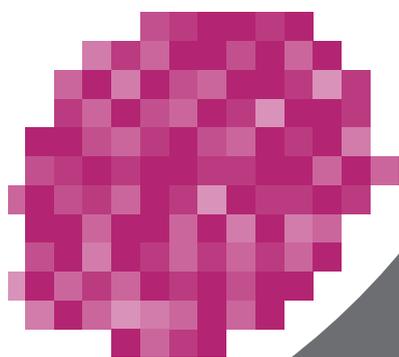


*Humanidades
digitales
y abiertas*



VII de Investigación y VI de Extensión

Jornadas 2017

Profesor Washington Benavidez

V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado

Grupo de Trabajo 56
Lengua, lenguaje y enseñanza

«LA CUESTIÓN METODOLÓGICA», EL ANÁLISIS DEL DISCURSO. REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

CECILIA BLEZIO

La metodología es un asunto lioso para todas las ciencias humanas y sociales. Por momentos, parece reducirse a las consideraciones o a la toma de partido por procedimientos cualitativos o cuantitativos. Podríamos, incluso, sostener que la teoría de la enseñanza no ha formulado acabadamente todavía cuál es la metodología que requiere (Milner, 2000), como sostuve en Blezio (2015), aserción que hoy estoy en condiciones de discutir, como se verá más adelante.

Según nuestra perspectiva, milneriana, la metodología está contenida en la teoría de que se trate, ya que no es más que un atributo de la propia teoría, que es la que le exige las características y condiciones para abordar una cierta materialidad —que la teoría ha transformado en objeto (Milner, 2000). Enfatizando la relación teoría-metodología, coincidimos con Rodríguez Giménez en que «la preocupación por la metodología no es la preocupación por la aplicación de unas técnicas; se trata más bien del problema teórico de la construcción de un objeto de conocimiento» (Rodríguez Giménez, 2012, p. 18). Para este investigador:

El punto en el que se inicia la metodología es el de la ‘construcción del objeto’ de la investigación. Para decirlo rápidamente: las empiricidades solo pueden aprehenderse a fuerza de un trabajo que es teórico; las ‘técnicas’ o ‘instrumentos’ no recogen datos, sino que se inscriben en el *continuum* teórico-metodológico de la investigación. Dicho de otro modo, no es la técnica la que introduce un corte en lo real, sino la teoría que allí se pone a trabajar o, en cualquier caso, el lenguaje (Rodríguez Giménez, 2012, p. 35).

En esta presentación me propongo puntualizar algunos aspectos y enunciar algunas de las consecuencias —metodológicas— de tomar el análisis del discurso como teoría y el discurso como materialidad. Para delimitar el asunto de esta ponencia, diré que la cuestión metodológica toma elementos para abordar su materialidad fundamentalmente de dos disciplinas: el psicoanálisis y el análisis del discurso. Incluso más: hay ya un texto de publicación reciente que se titula *Análise psicanalítica de discursos* (Dunker, Paulon y Milán-Ramos, 2016).

Aceptar las categorías propuestas por el análisis del discurso —como la propia definición de discurso, estructura y acontecimiento (Pêcheux, 1990), heterogeneidad constitutiva (Authier-Revuz, 1990), entre otras—, abre la posibilidad heurística para trabajar con un lenguaje que es estructuralmente opaco y con un sujeto hablante no unívoco, que así se presenta en la materialidad del discurso. Es decir: aun

considerando el «universo lógicamente estabilizado» de Pêcheux (1990, p. 22), las redes de sentidos que se presentan como estables, hay también un lugar —estructural— para el sinsentido, el equívoco y las tensiones que son propias del sujeto y, también, en esa medida, lo son del discurso. Desde el punto de vista lingüístico que asumimos para investigar, los procedimientos, técnicas y recursos de la investigación —es decir, las formas de escuchar y leer, ordenar, presentar, sistematizar la materialidad discursiva— deban pensarse cada vez.

Podría entenderse en este punto, sin duda equivocadamente, que el análisis del discurso y el psicoanálisis son metodologías. Como acabamos de plantear, si la metodología es requerida por la teoría, entonces podríamos sostener fácilmente que la separación entre teoría y metodología es meramente «metodológica», es un intento de ordenar y clasificar, y —como sabemos— las clasificaciones son siempre agujereadas o, al menos, tienen zonas de penumbra. Resumiendo: desde nuestra perspectiva, la metodología —si es que puede aislarse tal cosa—, debe subsumirse totalmente a la teoría. Entonces, hablemos de teoría. Para el punto de vista de investigación en que nos situamos, se necesita una teoría capaz de atrapar el sinsentido, la relación conocimiento-saber en su dimensión heurística, la singularidad.

Evidentemente, esta aproximación metodológica no sigue los criterios sociológicos de exhaustividad, representatividad, saturación..., aunque en algunos tramos de las investigaciones haya un ordenamiento cuantitativo de los datos. Se trata, simplemente, de dejarse interpelar por los datos, y reparar en aquello con lo que se haya anudado la deriva significativa. La deriva admite, sí, algunas suturas, que son siempre momentáneas, provisionales. Exactamente en esto consiste la dinámica de la investigación: darle lugar a la sutura, permitir abrochar ciertos conceptos en el escrito y tolerar que, una vez objetivados allí, hay una cierta puntuación en el nivel del conocimiento, que no anula la dimensión heurística, del saber en falta.

Evidentemente, también, esto no puede aludir a la totalidad, ni a ningún otro criterio inductivo de generalizar... Apenas tiene el valor de señalar ciertos «puntos de escucha», donde poner un énfasis. Es decir, sin pretender agotar un objeto, un determinado corpus, la investigación puede, simplemente, aspirar a UNA forma de ordenarlo, presentarlo, sistematizarlo, escuchando-leyéndolo. Y el objeto podrá, una vez terminada esta investigación, ser materialidad de otras investigaciones.

Tal como lo define Pêcheux, el análisis del discurso se propone «explicitar e describir montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados» (Pêcheux, 1990, p. 60). El discurso es concebido por Pêcheux como estructura y acontecimiento (Pêcheux, 1990, p. 16 y ss.). El autor caracteriza la estructura como un universo lógicamente estabilizado, «construído por um conjunto relativamente simples de argumentos, de predicados e de relações que se pode descrever exhaustivamente a través de uma série de respostas unívocas a questões factuais» (Pêcheux, 1990, p. 22). Se presenta bajo la forma de homogeneidad y condiciona lo que es lógicamente

representable en términos de «verdadero» o «falso». Esta homogeneidad lógica es una necesidad de los sujetos psicológicos (Henry, 1977) o pragmáticos (Pêcheux, 1990), pero, inevitablemente, se ve siempre fracturada por el equívoco y la irrupción del sinsentido, en la medida en que hay acontecimiento.

Pêcheux define el acontecimiento como «o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória». (Pêcheux, 1990, p. 17). El autor sostiene que es, al mismo tiempo, «perfeitamente transparente» y «profundamente opaco» (Pêcheux, 1990, p. 20). Para Leite (1994), el acontecimiento es *en* la estructura (Leite, 1994)¹. Behares, incluso, va más allá: «La estructura —la memoria— es un efecto del acontecimiento» (Behares, 2005; inédito). Así, el acontecimiento «resulta, entonces, el centro convocante y hace funcionar los significantes de la estructura» (Blezio, 2005, p. 63). Además, y como plantea Behares,

La inclusión del acontecimiento en la estructura permite por un lado hacer de esta una estructura abierta, viva y ligada a los avatares del sentido-sinsentido, pero además incorpora la flexión del real del sujeto, su falta y contingencia, ampliándose así hacia una dimensión psicoanalítica que siempre estuvo incluida, aunque no instrumentada en el Análisis del Discurso (Behares, 2004, p. 23).

En definitiva, «Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüísticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação» (Pêcheux, 1990, p. 53). Por esta razón, Pêcheux defiende un lugar específico para la descripción, en la medida en que hay un Real de la lengua en el sentido de Milner (1978); pero, a la vez, sostiene que esa descripción

está intrínsecamente exportada ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se execra sobre ele explicitamente) (Pêcheux, 1990, p. 53).

En este punto, el propio Pêcheux hace una salvedad:

dizer que toda descrição abre sobre a interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre «não importa o que»: a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência (Pêcheux, 1990, pp. 54-55).

Estos «momentos de interpretação» constituyen tomas de posición y deben ser reconocidas como tales, es decir, como «efeitos de identificação assumidos e não negados» (Pêcheux, 1990, p. 57).

