en una clase de inglés que debemos olvidarnos del castellano, como si fuera posible, o que debemos hablar como un nativo? Si bien es cierto que debemos considerar la cultura como parte esencial de la comunicación y de la lengua, esto no significa olvidarnos de quién somos. Esta visión puede sintetizarse en una obra maestra de Antonio Berni: *Juanito Laguna Aprende a Leer*, del año 1961. Esta obra nos recuerda cómo, a veces, nos preocupamos tanto por el inglés que podemos ‘desconectarnos’ de la realidad del aula y enseñar ‘en una burbuja’. ¿Cuántos Juanitos Laguna puede haber en nuestras escuelas, en las aulas de formación docente? Nuestro desafío es, entonces, comprender cuál es nuestro papel como educadores a través del inglés.

Un aspecto fundamental para un cambio verdadero es la toma de conciencia. Podemos construir un muro alrededor y continuar con nuestras prácticas sin hacernos cuestionamientos, o podemos comenzar a ver posibilidades de cambio. Está en nuestras manos si partimos de comprender que la lengua es una práctica social y que nuestro rol no es solamente el de enseñar inglés sino de educar a través del inglés.

Debemos comprender que siempre existe una política lingüística, explícita o implícita. Una política lingüística se basa en principios que se materializan en los documentos curriculares. Una de nuestras tareas como docentes es ver cómo se pueden traducir estos principios en los materiales y en nuestras prácticas.

### **¿Cuáles son los principios de la política lingüística actual?**

- El plurilingüismo
- La reflexión intercultural
- El lenguaje como práctica social

### **¿Qué documentos existen en la actualidad?**

En la formación docente, además del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Secundario, área Lenguas Extranjeras, existen diseños curriculares institucionales y provinciales, programas de estudios y tradiciones fuertemente instaladas. En la educación formal, además de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras y el Marco de Referencia para la Orientación Lenguas, programas de clase y, nuevamente, tradiciones. Una de las tradiciones del sistema formal es el divorcio entre los programas y los documentos curriculares. Muchas veces, es el programa del docente, generalmente basado en un libro de texto, el que marca el recorrido de los estudiantes. El desafío es conocer los documentos curriculares, y ponerlos en diálogo con otros documentos y

tradiciones, mientras tratamos de analizar cuáles son los principios que subyacen a las actividades que proponemos.

Para poder llevar estos principios a la práctica son necesarias instancias de desarrollo curricular. Si bien es cierto que el estado es el que debe encargarse de ello, existen iniciativas que apuntan a lo mismo. Estas iniciativas muchas veces son llevadas a cabo por institutos de formación docente y asociaciones de profesores, y ofrecen un espacio de reflexión para docentes de todo el sistema y de la formación docente, ya que los principios de la política lingüística aplican en todos los niveles de la educación formal y de la formación de los docentes.

### **¿Cómo podemos llevar los principios a nuestras aulas?**

No se necesitan instancias especiales, fichas o ejercicios. Todo texto expresa cultura y tiene una función dentro de la sociedad. Comprender esto es partir del lenguaje como práctica social y comenzar la reflexión intercultural. Es común ver imágenes en cualquier libro de texto o material que se use. Por ejemplo, en los libros para niños es frecuente que se presenten unidades sobre las estaciones del año. En la mayoría, el invierno se representa con nieve y muñecos de nieve. Una forma de reflexión es debatir con los estudiantes en qué medida esa representación del invierno es válida para nuestro contexto. Lo mismo puede darse para cualquier nivel y grupo etario cuando vemos imágenes relacionadas con, por ejemplo, comidas, ropa, lugares de trabajo o de estudio. La idea fundamental no es analizarlas desde la perspectiva del déficit sino comprender que hay realidades diferentes, ni mejores ni peores. De esta manera, se comienza a ampliar la cosmovisión de los estudiantes.

A modo de conclusión, se necesita un cambio de paradigma en lugar de incorporar nuevas técnicas o métodos. Este cambio de paradigma empodera al docente como profesional de la educación, al mismo tiempo que empodera a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje. Como docentes, debemos planificar focalizándonos sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, pensando en qué acciones debemos tomar para lograrlo. Debemos recordar, asimismo, que existen aspectos instrumentales y formativos que debemos abordar en nuestras clases. Y fundamentalmente, debemos recordar que más que profesores de una lengua, somos educadores.

**RESEÑA: Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV de Walter Benjamin. (Introducción y selección de Eduardo Subirats. Traducción de Roberto Blatt. Taurus, Madrid, 2001)**

*Autora: Cristina Martínez*

**Resumen:**

El trabajo presenta una reseña crítica del libro de Walter Benjamin conocido como “Iluminaciones IV” que incluye ensayos sobre temáticas diversas escritos por el autor entre 1914 y 1936.

