

DEL CURRÍCULUM ENSEÑADO AL CURRÍCULUM EDITADO

María Graciela DI FRANCO*

Silvia SIDERAC**

Norma DI FRANCO***



Detalle de obra «Ex Libris Kestulis Vasilunas»
Dini Calderón

Resúmen

El presente trabajo da cuenta de alguna reflexiones finales de de una investigación curricular. Partimos de la concepción de los estudiantes en las cuales la autoridad curricular está depositada en el especialista experto que a su vez diseña los libros de texto; y de nuestras propias concepciones de conocimiento y autoridad. Nos encontramos con docentes que utilizan mayoritariamente el libro de texto (portador de la autoridad) como organizador de la tarea, quienes seleccionan los textos en función de las actividades que presentan. En esa mirada ingenua se desconocería que los textos son portadores y distribuidores de capital cultural. Al analizar los textos en uso nos encontramos que los contenidos que presentan son tan numerosos que exceden la organización en clases del calendario escolar; que promueven el distanciamiento de la cultura experiencial, así como el conocimiento valorado en cuanto sostienen por principios de autoridad argumentos que deberían desarrollarse por comprensión y en esa valoración hay voces desoidas, relegadas, deformadas.

Palabras Claves: curriculum -libros de texto- autoridad-profesorado.

From taught to edited curriculum

Abstract

This article is about some final reflections of a curricular investigation. We started working with the conceptions our students had about authority. We could see the focus was on the experts who wrote the school texts and on our own ideas regarding knowledge and authority. We also found out that teachers used mainly school text books to organize their practice and that they selected them because of the amount of activities they had. This "ingenuous" point of view does not consider text books as cultural products. When we analyzed these texts we could see they presented so many contents that they surpassed the number of classes available in a year. We could also observe that these contents had no relation with the students cultural experience and that they did not help them develop a reflective comprehension, keeping aside some voices as those of women, ethnic groups, etc.

Key words: Curriculum-text books-authority-teacher training.

*Especialista en Evaluación. Especialista en Estudios Culturales (UNLPam). Docente de las cátedras Didáctica y Curriculum de la Facultad de Ciencias Humanas. 25 de Mayo 775. (6300) Santa Rosa. La Pampa

jsomacal@cpenet.com.ar

**Profesora de Inglés (UNLPam). Magister en Evaluación. Docente de la Cátedra Curriculum. Fac. de Cs. Humanas.

Pasteur 1061. (6300) Santa Rosa. ssiderac@cpenet.com.ar

***Profesora de Matemática (UNLPam). Docente de la Cátedra Curriculum. Fac. de Cs. Humanas. Cursa Maestría en Didáctica de las Ciencias, UNCo Savioli 2045. (6300) Santa Rosa. ndifranco@hotmail.com

Introducción

En el año 2005 hemos finalizado el Proyecto de investigación "El curriculum en acción y el lugar que allí ocupan los libros de texto" desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam. Pretendemos en este trabajo presentar algunas reflexiones finales de esta investigación que tiene su génesis en el Departamento de Formación Docente. Al someter a escrutinio crítico nuestras propias representaciones de conocimiento, poder, conocimiento escolar, construcción de subjetividades, curriculum oculto, hemos ido triangulando las situaciones de enseñanza universitaria (Cátedra Curriculum), la investigación ("El curriculum en acción...") y la extensión (cursos dictados con docentes para analizar libros de textos y generar propuestas de mayor integración del saber). En estos años de trabajo la investigación ha puesto énfasis en la mirada política del currículo. En la búsqueda por comprender e intervenir hemos pasado por distintos momentos.

El primer momento da cuenta del currículum enseñado. En este período hemos analizado 26 casos de profesores de inglés y Matemática (ámbito de formación de las investigadoras). Al analizar el currículum en acción la metodología se centró en análisis de clases desgrabadas, observación de clases, entrevistas a docentes, carpetas escolares y libros de texto empleados en cursos de Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal.

Al confirmar que más del 80 % de los docentes entrevistados organiza sus clases a partir de los libros de texto y los selecciona teniendo en cuenta las actividades/tarea que el texto presenta, entendíamos que se perdía de vista la mirada política del saber en tanto que los textos constituyen la mediación entre el contexto de producción y el de utilización de conocimientos, en palabras de Bernstein (1993). A partir de allí nos concentramos en el currículum editado. El análisis aquí se ubica en los libros de textos que son usados por los docentes entrevistados y lo hacemos entendiendo los textos como distribuidores del capital cultural y como bien de consumo en una tensión entre la conservación y la innovación donde el pensamiento crítico se muestra poco promovido.

En el momento actual (2006) y preocupadas por la construcción de la autonomía del profesor frente al currículum iniciamos la etapa del currículum vivido y la nueva investigación se ubica en la búsqueda de comprensión de la identidad docente en la universidad y el aula como espacios de construcción de subjetividades. La indagación tiene por norte revisar nuestras propias prácticas como formadores entendiendo el sentido político de la educación.

El Currículum enseñado

Al iniciar el trabajo de investigación teníamos presentes:

a) las concepciones personales de los alumnos que cursaban la cátedra que nos indicaban que los currícula son diseñados por expertos y que los libros de texto son un instrumento crucial en la enseñanza en tanto aportan una idea precisa del proceso y las etapas del aprendizaje¹.

b) nuestras propias concepciones respecto al lugar del saber, al lugar de la autoridad del conocimiento.