1 Concebir una estructura sin acontecimiento es asumir un punto de vista positivista o, aun, de «narcisismo da estrutura» (Pêcheux, 1988, p. 46), es decir, de una estructura sin sujeto.

Los discursos, que se presentan como estables, en realidad están constituidos de fracturas «sinonímicas, momentáneas, suspendidas» (Milner, 1983, p. 55). En tanto que no son estables y son opacos, no puede accederse a ellos por la vía de la transparencia comunicacional, o de la unicidad del sentido; por el contrario, resulta más útil encontrar el sinsentido, las fracturas; descifrar, es decir, interpretar y escuchar. Como recuerda Fernández Caraballo (2015), si el acontecimiento es singular, del orden del sujeto y del saber, está allí implicada la dimensión del inconsciente.

Por esta vía «interpretación» se vincula con «desciframiento». Allouch (1984) recuerda a Freud: «la interpretación de un sueño es análoga de comienzo a fin al desciframiento de una escritura figurativa de la Antigüedad como los jeroglíficos egipcios» (Freud, 1900, citado por Allouch, 1984, p. 178). Del desciframiento así ubicado Allouch destaca que «consiste en hacer valer, sobre lo que la lógica dominante desecharía» (Allouch, 1984, p. 309) y que «No hay desciframiento sin decisiones que introducir en cuanto a la puntuación del texto por descifrar» (Allouch, 1984, p. 123).

Respecto de la escucha y el análisis, conforman un dispositivo «nada simple» (Behares, 2005), que todavía admite exploración y formulación. Por ejemplo, Rodríguez Giménez se pregunta:

¿cómo investigar, de qué métodos y técnicas hablar, si se supone una teoría en la cual la noción de sujeto es central? ¿Cómo indagar sobre el saber? ¿Cómo, si el sujeto, que no es sin el Otro, supone siempre y de un modo excluyente el nudo precario, siempre por desatarse, en el que se encuentran lo real, lo simbólico y lo imaginario? Las preguntas podrían multiplicarse y abrir, de ese modo, lo que sería una discusión propiamente teórico-metodológica. [...] Pero no puedo dejar de anotar, a riesgo de mostrar la precariedad del propio trabajo de investigación, que hay varios aspectos sin resolver, incluso, tal vez mal resueltos o por lo menos, inestablemente resueltos (Rodríguez Giménez, 2012, pp. 35-36).

Fernández Caraballo se pregunta y avanza:

¿cómo capturar el acontecimiento en la empiria? El investigador, el que lee dicha materialidad interpretará aquello que allí se presenta y el límite de la interpretación estará dado por la estructura y por la deriva del significante que permite el quiebre de la estructura. La falta, el sinsentido concita también al investigador; es decir, el investigador está allí capturado como efecto de la deriva (Fernández Caraballo, 2015, pp. 50-51).

Es decir, incluir la pregunta —la dimensión heurística— no impide el funcionamiento y la productividad. Por el contrario: no incluirlas nos ubicaría en una posición ingenua y, en última instancia, meramente imaginaria.

La clave estaría, entonces, en «el investigador, el que lee». Ese investigador, sabemos, es un sujeto —es decir, es un efecto de su división y del lenguaje. Es un investigador que no puede abarcar todos los puntos de vista sino, apenas, anotarse de su falta y perseguir una pregunta (que, a la vez, lo persigue e insiste).

Entonces, ¿cómo se «diseña» un análisis del discurso, así delimitado? En fin, se diseña a partir de una pregunta, con la cual los discursos son interrogados y pensados. Es imposible tomar el Todo, es decir, todas las líneas de tensión o de análisis posibles. Entonces, el sujeto que ocupa la posición de investigador debe hacer un recorte: poner a funcionar su pregunta y desplegarla en esa materialidad radicalmente opaca que es el discurso.

La evanescencia de esta «metodología» (entre comillas porque ya mencionamos que se trata, simplemente, de la teoría en contacto con su empiria), por momentos difícil de tolerar y muy angustiante, no hace más que reflejar, podemos decir, especularmente, la opacidad del discurso y, en última instancia, no hace más que enrostrarnos nuestra incompletud. Se trata, apenas, de bordear una pregunta, lidiando, apenas, con nuestra herramienta imperfecta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allouch, J. (1984) *Letra por letra. Traducir, transcribir, transliterar*. Buenos Aires: Edelp
- Authier-Revuz, J. (1990) «Heterogeneidade(s) enunciativa(s)». *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, 19, 25-42, jul./dez. 1990.
- Behares, L. E. (2004) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, Luis E. (2005) «Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?» en Behares, L. E. y Colombo, S. (comps.) (2005) *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*, Montevideo: FHCE, 2005, pp. 9-15.
- Behares, L. E. (2005) *Acontecimiento didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y análisis*, Montevideo (inédito; de circulación interna).
- Blezio, C. (2005). «Intersubjetividad y resignificación» en Behares, L. E. y Colombo, S. (comps.) (2005) *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*, Montevideo: FHCE; pp. 61-66.
- Blezio, C. (2015). *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República. Tesis para la obtención el grado de Magister en Enseñanza Universitaria (CSE, Área Social de la Udelar) defendida el 15 de diciembre de 2016 (inédita)*.
- Dunker, Ch.; Paulon, C.y Milán-Ramos, G. (2016). *Análise psicanalítica de discursos. Perspectivas lacanianas*, São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Fernández Caraballo, A. M. (2015) *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la Udelar*, Montevideo: de la Fuga.
- Henry, P. (1992) *A ferramenta imperfeita*, Campinas: Unicamp, 1992.
- Leite, N. (1994) *Psicanálise e análise do discurso. O acontecimento na estrutura*, Rio de Janeiro: Campo Matemático.
- Milner, J.-C. (1978) *El amor de la lengua*. México: Nueva Imagen, 1980.
- Milner, J.-C. (1983) *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J.-C. (2000) *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.
- Pêcheux, M. (1990) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Rodríguez Giménez, R. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*, tesis presentada en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, defendida el 19 de julio de 2012. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf.

LA PRESENCIA DE NIÑOS HABLANTES DE RUSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO URUGUAYO. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA N°14 COLONIA OFIR (RÍO NEGRO)

SANTIAGO MARTÍNEZ¹

RESUMEN

En Uruguay existen estudios científicos que evidencian la fantasía de un país lingüísticamente uniforme. Aun así, existe un cierto grado de exotismo cuando se habla de situaciones lingüísticas apartadas de lo esperado en nuestro país. Antagónicamente en el departamento de Río Negro existen con larga data dos colonias alemanas (Gartental y El Ombú) y Colonia Ofir con pobladores descendientes rusos. El cosmopolitismo regional en el que los pobladores de esta zona están inmersos forma parte del patrimonio del Uruguay profundo diminutamente estudiado. Tal es el caso de la Escuela N° 14 Colonia Ofir, institución que por más de medio siglo recibe niños de habla rusa pertenecientes a la comunidad religiosa starovieri. Abordar esta situación en clave lingüística pretende deconstruir el exotismo generado en torno a estas minorías promoviendo la idea de que forman parte intrínseca de la cultura uruguaya, así como sus implicancias en la enseñanza son aspectos medulares desarrollados en el siguiente trabajo. El bilingüismo es un concepto princeps en esta investigación, el cual será utilizado desde una perspectiva sociolingüística. La noción de grupo lingüístico proveniente de la declaración Universal de los Derechos Lingüísticos será útil para definir su presencia en la comunidad, así como también la contemplación de grupos lingüísticos minoritarios en los documentos elaborados por la Comisión de Políticas Lingüísticas para la Educación Pública. La concepción del concepto escuela como lugar donde existen fuerzas locales resistentes ante la verticalidad y mecanicismo estatal será vital para el análisis del objeto a investigar. Por último, el concepto de enseñanza como acontecimiento discursivo será el adoptado para esta investigación. Se realizaron entrevistas a dos maestras que actualmente trabajan en la mencionada institución, asimismo se cuenta con la experiencia personal de haber vivido un mes en el establecimiento escolar en carácter de estudiante magisterial años atrás.

1 Maestro efectivo en Educación Primaria. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Educación (FHCE-Udelar).

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país existe un supuesto político que define a nuestra sociedad como monolingüe. La idea de un Uruguay lingüísticamente homogéneo permite dar vida al par «uruguayo»-«hablante de español». Esta conjunción hegemónica traiciona la historia de nuestra nación, dado que a mediados del siglo XIX y principios del XX, varios grupos migratorios arribaron a estas latitudes impregnando el territorio nacional de un plurilingüismo sin precedentes hasta ese entonces.