**Palabras clave:** historia- política – literatura – filosofía

Reseñar un libro de Walter Benjamin es iniciar un viaje donde sabemos que debemos partir ligeros de equipaje ya que al final traeremos mucho más de lo que nos llevamos. Es un viaje diferente ya que, como sugiriera León Wieselter en el Prefacio a *Illuminaciones I* (New York, Harcourt, Brace & World, 1968) Benjamin es un escritor disperso tanto en su mentalidad como en su propia historia. También es diferente el viaje porque la transtextualidad benjaminiana no nos dará respiro: haremos muchos viajes en cada tramo, iremos y volveremos a retomar los caminos escritos por otros... *Illuminaciones*, en sus cuatro tomos, constituye colecciones de ensayos escritos a lo largo de su corta vida. El título mismo es un vínculo a otra obra: “Las iluminaciones” es un poema de Rimbaud, escritor surrealista con quien nuestro ensayista compartía visiones y acciones.

*Illuminaciones IV*, obra que hemos elegido reseñar, incluye ensayos escritos desde 1914 hasta 1936. Si bien las “Tesis sobre la filosofía de la historia” fueron escritas unos pocos años después de los textos incluidos en esta antología, muchas de las concepciones expuestas en forma impar allí van prefigurándose en menor o mayor medida en los ensayos: como telón de fondo aparecen la crítica al progreso capitalista, la interpretación no-lineal, de la historia, la posibilidad de una emancipación de los oprimidos y la redención de los olvidados. Los textos que forman parte de este volumen recorren las temáticas de la estética, de la historiografía, de la epistemología y de la teología, si bien sería difícil ordenar cada ensayo solamente bajo una sola de ellas en tanto el pensamiento benjaminiano hace trama sobre los textos y resiste una clasificación rigurosa, más allá de los esfuerzos de rotulación de sus obras en “literarias”, “filosóficas” o “teológicas”, entre otras etiquetas.

Un breve recorrido por los ocho ensayos, comentados brevemente y críticamente por Eduardo Subirats, irán completando nuestra metáfora inicial: llevarnos mucho más de donde estábamos al principio. Los números entre paréntesis corresponden a las páginas correspondientes a la edición reseñada.

En “Para una crítica de la violencia”(1921) Benjamin plantea a la violencia como fundadora y como conservadora de derecho. Esto es así en tanto y en cuanto “Fundación de derecho equivale a fundación de poder, y es, por ende, un acto de manifestación inmediata de la violencia” (40). Concentra su análisis en la etapa histórica de la primera post guerra. Presenta un contrapunto entre la violencia individual y otras violencias como las que están presentes en la lucha de clases, a partir del derecho de huelga, en los conflictos bélicos, en la pena de muerte (donde la violencia no tiene carácter de sanción, sino de refuerzo del derecho mismo) y en la policía. La resolución no violenta de los conflictos se daría, según Benjamin, a partir del lenguaje.

El segundo ensayo “Teorías del fascismo alemán” (1930) es, como el mismo autor indica una Reseña de la colección de ensayos “Guerra y guerreros” editada por Ernst Jünger en 1930, a la cual define como “folleto publicitario, fraseado en clave ideológica”( 55). Benjamín discurre acerca de la relación entre el desarrollo de la técnica y su uso en la

máquina de guerra: como la técnica no encuentra una armonía con la realidad social, con lo “considerado espiritual” (47) entonces halla su espacio para expandirse en lo bélico. Critica duramente la posición adoptada por Jünger que intenta en su ensayo travestir la derrota alemana en la primera guerra en un acto de heroísmo patriótico que llevará a Alemania “de una realidad incompleta a una realidad plena: de la Alemania temporal a la eterna”(53). Benjamin vislumbra claramente el perfil fascista de estas afirmaciones. Concluye que “Las guerras ya no son dirigidas, son administradas” (52) y profetiza que si Alemania no consigue eludir estas “maniobras de medusa” que la están envolviendo, sacrificará su porvenir” (57).

Reuniremos ahora tres de los ensayos que, a nuestro criterio, tienen un aire de familia: “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos” (1916), “La enseñanza de lo semejante”(1933) y “El narrador”(1936). Los tres ensayos ponen de relieve la importancia del lenguaje humano en los campos epistemológicos, filosóficos y teológicos. En primer lugar, para Benjamin toda comunicación espiritual se da *en* un lenguaje y no *a través de* él. El lenguaje no habla de las cosas sino que comunica a los hombres consigo mismos, es acción divina de crear: el soplo original de Dios en la creación otorgó a los hombres vida, espíritu y lenguaje, elevándolo por sobre la naturaleza. “El lenguaje es, por lo tanto, hacedor y culminador: es palabra y nombre. En Dios el nombre es creador por ser palabra y la palabra de Dios es conocedora porque es nombre”(67); “Dios descansó cuando hubo confiado al hombre su mismidad creativa”(67). Refiere también al lenguaje como imitación, como mimésis, una facultad humana que va perdiéndose porque el hombre se aleja de la naturaleza, pero que está presente en su perfil onomatopoiético, que es pura imitación no mediada. Cerrando esta suerte de trilogía “lingüística” “El narrador” es un ensayo fundador: inaugura una tradición que intentará describir sujetos sin voz, enmudecidos ante los horrores de los conflictos bélicos del siglo XX. Este enmudecimiento, esta imposibilidad de “narrar” ( “la facultad de intercambiar experiencias”(112)) lleva a la desaparición de la sabiduría, del necesario consejo, de lo compartido, y este “olvido” conduce a repetir las violencias. La narración tenía entre los antiguos un carácter fuertemente pedagógico, de transmisión de saberes, nos dice Benjamin, y reitera una idea ya expuesta en “Experiencia y pobreza”(1933): “la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío”(112). Su rescate del escritor Lesskow como narrador, es ilustrativo de su postura.

De neto corte filosófico, en “Sobre el programa de la filosofía venidera” (1918) se expone, en palabras del propio Benjamin que “La filosofía venidera es la de extraer y hacer patentes las más profundas nociones de contemporaneidad y los presentimientos del gran futuro que sea capaz de crear, en relación al sistema kantiano”(75). cuestionando en principio la idea de una certeza duradera a partir de la experiencia, concepto este último muy ligado al conocimiento en las ciencias naturales. Explica que Kant interpela este tipo de experiencia, ampliándolo como marcó la Ilustración, a una experiencia como concepción del mundo.

Agrega, de acuerdo a lo sostenido por Kant en los Prolegómenos, que la experiencia como fundamento del conocimiento” tiene su poder universal de ligar inmediatamente la experiencia con el concepto de Dios a través de las ideas”(80), lo que implica entonces no solo una experiencia lógica sino religiosa. La intención de Benjamin no es demostrar nada sino proponer un programa de investigación y se alinea con la tradición filosófica que, en sus propias palabras definirá a la filo sofía moderna “como ciencia que busca sus propios principios constitutivos” ... “tal filosofía se constituiría... , de por si en teología”(84).

Finalmente, podemos colocar los textos restantes en el estante de la literatura: “Dos poemas de Hölderlin” (1914-15) y “Franz Kafka” (1934). No se trata, por supuesto, de textos orientados a la crítica literaria tradicional. Después de todo, es el escalpelo benjaminiano el que se anima a penetrar en el “cuerpo” de ambos autores. Con respecto a Friederich Hölderlin, poeta romántico alemán, de quien Benjamin va a analizar pormenorizadamente dos poemas (“El arrojado del poeta” y “Disparate”), la propuesta es utilizarlos como base para avanzar con dos conceptos: el de” lo poetizado”, que define como “la unidad sintética del orden espiritual y concreto”(92) y que “garantiza la unidad fundamental de forma y material en sí mismo” (92) y la “ley de identidad”: “la forma en que los elementos concretos y la sensibilidad tienen funciones esenciales, primarias e infinitas”(94). En Hölderlin, Benjamin describe el vínculo del poeta con la vida, el pueblo, los dioses, la nostalgia por la vida pasada (tema preferido de los románticos y no menos de Benjamin) y, finalmente, su muerte.

En el caso de Kafka, Benjamin recorre varios de sus cuentos y novelas haciendo hincapié en las temáticas subyacentes desde un punto de vista filosófico e incluso, diríamos, etnográfico. El escritor polaco piensa en las “edades del mundo”(136) con una concepción del tiempo con la que el mismo Benjamin estaría de acuerdo: no un tiempo cronológico y lineal, sino uno que “constela” pasados con presentes y futuros. El mundo familiar, el mundo de la burocracia, un mundo femenino muy particular, el mundo de los “asistentes” que merodean las obras de Kafka son descriptos con concisión pero de un modo incisivo como acostumbra Benjamin: “para los pequeños, para los incompletos e incapaces, existe la esperanza” (140). “La redención no es un premio a la existencia sino el último recurso de un ser humano” (148).