Estos inmigrantes, a pesar de los procesos de asimilación lingüística, han luchado para no perder sus tradiciones culturales y de manera gradual mantener su lengua. La presencia de niños y jóvenes alóglotas en el sistema educativo público uruguayo, resulta ser clara pero invisible e imperceptible frente a la preeminencia del Estado monolingüe.

Este escrito tiene como propósito mostrar los avances de la investigación² que se está llevando a cabo en la Escuela N° 14 Colonia Ofir, departamento de Río Negro. Intenta dar luz a la situación lingüística suscitada entre el español y el ruso proveniente de los alumnos miembros de la comunidad religiosa starovieri.

La peculiaridad de esta situación ha sido revelada por escasos medios de prensa de alcance nacional, y carece de estudios teóricamente orientados a la investigación de este fenómeno. Interesa a la investigación ahondar en esta situación lingüística y su relación con determinaciones teóricas de la enseñanza.

2. COLONIA OFIR: TIERRA DE PEREGRINOS

Al noroeste del departamento de Río Negro se encuentra la Colonia Ofir, ubicada a 15 kilómetros del centro poblado de San Javier. A esta Colonia, la componen los starovieri, grupo religioso de aproximadamente 60 familias que articulan su vida cotidiana de acuerdo a preceptos espirituales y tradiciones rusas y por otro lado, como vecinos, se encuentran los criollos familias con nacionalidad e identidad uruguayas.

Ofir se fundó en 1966 por inmigrantes rusos miembros de la religión ortodoxa denominada «starovieri» (comunidad de creyentes en ritos antiguos), este es uno de los elementos característico de la zona, dado que conforman el núcleo de familias residentes estables en la zona. Según relata la maestra directora de la Escuela N° 14 el término Ofir significa ciudad fabulosa, ciudad de Dios. En Rusia hay un pequeño pueblo, como Colonia Ofir, que es muy prospero y no se explican de dónde sale tanta prosperidad, en palabras de la directora del centro escolar: «sale de la tierra, y la tierra le da riqueza a la gente, por eso acá le pusieron Colonia Ofir» (entrevista M1).

2 Esta investigación se aloja en el grupo Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje y Celex, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar.

De acuerdo con el trabajo de Ugo, Vargas y Zapater (2007) el origen de su religión se remonta al siglo XVI cuando se produjo una división en la iglesia ortodoxa rusa, imponiendo cambios en los ritos que practicaban, algunos clérigos que rechazaron estas modificaciones fueron perseguidos, por lo que debieron emigrar. Esto llevó a que los «starovieri» vivieran en China; perseguidos en estas tierras, organismos internacionales como es el caso de ONU, intervienen posibilitándolos viajar a América desembarcando en tierras brasileñas (Estado de Paraná). Una vez instalados en tierras americanas, emprendieron nuevamente viaje en busca de otras posibilidades, dispersándose por Argentina, Nueva Jersey, Alaska y Uruguay.

Un elemento característico de la comunidad Starovieri es el idioma, se habla predominantemente ruso, con presencia del idioma eslovaco antiguo en la biblia que circula en la comunidad. En lo que respecta a su actividad económica comprende fundamentalmente la agricultura y ganadería, cultivan papa, maíz, trigo, producen miel, crema de leche, crema agría, manteca, ricota y pan casero, este último para consumo propio pero también lo venden a ciudades como Paysandú y Montevideo acudiendo a la capital del departamento —Fray Bentos— únicamente para tramites de pasaporte y alguna diligencia particular en BPS. En el verano hacen conservas, pickles, vinagre casero. Otra fuente de ingreso importante son los bordados que realizan las mujeres comercializados a otras comunidades Starovieri del mundo.

La actividad eclesiástica de los miembros de esta comunidad tiene un lugar preponderante en la organización de la vida de las personas, los días sábados de tarde y domingos por la mañana temprano concurren a la iglesia que está ubicada en la misma colonia. Además cuentan con literatura religiosa traída por sus familiares cuando llegaron a estas tierras.

3. ESCUELA N° 14 COLONIA OFIR

De acuerdo con los datos proporcionados por la directora del centro escolar la escuela data de 1923, donde figura como Escuela N° 14 Arroyo Negro perteneciente a la jurisdicción del departamento de Paysandú, siendo más antigua que la escuela N° 32 de San Javier. Según un libro de ocurrencias diarias, al que la maestra tuvo acceso y nos compartía, figura que los niños se quedaban en la escuela y como algo anecdótico, había una señorita de 13 años en primero que fue expulsada porque le habló mal a la maestra. La institución presenta su historia fragmentada dado que cambió de nombre y de jurisdicción al transcurrir el tiempo.

El diario *El País* en el mes de julio del pasado año titulaba «Singular escuela uruguaya tiene más alumnos rusos que criollos» (Rojas, *El País*, 31/07/2016), destacando entre otras cosas la preocupación de la directora del centro sobre la siguiente cuestión: «Enseñarles no es tarea fácil, pero sobran ganas y compromiso». La escuela N° 14 Colonia Ofir recibe niños de habla española de zonas aledañas al local escolar

e hijos de la comunidad religiosa starovieri, los cuales hablan en ruso. Actualmente concurren 40 niños, de los cuales 32 pertenecen a la comunidad starovieri (algunos de ellos proceden de otras comunidades starovieri del mundo, de acuerdo con algún tipo de documentación presentada a la escuela concurren bolivianos, brasileños, canadienses, rusos, argentinos, alaskaños) y el resto son hijos de trabajadores rurales de la zona.

Los niños de la comunidad Starovieri caminan 5 km todos días para venir a la escuela, atravesando los campos de trigo o de soja, en palabras de la propia directora del centro: «si hay barro o no, vienen igual» (entrevista M1).

En lo que respecta al personal docente, trabajan en el centro una maestra directora, quién atiende a los niños más grandes, una maestra para 2°, 3° y 4° y una maestra para los niños de inicial. La organización de la dinámica escolar es multigrado, situación típica de las escuelas del medio rural uruguayo (ver Santos, 2011). Además, la institución cuenta con una auxiliar de servicio encargada de realizar tareas en la cocina y limpieza de aulas. Todas ellas, viven con sus familiares en San Javier viajando todos los días hacia el centro escolar.

4. PRIMERAS LÍNEAS DE ANÁLISIS EN LA DIMENSIÓN DE LA ENSEÑANZA

Como parte de la investigación se realizaron entrevistas a las docentes de la escuela. De tres docentes, accedieron dos de ellas. Resulta pertinente señalar lo expresado por una de las docentes entrevistadas:

A veces se les escapa. Yo soy de la idea de que no se digan los resultados en ruso, por ejemplo cuando trabajamos en operaciones. En el pizarrón por ejemplo están las operaciones y por lo bajo se dicen los resultados en ruso, ahí yo me pongo enérgica y digo en ruso no, porque le están soplando. En ese momento no le permito hablar en ruso, el ruso lo hablan con papá y mamá, con la maestra y los compañeros en español. (entrevista M1).

Una posible interpretación a esta cuestión es lo que Behares (2006) manifiesta: «siempre en la enseñanza hay «otra lengua» que la lengua materna, aún en el caso de la enseñanza monolingüe» (p.49). Es así que la presencia de una o más lenguas en los contenidos curriculares de enseñanza monolingüe o enseñanza bilingüe no tienen porque ser alarmista. Claro está, que en el contexto de la escuela donde el ruso está imbricado, el conflicto se hace dramático y evidente. La confusión entre lengua materna y lengua oficial, según Behares (2006), expresa un admirable disparate: «la lengua materna no se enseña, lo enseñado es siempre la «otra lengua» (p.50). Siguiendo con los aportes de Behares, se puede mencionar que:

los materiales significantes a partir de los cuales se constituye la lengua materna son distintos a los que se presentan en los contenidos instruccionales de lengua, y las formas particularizadas de las lenguas pierden ese conveniente aspecto de

continuidad y sustitución con las lenguas propuestas en los contenidos instruccionales. En el caso de la enseñanza monolingüe esto es exactamente igual cuando la lengua a enseñar de acuerdo a los contenidos instruccionales es «otra» de aquella que dio lugar a la inscripción simbólica (lengua materna) y a los procesos particularizantes imaginarios de los alumnos (Behares, 2006, p.50).

Se podría decir que en todo acontecimiento de enseñanza existe un conflicto de identificaciones lingüísticas, configurándose como inevitable. Behares manifiesta:

Porque no es posible suponer una pedagogía y una didáctica monolingües o bilingües más que en un sentido muy precario de enseñanza objetiva de la gramática o el léxico, sin tomar en cuenta el acontecimiento de enseñanza (o didáctico) en el cual se articula, per se, un conflicto de identificaciones lingüísticas (Behares, 2006 p.51).

En nuestro país, el conflicto por la educación monolingüe en la frontera con Brasil que goza de varias investigaciones en su haber —no así como el ruso y otras minorías lingüísticas— se organizó en el desconocimiento de la «dimensión materna de la lengua» (Behares, 2006, p.50) y de las construcciones particularidades locales tanto para maestros como para alumnos. El mismo autor señala: «Sin lugar a dudas, estamos pensando el acontecimiento de enseñanza como un conflicto de identificaciones lingüísticas, independientemente de la modalidad institucional y programática que se imponga» (Behares, 2006, p.50).

Otro autor que aporta a esta discusión es Rancière (2002) donde expresa que existe en el aprendizaje de los niños algo que todos los niños aprenden mejor: «es lo que ningún maestro puede explicarles, lengua materna» (Rancière, 2002, p.7). Este autor agrega:

Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos —sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel— capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres (Rancière, 2002, p.7).

La noción de lengua materna de Rancière abre una perspectiva reveladora en la encrucijada de la lengua y la enseñanza. En su obra *El maestro ignorante*, donde un profesor enseña una lengua que desconoce a sus alumnos, expresa que la inteligencia que les hizo aprender el francés en «*Telemáco*» de Fénelon: «era la misma con la que aprendieron la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho» (Rancière. 2002, p. 10). En esta misma línea de pensamiento, Rancière sostiene:

Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, *adivinando*. Y entonces surgió la pregunta: .No habría que invertir el orden admitido de los valores intelectuales? .No será este método vergonzoso de la adivinanza el verdadero

movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su propio poder? Su abolición ¿no buscaba desde el principio la voluntad de cortar en dos el mundo de la inteligencia? (Rancière, 2002, p.10).

Ahondar en las dimensiones que operan en la noción de lengua materna, podrían aportar elementos para pensar una teoría de la enseñanza.

5. PRIMERAS LÍNEAS DE ANÁLISIS EN LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Otro fragmento de las entrevistas realizadas, señala que no solo los niños hablantes de ruso se expresan en su lengua sino que los alumnos «criollos» (término utilizado por la maestra entrevistada) mixturán el uso del ruso y el español en aula.

Los criollos están aprendiendo hablar en ruso, nosotros tenemos que retarlos (risas) porque nos contestan en ruso. Nosotros le decimos que tienen que hablar en español. Se nota el interés de los criollos en aprender ruso. Por ejemplo la palabra нет /net/ que significa no, y le dijo Alexis traeme el cuaderno, y me dice нет, o le pregunto a otro ¿Terminaste? Y me contesta нет /net/, o me dicen (ba da., o algo así) que significa ¿puedo irme?, para mi ya es natural ahora no se me ocurren algunas otras. Por ejemplo a los más chicos le digo hola y ellos me dicen (привет) /privet/ o les digo dame un abrazo, en ruso dar se pronuncia дай мне (дай мне), en la escuela tenemos dos perros y uno es negro, un día un chiquito decía sobaka (perro) cherny(negro), y le pregunta a una niña grande que estaba diciendo y me dijo que quería expresar que el perro negro era el más lindo. O dicen fuera sobaka cuando los perros se meten el salón (entrevista M1).

De acuerdo con Paradis y Genesse (2011) denominan a la mezcla de códigos «bilingual code-mixing» (BCM), definiéndolos como:

use of phonological, lexical, morphosyntactic, or pragmatic patterns from two languages in the same utterance or stretch of conversation. Mixing within an utterance is called intra-utterance mixing. Mixing from one utterance to another is called inter-utterance mixing (Paradis y Genesse, 2011, p. 89).

Señalan que existen cambios en el código que pueden ser intraoracional o interoracionales, también pueden existir combinación de palabras, frases o cláusulas o combinación de patrones pragmáticos. Las causas de alternancia dependen de las condiciones particulares del hablante y de las circunstancias.

En el fragmento señalado existe una combinación de palabras en español-ruso y la utilización de algunas frases completas en por parte de los «criollos» en ruso. En lo que respecta a la combinación de palabras, la expresión «fuera sobaka» es un calor ejemplo de combinación de palabras. En el contexto áulico, esta expresión es comprendida por todos los allí presentes, convirtiendo este fenómeno en una señal de identidad propia y singular de la institución.

El siguiente fragmento seleccionado da cuenta de la presencia de la lengua rusa en espacios informales como lo es el recreo: «En los recreos hablan mucho ruso, a

veces nos damos cuenta que son malas palabras por el tonito y las contestaciones, como cualquier niño» (entrevista M1). De acuerdo con Ayora Esteban (2008) la utilización del ruso en esa situación descrita por parte de los alumnos propicia la función expresiva: «modo de expresión de un grupo social determinado» (Ayora, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: Codicenonsejo Directivo Central, Montevideo; pp. 70-73.
- Ayora Estaban, María del Carmen (2008). «La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto». Revista electrónica de estudios filológicos. N° 16. Recuperado de :(<https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>).
- Behares, L. E. (2006) «La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas». En Barrios, G. y Behares, L. E. (orgs.) Políticas e Identidades lingüísticas en el Cono Sur. Montevideo: Udelar-AUGM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Disponible en www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticas.htm.
- Paradis, J y Genesse, F. (2011). Dual Language Development & Disorders. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Ranciére, J. (2002) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Rojas, D. (31/07/2016). «Singular escuela uruguaya tiene más alumnos rusos que criollos». *El País*, p.2. Disponible en:<http://www.elpais.com.uy/informacion/singular-escuela-uruguaya-mas-alumnos.html>.
- Ugo, G., Vargas, X. y Zapater, A. (2007) «Entrevistas» en Arocena, F. y Aguiar, S. (eds.) Multiculturalismo en Uruguay. Entrevistas a once comunidades culturales. Montevideo: Trilce; pp. 153-160.
- Santos, L. (2011): «Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural» en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15, N° 2, pp. 71-91. En línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>.

EVALUACIÓN ESTANDARIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DEL NUEVO PROGRAMA DE INGLÉS PARA CICLO BÁSICO¹

GABRIELA RODRÍGUEZ SILVA²

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de la siguiente ponencia es explorar la evaluación estandarizada en la enseñanza de lenguas extranjeras, en ocasión del nuevo «Programa de Inglés» para el primer año de Ciclo Básico, que ha sido denominado «*Focus on first*».

En una primera sección nos detendremos en la descripción del programa, así como en la visión de lengua allí presente, que corresponde a un objeto posterior al sujeto, y que por lo tanto permite su dominio y utilización. Es justamente esta postura la que permite la evaluación del nivel de dominio de la lengua que los estudiantes poseen.

En un segundo apartado nos centraremos brevemente en la evaluación en sí, donde veremos que no siempre estuvo asociada a la enseñanza, y que en las últimas décadas se ha desvinculado de la secuencia didáctica, para pasar a tener una función de control y selección, principalmente. En la tercera sección nos proponemos discutir algunos de los supuestos de la evaluación. Para el propósito de este trabajo, nos centraremos en el supuesto de que la enseñanza y el aprendizaje son partes de un mismo proceso, y en el carácter utilitario y externo de la lengua.

Finalmente, planteamos otra manera de pensar la lengua, que supone al individuo no como un usuario en control de la lengua, sino sujeto a ella. Para esto nos apoyaremos en la noción de condición de hablante (Behares, 2006).

2. SOBRE EL PROGRAMA

El «Programa de Inglés para el Primer año de Ciclo Básico» fue elaborado por un grupo de trabajo designado por la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP en diciembre de 2015, con la intención de ser aplicado en marzo de 2016 en todos los liceos del país. Sin embargo, la implementación del «Programa...» no fue exitosa, ya que

- 1 Este trabajo se inscribe en la línea de investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje, perteneciente al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, conjuntamente con el Celex y el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, de la Facultad de Psicología Universidad de la República.
- 2 Estudiante de la Licenciatura en Educación, FHCE.

comenzó con una serie de irregularidades que la han impedido.³ En consecuencia, en Secundaria todavía se continúa trabajando con el «Programa Reformulación 2006».