Fin de este breve pero intenso viaje. Con nuestras valijas llenas de desazón, tristeza, nostalgia pero junto con ellas, cuidadosamente doblada para ser desplegada cuando haga falta, la potencia mesiánica del mensaje benjaminiano que no insta a una teología contemplativa sino a una del puro hacer, de la pura política: no se trata de mirar al cielo y esperar un mesías salvador que tomará en sus manos nuestra historia, se trata de abrazar al Ángel de la Historia, y con él a lxs caídxs, lxs hundidxs, lxs salvadxs, para erradicar de su mirada el espanto porque está en nuestras manos cambiar la historia.

## Las autoras y los autores

**Alejandro Alessi** es Profesor de Matemática, Física y Cosmografía, Profesor de Nivel Primario, Especialista en Enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria y Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Actualmente se desempeña en Cátedras, Talleres, Ateneos y Seminarios de Profesorados de Formación Docente y de diferentes Carreras Terciarias y Universitarias. Ha publicado libros y artículos en Revistas Especializadas. Efectúa tareas de asesoramiento y capacitación sobre educación matemática, inclusión y acompañamiento a las trayectorias escolares de niños/as y jóvenes. Correo electrónico: [alessialejandro@gmail.com](mailto:alessialejandro@gmail.com)

**Andrea Bernadette Masset** es Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora técnica-científica y literaria en inglés y Profesora de inglés, recibida en IES N°28 “Olga Cossettini”. Se desempeña como docente de inglés para exámenes internacionales y dicta la cátedra *Introducción a la Literatura Inglesa y Norteamericana* de la carrera Traductorado técnico-científico y literario en inglés en IES N°28 “Olga Cossettini”. Correo electrónico: [andreamasset@gmail.com](mailto:andreamasset@gmail.com)

**Jorgelina Rivarossa** es Profesora de Nivel Inicial y de Ciencias de la Educación. Realizó varios postítulos en Historia Reciente, Políticas Socioeducativas y también en TIC's. Fue adscripta del Trayecto de Prácticas, de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario. Actualmente se desempeña como docente en el ISP Nro. 6 de la Ciudad de Coronda.

**Renata Bruccini** es Prof. En Ciencias de la Educación recibida en la Facultad de Humanidades y Artes. Actualmente se desempeña en el Instituto Superior del Profesorado de la localidad de Coronda en espacios de la formación general.

**Natalia Rosich** es Profesora y Licenciada en Filosofía. Especialista en Educación y Derechos Humanos. Profesora de Educación Inicial. Tiene una Formación Profesional en Música: Especialidad piano. Se desempeña como docente en el nivel medio y superior, terciario y universitario (CUG-UNL). Posee el cargo de ayudante de cátedra en la UNL (F.B.C.B.). Correo electrónico: [nataliarosich@gmail.com.ar](mailto:nataliarosich@gmail.com.ar)

**Aldana Pulido** es Profesora en Historia y Profesora en Economía por el ISP N°3, y Maestranda en Enseñanza de Historia en la UNR. Se desempeña fundamentalmente como

profesora en el Nivel Medio y también forma parte del equipo técnico-editorial de *Revista de Historia Regional* (ISSN: 039-8213 / ISSN en línea: 2469-0732)  
Correo electrónico: aldanapulido@hotmail.com

**Leonor Corradi** es profesora de inglés, Magíster en Educación y Formación Docente (Universidad de Surrey, Reino Unido) y tiene un posgrado en Educación y TIC. Se ha desempeñado como miembro del equipo de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación, a cargo de inglés, formadora de docentes en el área de la didáctica de las lenguas (Nivel Primario y Secundario) en el IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández y el ISP Dr. Joaquín V. González, y coordinadora de las escuelas Plurilingües de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tiene vasta experiencia como plenarista, diseñadora de materiales y autora de libros de textos, y es consultora académica para diversas instituciones educativas como escuelas bilingües y no bilingües, el Consejo Británico, editoriales y Ministerios de Educación de América Latina.

Correo electrónico: leonor.corradi@gmail.com

**Cristina Martínez** es docente de lengua extranjera(inglés), Traductora, Licenciada en Comunicación Social y Magister en Estudios Sociales Aplicados. Actualmente es docente titular de las cátedras Lingüística General y Estudio Comparativo del Inglés y el Español, Lingüística del Discurso y Taller de Docencia II en el IES n° 28 “Olga Cossettini” de Rosario. Ha publicado trabajos y recensiones en revistas especializadas.

Correo electrónico: crismartinezsaumell@gmail.com.