El «Proyecto *Focus on First*» consta de una fundamentación de no más de un párrafo, en donde se explica que se ha decidido cambiar el «Programa Reformulación 2006» debido a la enseñanza de inglés en las escuelas, ya sea en modalidad presencial o mediante videoconferencias. En los dos casos se genera un nuevo perfil de los estudiantes que ingresa a 1º de Ciclo Básico, que se caracterizan por la diversidad en el nivel de dominio de la lengua. En función de esto, los estudiantes deben ser separados en dos «derroteros» o *strands*, correspondientes a los niveles A0 y A1 del Marco Común Europeo de Referencia (PPL⁴, 2016).

Tras ese breve fundamento, se procede a explicitar brevemente los lineamientos pedagógicos y didácticos del programa, seguido por una caracterización algo más extensa de los contenidos, para finalmente plantear en detalle las unidades temáticas. Es en estas tres secciones del documento que nos centraremos.

En el Programa, acorde a la tendencia global, la lengua es vista como un elemento exterior al estudiante que este debe internalizar gradualmente, logrando cierto dominio en situaciones comunicativas. Esta visión está claramente expresada en el siguiente pasaje:

Desde el punto de vista del paradigma que sustenta esta propuesta, el mismo es de corte Sociocultural y se basa fuertemente en una visión del aprendizaje como el incremento en los procesos de participación en comunidades de práctica, en este caso, la de los hablantes de Inglés lengua extranjera. Los insumos teóricos que sustentan tal propuesta provienen de la labor de investigadores y pedagogos tales como Vygotsky, Luria, Bruner, Ausubel y Werstch. Estos investigadores ven al aprendizaje como un proceso de progresiva internalización de las normas sociales que regulan cualquier actividad y que habilitan mayores niveles de participación. Esto implica, necesariamente, que para que los alumnos puedan participar, deben «hacer» lengua, es decir, co-construirla (con el docente, con sí mismos [sic] y con sus pares) a través de las oportunidades de mediación que se les proporcionan. (PPL, 2016: 3).

En expresiones como «hacer lengua» o «co-construirla», queda en evidencia que la lengua se asume como una herramienta externa, plenamente manipulable y aprehensible. Es esta naturaleza lo que habilita la ilusión de que el estudiante puede convertirse en un usuario en pleno control de la lengua.

3 En marzo de 2016, el Programa aún no había sido aprobado por el ces ni por la atd de Secundaria. Cabe recordar que compete a los Consejos correspondientes «Aprobar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan.» (Ley 18.437, art. 63, apartado B), a la vez que «Las Asambleas Técnico Docentes serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente» (Ley 18.437, art. 70)

4 Programa de Políticas Lingüísticas de la ANEP.

La lengua-herramienta permite el desarrollo de metas de aprendizaje, que dan cuenta de lo que el estudiante es capaz de hacer con la lengua después de completado cada «módulo de aprendizaje». A su vez, esto habilita la evaluación estandarizada, diseñada por un grupo de trabajo externo a los centros educativos, que proveerá las evaluaciones escritas, los audios para la comprensión auditiva, y las propuestas de producción escritas y orales, así como las rúbricas a utilizar para la corrección de este último tipo de tareas.

La evaluación ocupa un papel central en el Programa, debido no solo a que la enseñanza está subsumida a la evaluación, sino también a que el tiempo dedicado a la evaluación es considerable: en algunos casos, la relación de clases en cada unidad dedicadas a la enseñanza de la lengua con respecto a la preparación para la evaluación y a la evaluación propiamente dicha es de 3 a 1. Es decir que hay una etapa previa de «ensayo» que busca ampliar las oportunidades del éxito en la evaluación, ya que los estudiantes no solo deben aprender los contenidos, sino también la lógica de la evaluación propuesta. Esto implica lograr determinados comportamientos en los estudiantes, tanto por el tipo de respuesta que se espera como por el acondicionamiento a cierto tipo de tareas.

De acuerdo al planteo de Colombo (2007: 82), «aprender a elaborar un proyecto curricular significa, en esencia, crear el entorno adecuado a las ‘necesidades de enseñanza’ detectadas, en el que la evaluación ocupa un lugar subordinado al desarrollo de los contenidos.», lógica que sin embargo se ve invertida en este caso.

Vale la pena mencionar que además de la descripción en detalle de la evaluación⁵, el Programa explicita la cantidad de clases destinadas a cada módulo de enseñanza, las páginas del libro (único «sugerido» en la bibliografía para el estudiante) a emplear, y los componentes del lenguaje a ser enseñados⁶ en cada unidad. Con esto se busca cierta uniformidad a nivel nacional, una estandarización de la enseñanza que se refuerza con la aplicación de una misma metodología (*Task Based Teaching*).

Podemos reconocer en este planteo una fantasía de la interacción, que se asume replicable, representable y estable en diversas situaciones, y que desconoce la singularidad de lo didáctico (Behares, 2004). Asimismo, se desestiman las subjetividades de estudiantes y profesores involucrados, y se concibe el acto de enseñanza como apolítico.

5 Se plantean hasta el tiempo, con detalle de minutos, a ser empleado por cada estudiante en sus presentaciones orales. En algunos casos llega a sugerirse un tiempo de 2 minutos por estudiante.

6 No queda claro si el rol del docente es efectivamente enseñar, o se lo considera tan solo un facilitador del contacto con el lenguaje. Esta postura requiere mayor profundización, que escapa a nuestro propósito.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

La evaluación es relevante para la enseñanza por la determinación retroactiva que supone para toda la secuencia didáctica. Es decir, la evaluación condiciona los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza (Bordoli, Colombo y Mir, 2005). Teniendo en cuenta también que en este caso se trata de una evaluación estandarizada a nivel nacional⁷, podemos inferir que la evaluación contribuye a la uniformización de la enseñanza del idioma en todo el país, y magnifica la ilusión de interacción repetible mencionada anteriormente.

Como señala Díaz Barriga (1994), la evaluación no es un componente inherente a la enseñanza. De hecho, el examen no estuvo vinculado a esta hasta la Edad Media, y fue más tarde empleado por Comenio principalmente como un instrumento más de enseñanza, que permitiera incidir en la mejora del método. El examen, o la evaluación, ligada al control de los procesos de aprendizaje es una herencia del siglo XIX, con la que se ha distorsionado tanto la enseñanza como el aprendizaje en función de la acreditación de conocimientos.

De acuerdo al planteo de Behares (2005), entre los siglos XVII y XIX el énfasis de la enseñanza está puesta sobre el método y la transmisión de conocimiento de un sujeto a otro, lo que reafirma la idea de la evaluación como mejora del método. Sin embargo, en el siglo XX se consolida la idea del proceso enseñanza-aprendizaje, con un individuo «como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje, y por lo tanto, productora de ambos en tanto instrumentos.» (Behares, 2007: 4). Si el sujeto psicológico produce conocimiento y lenguaje, no es de extrañar que la enseñanza descansa en el supuesto de una transparencia intersubjetiva (Behares, 2005), y que por lo tanto se intente saber lo que el otro sabe, y también saber lo que el otro ha aprendido.

Hacia la segunda mitad del siglo XX la evaluación se independizó de lo didáctico, dando lugar así a un factor de control sobre docentes y estudiantes. Siguiendo el planteo de Colombo (2007), las evaluaciones perdieron su componente de monitoreo del desarrollo curricular al autonomizarse de este, con lo que su función pasó a ser primordialmente de selección. En referencia a las evaluaciones estandarizadas externas, Colombo (2007: 81) plantea que «La preparación del instrumento ‘por fuera’ de la secuencia de enseñanza, haciéndolo *igual para todos* permite su **generalización**; y la **uniformización** de su aplicación garantiza la ‘objetividad’ necesaria para su comparación.», con lo que se deja de tener en cuenta la singularidad de cada acto de enseñanza y de los sujetos involucrados, y se distorsiona el ciclo didáctico.⁸

7 La evaluación refiere a su vez al Marco Común Europeo de Referencia, según el que se rigen los niveles de lengua de los exámenes estandarizados a nivel internacional

8 Modo de organización de un período de enseñanza: selección de objetivos, orden de los contenidos, elaboración de estrategias de enseñanza, procedimientos de evaluación (Bordoli, Colombo y Mir, 2005)

En la evaluación propuesta en el Programa podemos reconocer tres instancias distintas: una primera de diagnóstico, que proporciona información sobre el nivel de dominio de la lengua y que sirve para clasificar a los estudiantes en los dos *strands* que se propone; un segundo tipo de evaluación continua a lo largo de cada módulo, que habilite a los estudiantes cierta movilidad entre un *stand* y otro; y una evaluación final de cada módulo de aprendizaje, que evalúe el aprendizaje de los estudiantes. Estas tres etapas, reconocibles en cualquier curso actual, se corresponden con una evaluación de corte tecnicista (Colombo, 2007).

4. EVALUACIÓN, LENGUA Y APRENDIZAJE

En las ideas vertidas en el texto podemos reconocer un acontecimiento interactivo, donde los sujetos (docente y estudiantes) son agentes de la enseñanza y del aprendizaje, respectivamente; lo que circula entre estos agentes (el conocimiento/saber de lengua) son objetos externos y utilitarios; y existe un control de los instrumentos por parte de los agentes (Behares, 2004). Estos elementos permiten instaurar una secuencia transparente de enseñanza y aprendizaje, por lo que en este modelo dichos procesos se piensan como controlables por el sujeto psicológico, y por lo tanto el aprendizaje es funcional a la enseñanza.

La enseñanza en la modernidad no ha dado lugar a la cuestión del lenguaje. Este ha sido asumido como una herramienta transparente en la transmisión de conocimientos, que permite la adquisición de conocimientos a la par que son enseñados. Sin embargo, enseñar no es sino un acto de palabra: «enseñar es hacer que el otro entre en signos, en representaciones, en episteme» (Behares, 2005: 11). Es por esto que podemos afirmar que en cualquier campo del saber hay una imposibilidad de enseñanza plena que está dada por la opacidad del lenguaje. La enseñanza de lenguas no escapa a esto. En consecuencia, no existe un pleno aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes.

En cierta medida, la imposibilidad de la enseñanza-aprendizaje como proceso único es reconocida en el «Programa...», en tanto se plantea que las oportunidades de mediación con el lenguaje que el docente ofrece «no garantizan el aprendizaje, [pero] lo viabilizan.» (PPL, 2016: 3).

A pesar de esto, el tipo de evaluación propuesta se basa en una linealidad entre lo que se enseña, o las oportunidades de mediación con la L2 ofrecidas, y lo que el estudiante aprende, lo que contradice la afirmación precedente. La supuesta igualdad entre lo enseñado y lo aprendido también queda en evidencia cuando se sostiene que «el saber lo que [los estudiantes] van a tener que poder realizar *como consecuencia de la enseñanza* pueda ayudarlos a comprender cómo las diversas instancias del curso contribuyes [sic] al alcance de las metas de aprendizaje.» (PPL, 2016: 5, el énfasis es nuestro).

Por otro lado, que los elementos a ser evaluados sean determinados antes de dar comienzo al ciclo didáctico no solo condiciona la enseñanza, sino también la manera en que los estudiantes se posicionan frente al aprendizaje y la relación que los estudiantes construyen con la lengua. Además de contribuir al monitoreo del propio aprendizaje, característico del sujeto psicológico, saber *a priori* lo que en la evaluación se espera que los estudiantes puedan hacer con la lengua puede llegar a fomentar el desarrollo de una visión instrumentalista de la lengua, como propósito para un fin, además de desvirtuar el aprendizaje en función de la evaluación.

Para lograr el monitoreo se utilizan funciones del lenguaje, o sea, «descriptores sobre lo que los alumnos *pueden hacer* con la lengua» (PPL, 2016: 3). La presencia de criterios de desempeño que el propio estudiante podrá verificar reducen la lengua a un instrumento con el que cumplir determinadas tareas, y el aprendizaje se equipara a la obtención de cierto éxito en la evaluación. Siguiendo el planteo de Alonso (2011: 10), «la *evaluación* emerge desamarrada de las prácticas educativas y pedagógicas, en tanto surge desligada completamente del problema del conocimiento». Es decir que lo esencial no es el conocimiento en sí, sino la medición de la destreza individual en un área dada.

Se menciona también en el Programa que la evaluación «busca recabar el verdadero nivel de dominio de la lengua por parte de los alumnos a través de un desempeño, es decir, una tarea que posiblemente los alumnos tengan que realizar en el mundo real.» (PPL, 2016: 5). En este pasaje vuelve a ponerse de manifiesto la idea de que el estudiante va logrando diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera, además de que tanto el conocimiento de la lengua como el aprendizaje del estudiante es medible.

A pesar de que en el documento se tilda de «auténticas» a las propuestas de evaluación por asemejarse a situaciones de la vida real, queda claro que una tarea de evaluación no puede ser realmente auténtica. Es por esto que se apela a la posibilidad futura del uso del lenguaje. Por otro lado, para «medir» el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes, el docente deberá valerse de rúbricas (también proporcionadas externamente), que son las herramientas que permiten clasificar el desempeño de los estudiantes. Como apunta Alonso (2011: 12), «La tecnificación de los instrumentos alimenta la ilusión de medir los aprendizajes, o sea, de cuantificar lo enseñado (o aprendido) de manera secuenciada y fragmentaria. De esta manera, asoma la institución de una revolucionaria consideración: la factibilidad de concebir el aprendizaje en tanto objeto mensurable, cosa medible».

El uso de rúbricas facilita la tarea de evaluación, pero también vivisecciona la lengua, la reparte en compartimentos medibles y aislables uno de otro. Además, hay aspectos de la lengua y de la singularidad de los sujetos aprendientes que se escapan a la evaluación, y que sin embargo hacen a la relación del sujeto con la lengua.

5. EL SUJETO TOMADO POR LA LENGUA

La concepción de lengua presente en el Programa es la predominante actualmente, y refiere a un sujeto omnipotente, dueño de sus palabras y del significado que les confiere. Sin embargo, ya que «lo universal no es sino un particular que ha hegemonizado un campo temporalmente.» (Buenfil, 2010: 6), creemos necesario señalar que esta no es la única forma posible de pensar la lengua. Desde nuestra perspectiva, el sujeto es tomado por la lengua, y por lo tanto está atado a ella.

Behares (2006) propone la idea de «condición de hablante», que implica tres dimensiones de identificación en conflicto, y que supone que el sujeto es capturado por la lengua:

- la identificación imaginaria, donde encontramos la representación estable de la lengua, que se supone externa al sujeto, representable y aprehensible. Esto es lo que nos permite conocer la lengua, e instrumentalizarla. También esta dimensión que permite hablar de una lengua estándar y de la lengua de otros (lengua extranjera).
- la identificación simbólica, donde encontramos el saber de la lengua, del que el sujeto es esclavo.
- la identificación imposible del Real, donde el sujeto se ve forcluido de la lengua.

Aunque escapa al propósito del trabajo discutir si es posible lograr esta condición de hablante (que podríamos equiparar a lo que tradicionalmente es del orden de la adquisición) dentro del salón de clase⁹, es evidente que no será posible lograr esta condición en tanto el sujeto se suponga preexistente y usuario de la lengua. El concepto de lengua presente en el «Programa de Ciclo Básico» deja por fuera las identificaciones simbólicas e imposible del Real, en donde la lengua se escapa al dominio del hablante. En consecuencia, se limita al plano de identificación imaginaria, donde la lengua queda reducida a lengua de otros (especialmente del docente), y a un objeto cognoscible y evaluable. Como mencionábamos anteriormente, se pretende incorporar al estudiante a una comunidad de hablantes de inglés lengua extranjera, lo que no solo distingue entre distintos tipos de usuarios de la lengua, sino que también transmite la idea de una distancia insalvable entre la lengua del estudiante y la lengua de aquellos que hablan inglés como L1.

Por otro lado, la evaluación estandarizada no toma en cuenta el saber de lengua de los estudiantes, ya que se evalúa solo el conocimiento y el dominio de esta. Si bien esta es la pretensión explícita en el Programa, se debe tener en cuenta también que

⁹ Se debe tener en cuenta que «cualquier lengua que sea didactizada se transforma en extranjera, en el sentido de que está exiliada de su esencia.» (Fustes, 2008: 21), pero también que se podrá decir que alguien es hablante, o es incorporado a la lengua, cuando comienza a ignorar que no sabe sobre la lengua (Fustes, 2008).

el conocimiento de la lengua incide negativamente sobre el saber de lengua de un mismo hablante (Fustes, 2014). Teniendo además presente la importancia de selección de conocimientos que la evaluación adquiere para los estudiantes, es necesario reconsiderar la (sobre)valoración que se le adjudica a la evaluación en la enseñanza de lenguas.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo nos hemos propuesto pensar sobre las consecuencias de la evaluación estandarizada de lenguas extranjeras para su enseñanza, empleando para ello el nuevo programa de inglés para Secundaria.

La evaluación tiene sentido por un número de creencias, entre las que se destacan que toda enseñanza produce un aprendizaje en el otro, que la lengua es una herramienta transparente de comunicación intersubjetiva, y que el sujeto es productor y usuario en pleno control del conocimiento y la lengua.

Como se ha mencionado, la evaluación no surge paralelamente a la enseñanza, sino que su aparición fue posterior, para llegar a desligarse por completo del conocimiento en el siglo XX. En consecuencia, la principal pretensión de la evaluación es el control de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, al no ser posible evaluar lo que un sujeto realmente ha aprendido, podemos afirmar que la tarea que efectivamente se cumple es la de control sobre la enseñanza. Esto se ve respaldado por el hecho de que la evaluación externa condiciona retroactivamente el ciclo didáctico.

Por otro lado, la evaluación tiene un efecto negativo en la relación de los sujetos con la lengua, ya que para ser evaluable debe tomarse como un objeto externo a sí mismo del que el sujeto hace uso. Asimismo, se corre el riesgo de buscar tan solo los resultados y no el conocimiento por sí mismo. Es por esto que consideramos pertinente introducir el concepto de «condición de hablante», donde el sujeto está ligado a distintas identificaciones en la lengua, lo que implica que el sujeto está tomado por la lengua. Desde esta visión, que complejiza la enseñanza de lengua, la evaluación estandarizada en torno a la cual se organiza la enseñanza, pierde sentido.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, N. (2001) «Evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes escolares: ¿qué teoría(s) de la enseñanza (in)habilitan?». *Didáskomai*, 2, pp. 5-25.
- Behares, L. E. (2004) «Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía didáctica’» en Behares, L.E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2005) «Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?» en Behares, L. E. y Colombo, S. (comps.) *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*: Montevideo: FHCE, Udelar.

- Behares, L. E. (2006) «La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas». En Barrios, G. y Behares, L. E. (orgs.) *Políticas e Identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: Udelar – AUGM.
- Behares, L. E. (2007) «Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión» [pdf]. *Educação Temática Digital*, 8 (esp.). Campinas. Disponible en <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688>> [Consultado el 20 de junio de 2017].
- Bordoli, E., S. Colombo y J. P. Mir (2005) «Políticas educativas y evaluación». En Cluena, A. (org.) *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Rio Grande do Sul: Universidad de Santa María.
- Buenfil, R. N. (2010) «Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso» [pdf]. *Sinéctica*, (35), 1-17. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es> [Consultado el 7 de julio de 2017].
- Colombo, S. (2007) «Evaluación: ¿estrategia para recomponer la estructura?» En Bordoli, E. y C. Blezio (comps.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHUCE – Udelar.
- Díaz Barriga, A. (1994) «Una polémica en torno al examen» [pdf]. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 5, enero 1994. Disponible en: *Revista Iberoamericana de Educación* <<http://rieoei.org/oeivirt/rieo5a05.htm>> [Consultado el 10 de Agosto de 2017]
- Fustes, J. M. (2008) «La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber» En *Segundas Jornadas de Estudiantes de Lingüística del Uruguay*, Montevideo: FHCE – Udelar.
- Fustes, J. M. (2014) «La condición de hablante del enseñante de lengua extranjera, entre la enseñanza y la transmisión» *Didaskomai*, 5, pp. 103-113.
- Programa de Políticas Lingüísticas (2016). *Programa de Inglés. Primer año de Ciclo Básico*. Montevideo (inédito).
- Uruguay (2008) Ley N° 18.437. *Ley General de Educación*. Montevideo. Disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8756884.htm>> [Consultado el 30 de agosto de 2017]

LUGAR DE LA ENSEÑANZA EN LA REFORMA CURRICULAR DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE DOCUMENTOS DE TRABAJO¹

ALEXANDRE TEXEIRA BONDELAS²

El propósito de este trabajo es analizar el documento «Fundamento y orientaciones de la Propuesta 2017» (aprobado por el Consejo de Formación en Educación según Acta N° 46 Resolución N° 17, Expediente 2016-25-5-011102, del 7 de diciembre de 2016), en el cual el Consejo de Formación en Educación (CFE) delinea el cambio institucional hacia una Universidad de la Educación. Se utilizarán elementos del análisis del discurso francés, en particular de Pêcheux.

Se indagará especialmente la noción de enseñanza que se encuentra en juego en esta búsqueda de cambio de institucionalidad que está transitando el CFE, especialmente en el apartado 2 del capítulo 3, «Funciones Universitarias», en el cual se desarrollan las concepciones de la tríada universitaria (enseñanza, investigación y extensión).

Es posible evidenciar una indistinción entre la noción de enseñanza y la de aprendizaje, con un énfasis en este último. Además, al hacer referencia a la enseñanza, se observa más una noción utilitaria e instrumental que una noción centrada en los lugares que habilitan la creación y ponen en juego el saber.

Es de destacar que este documento es todavía un borrador de trabajo del CFE. Asimismo, es sabido que los documentos prescriben y marcan un rumbo definiendo así el currículo oficial, pero no podemos ignorar la existencia de distancias asimétricas entre los currículos prescriptos y los currículos implementados, aspecto que en este análisis no será abordado.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria, Consejo de Formación en Educación, Universidad de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

A modo de inicio de este análisis, se han seleccionado una serie de enunciados tomados como *corpuses de secuencias discursivas* en términos de Pêcheux (1988:311). Como hemos

1 Este trabajo se encuentra inscripto en la integración de la línea de investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje del Instituto de Educación, el Celex (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (Facultad de Psicología).

2 atexeira@fhuce.edu.uy

mencionado anteriormente nuestro recorte será específicamente el apartado en el que, quienes han redactado el borrador de trabajo del CFE desarrollan las funciones universitarias, pero, de las mismas nos detendremos únicamente en la función de Enseñanza. Este aspecto, es sumamente relevante tenerlo presente a lo largo de todo el análisis.

2. ¿LA TRÍADA UNIVERSITARIA COMO DISPARADOR DE LA ENSEÑANZA?

Comenzando en el apartado sobre las funciones universitarias, en especial la enseñanza, encontramos que capítulo comienza del siguiente modo: «La organización curricular y académica universitaria debe integrar como parte de su definición las funciones de enseñanza, investigación, y extensión. (CFE, 2016, p. 5)». A través de este recorte, selección o inclinación hacia un modelo —tal vez intencional o no—, parecería que se intenta enmarcar un contexto, un modelo universitario concreto. Siendo así, el modelo escogido nos remonta a la reforma a las características propias de la reforma de Córdoba y, además, modelo al cual adscribe la Universidad de la República (Udelar) desde la reforma de la ley orgánica de 1958 asimismo modelo no empleado por otras universidades uruguayas.

Al hacer énfasis en la tríada universitaria: enseñanza, investigación y extensión, da lugar a poder leer este aspecto a través de algunas ideas planteadas por Behares(2011) en la publicación «Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas» en donde destinó una sección a la «Enseñanza como parte dependiente del ternario (1958-1968)», claro, haciendo referencia a la historia de la Udelar. Plantea Behares(2011) que existía para la época una «idea creciente y manifestada ubicuamente en toda la documentación universitaria de esos años [1958-1968] de que una universidad es esencialmente un *centro de producción de conocimiento*»(p. 50), es decir, la centralidad estaba en la producción de conocimiento.

Comenzar el apartado en el cual se debería desarrollar la función de enseñanza sin bordear las cuestiones teóricas a las que se inscribirán sino que, iniciar presentado la tríada universitaria (aunque, luego más adelante en este apartado no se retomará ni desarrolla) le otorga un claro sin sentido a dicha enunciación. Configurándose aquí la primera evasión de comenzar a desarrollar la cuestión propia de la Enseñanza.

3. NOCIÓN(ES) DE ENSEÑANZA

Es posible el definir enseñanza desde diversas perspectivas posible, desde la nuestra, Blezio (2015) plantea «la enseñanza puede ser concebida como práctica o como acontecimiento»(p. 34). La enseñanza entendida como acontecimiento es una teoría desarrollada por Behares(2008a y b) y tomada por Blezio, la cual es «entendida como un campo de saber al respecto del fenómeno de la enseñanza es inherente a toda cultura humana, y así ha sido en todas la culturas conocidas» (Behares, 2011, p. 22).

Nos encontramos con la siguiente unidad seleccionada:

La propuesta curricular específicamente se fundamenta en el reconocimiento de la centralidad del estudiante como protagonista de su aprendizaje. Coincidiendo con la perspectiva que conocer es aprender a 'navegar en un océano de incertidumbres, a través de archipiélagos de certezas' (Morin, 1999, p. 4) (CFE, 2016, p. 5).

Aquí, se pasa el foco discursivo a la centralidad en el estudiante otorgándole un protagonismo de su aprendizaje dejando de lado nuevamente la enseñanza.³ Además, se incorpora un modo discursivo eufemístico, metafórico y hasta si se quiere literario. Lejos de aproximarse a teorizar sobre aprendizaje a pesar de encontrarnos en el capítulo sobre la enseñanza. En el documento, retoman y refuerzan esta «noción» de aprendizaje dentro del capítulo de enseñanza, veamos:

Este enfoque lleva a considerar que aprender es un proceso complejo. Se aprende con los otros, es decir en relación e intercambio entre los sujetos de la educación. Por aproximaciones sucesivas, con avances y retrocesos, en los cuales el error, el silencio, la respuesta mediata, son etapas normales del proceso de subjetivación. Se aprende en el interjuego de la relación entre la práctica y la teoría (CFE, 2016, p. 5).

Es esta una clara definición taxonómica de aprendizaje, en el sentido en que responde a incluir una serie de «términos» que deben ineludiblemente hacerse presentes pero que al no estar desarrollados o contextualizados adquieren un valor azaroso o nulo. Como ejemplo, se hace referencia a un sujeto de la educación pero, ¿Cuál es la concepción de sujeto de la educación a la que se adscriben?, no queda en claro. Se menciona que «se aprende con los otros» y luego por medio del uso taxonómico de «sujetos de la educación» se refieren a que el aprender requiere a otro. Aunque, en este caso, ese otro es un par, dejando por fuera la figura del docente. De igual modo seguimos sin encontrar aún caracterización alguna sobre la enseñanza y sin embargo si hace presente una posible definición de aprendizaje.

Abordar la noción de enseñanza, en especial la universitaria, convoca ineludiblemente abordar las nociones de saber/conocimiento que se encuentran en juego. Es necesario como plantea Behares (2008a.) el «distinguir un conocimiento interpersonal, estable, objetivo, de un saber subjetivo, inestable e incommunicable, [esta distinción] es tan antigua como cualquier indagación filosófica relevante para el pensamiento occidental [...]» (p. 30). Se plantea ahora que

... lo importante para la formación de los futuros profesionales de la educación, es la apropiación de conocimientos que promuevan el desarrollo de competencias y permitan poner en juego todos los saberes personales para actuar en los diferentes escenarios de trabajo y diversidad de poblaciones con distintas problemáticas y complejidades (CFE, 2016, p. 5).

3 Se encontrará a lo largo de todo el trabajo reiteraciones a modo de advertencia. Recordando así el énfasis de nuestro análisis que es; estrictamente la enseñanza. Estas advertencias son a los efectos de que el lector no siga y se pierda en las desviaciones del texto del CFE.

Esta cita es, hasta el momento, la más significativa debido que se comienzan a bordear aspectos propios de la enseñanza como, el saber-conocimiento. De este modo, se presenta una visión de la enseñanza concebida como tecnología, en el sentido de que los conocimientos deben adquirirse para ser competentes y poner en juego saberes a modo poder de afrontar problemáticas y complejidades. Lo que habilita a preguntarse: ¿Qué sucede con el saber disciplinario? ¿Qué lugar se le otorga al saber disciplinario? En este texto el saber científico-disciplinario parece quedar fuera.

Sin embargo, la próxima unidad de análisis nos presenta nuevos avances inherentes a esta aproximación hacia la enseñanza. Leamos,

Para que esto sea posible, es indispensable pensar en una enseñanza que proponga diferentes tipos de abordajes de los conocimientos, saberes, prácticas y que sea acompañada por concepciones de la evaluación en el marco de una nueva cultura institucional de carácter universitario (CFE, 2016, p. 5).

Este fragmento en vez de profundizar y esclarecer la conceptualización previa enumera una serie de «términos» que parecería ser inevitable se hagan presente. Se manifiesta que los conocimientos, saberes y prácticas deben ser abordados de diferentes formas aunque no se expresa indicio alguno de un marco de actuación en el cual se manifieste a qué se hace referencia con «distintos tipos de abordajes». Esta explicitación de términos respondería a una necesidad de definir orientaciones prácticas y no conceptualizaciones epistémicas, lo cual responde a la visión más tecnocrática de la enseñanza de corte normalista⁴ además esto, supone una dificultad para concebir la enseñanza superior. Se esboza una clara idea que debe de existir una transformación en la modalidad de evaluación y que esta tiene que ser de «carácter universitario», lo que responde a principios didácticos tales como que frente a una modificación curricular debe existir una adaptación de la evaluación. Al no caracterizar ni tampoco desarrollar el ¿cómo debe ser la evaluación universitaria? se continúan aportando interrogantes en vez de darse respuestas.

Llegando ya a la última secuencia del apartado sobre la enseñanza. Encontramos se evidencian ciertas intenciones de vincular la enseñanza con la investigación y se realiza del siguiente modo

La formación al estar impregnada por la investigación, permite establecer un abordaje distinto del conocimiento que promueva la búsqueda de ese conocimiento, y no que el mismo sea entregado o transmitido. Esta perspectiva permite superar la concepción del conocimiento como visión especular del mundo que el estudiante debe reproducir, posibilitando una apropiación de la realidad para su transformación. Los conocimientos dejan de ser considerados como «dados», «terminados», «a adquirir», para ser vistos como significados, en todo caso, provisionales, a construir

4 El normalismo «fue el ámbito de elaboración de tecnoteorías para la enseñanza y se estableció como el espacio institucional de todo pensamiento sobre ella, con efectos diversos, entre los cuales es posible señalar la imposibilidad de pensar la enseñanza superior» (Behares, 2008a, p.7).

y, con frecuencia, a reconstruir desde los esquemas referenciales subjetivos (CFE, 2016, p.5).

Aparentaría que «la búsqueda de ese conocimiento» promueve que el estudiante asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje (no de enseñanza), asumiendo así el rol pasivo actual.

4. A MODO DE CIERRE

Es esperable que un documento como el que se está analizando dé fundamentos y orientaciones sólidos para una definición de la propuesta de enseñanza. Esta indefinición detectada al respecto de la función de Enseñanza habilita pensar la existencia de poca certeza y precisión sobre los horizontes que se desean trazar. Este documento debería haber definido los lineamientos para transitar un cambio institucional, lo implica pasar desde tradición normalista hacia la tradición universitaria. No se trata de un pormenor.

Es posible evidenciar a través del análisis realizado que hay mayor presencia de desvíos hacia la definición de una noción de aprendizaje frente a la definición propia de la enseñanza. Esta valoración es posible reafirmarla también cuantitativamente cuando las palabras aprender/aprendizaje aparecen cinco veces frente a enseñar/enseñanza que figura solamente dos veces.

En suma, del capítulo de «Enseñanza» era esperable se desarrollase una posición frente a ¿qué se entiende por enseñanza?, la determinación y definición sobre la cuál sería la corriente teórica (Teoría de la Enseñanza) a la cual se adscribirá el CFE a partir de la transformación institucional prevista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, L. E. (2008a). «De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la ‘teoría antigua’ de la enseñanza» en: Behares, L. E. y Rodríguez Giménez, R. (comps.) *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, Montevideo, FHCE-Udelar; pp.29-46.
- Behares, L. E. (2008b). «Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup» en: Leite, N. y Trocoli, F. (orgs.) *Um retorno a Freud*. Campinas: Mercado de Letras; pp.307-324.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC-Udelar.
- Blezio, C. (2015). *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República*. Tesis para la obtención del título de Magister en Enseñanza Universitaria (CSE, Área Social de la Udelar) defendida el 15 de diciembre de 2016 (inérita).
- Pêcheux, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.