Con esta información nos acercamos a las aulas de 3° ciclo de EGB y Educación Polimodal de escuelas de Santa Rosa para analizar cómo circulan los saberes en el aula y cuál es el lugar de los libros de texto en esas decisiones curriculares. De alguna manera nuestro problema de investigación se encuentra enmarcado en el presupuesto de que la práctica educativa es una forma de poder y la escuela un ámbito de lucha permanente cuya síntesis provisoria puede contribuir tanto a la reproducción como a la innovación social. En ese sentido el docente ocupa un lugar central en tanto que puede trabajar sobre los márgenes de la autonomía relativa de su hacer. Allí aparece la propuesta de mirar el poder sobre el propio acto como acción política, epistemológica y curricular.

Los casos de Inglés y Matemática analizados se desempeñan en EGB 3 (48%) y en Polimodal

(52%). Las desgrabaciones de clase y las carpetas escolares corresponden al desarrollo de unidades temáticas completas, es decir desde su inicio hasta la evaluación. El análisis de esta empiria dio lugar a ricas discusiones con colegas en distintos congresos de la especialidad. En lo que respecta al currículum editado nos permitió confirmar que de los casos analizados, el 81 % de los docentes manifiesta preparar sus clases utilizando libros de texto. El 19% restante explicita trabajar con otros materiales, mas en estos casos se trata de otros textos que guardan la misma lógica.

En el 47% de los protocolos correspondientes a Inglés puede advertirse que la elección de los textos se hace en función de la tarea. El 54% de los docentes de Matemática los eligen de acuerdo con las actividades que los textos presenten. Es decir que, para la mitad de los casos analizados, la visión docente mantiene ingenuidad política, pierde de vista que los textos constituyen la mediación entre el contexto de producción y el de utilización de conocimientos (Bernstein, 1993) y prioriza en la elección cuestiones que no constituyen el sentido en sí del conocimiento escolar pero que sustituyen su lugar.

En relación con el origen de los textos, los docentes señalan la elección en función de la disponibilidad, el costo y el nivel. En estas disciplinas el libro es el ordenador de la tarea, de allí la necesidad de saber con qué criterio los selecciona y qué otras fuentes trabaja. Respecto de las otras fuentes consultadas por fuera de los libros de texto que utilizan los alumnos, ya sean bibliografías específicas de la disciplina, materiales de Formación Docente u otras propuestas para el aula, se presentan con un status bien diferenciado: son mencionados sólo por un 15% de los entrevistados.

El Currículum editado: una puerta que nos permitió "entrar" al currículum real

Al confirmar que los libros de texto actúan como vertebradores de la tarea áulica, direccionamos nuestra tarea hacia un análisis crítico cualitativo de los materiales correspondientes a las dos disciplinas en cuestión.

Partimos de compartir con la Pedagogía Crítica que la escuela ha sido un lugar de lucha permanente donde distintos grupos sociales se han posicionado para imponer sus propósitos. A su vez, la sociología del currículum nos propone pensar que lejos de ser un producto técnicamente racional y neutro sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede analizarse como portador y distribuidor de prioridades sociales, designando y excluyendo a lo que otorga sentido en las aulas, en la formación de las subjetividades contemporáneas. De allí que Frigerio lo defina como

un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma regular de imponer un determinado recorte de saberes, un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento. (Frigerio, 1991:23).

El análisis reflexivo y crítico de los libros de texto en uso en las aulas de Matemática e Inglés serían en este momento de la investigación nuestra posibilidad de acercamiento concreto a la indagación del currículum real.

Ahora bien, en las disciplinas analizadas al interior del proyecto, pudimos advertir que los textos daban muestra de un tratamiento de los contenidos que dificultaba la comprensión. Para este análisis se tomaron tres referencias o categorías de análisis: la cantidad de contenidos a enseñar; el alejamiento de esos contenidos respecto a la cultura experiencial de los sujetos, así como el conocimiento valorado.

Muchos contenidos-pocos conocimientos construidos

El análisis de los diseños curriculares y su posterior correlato en los textos nos permitió observar que las propuestas incluían enormes listados de contenidos a abordar. Sólo a modo de ejemplo, en el caso de los libros de textos de Matemática, (Más Mate 7, 8 y 9, 2001; serie de libros Tercer ciclo / EGB / Matemática / 7, 8 y 9 A.T. y T.P., 2003 - 2004; Matemática 8 y 9 - Nueva Edición con carpeta de actividades, 2001) puede advertirse respecto a los Contenidos Básicos Comunes prescriptos para EGB 3 y recuperados por transposición editorial en la oferta de textos escolares que éstos proponen entre 120 a 150 contenidos conceptuales (inclusoras de otras categorías de conceptos o conceptos vinculados), para trabajar en unas 180 horas cátedras anuales. Al respecto Bernstein (1993) nos alerta en el análisis curricular acerca de la relación tiempo-contenido: a razón de tres o cuatro temas por clase.

Perez Gómez (1998) señala desde el análisis de la cultura crítica, los riesgos que se generan en estos tiempos en que la sobreenformación produce desinformación, dado que no habría comprensión con la posible consecuencia del vaciamiento de sentido de los conceptos a construir. Esto nos llevó a cuestionar si era posible acceder al conocimiento desde propuestas de tal saturación de información donde los tiempos escolares de ningún modo permitían presentar puntos de vista diferentes, distintas acepciones, los diferentes significados, de planteos "objetivos", indiscutibles, sin conflictos; cargados de símbolos que para la mayoría de los alumnos permanecían intraducibles.

Freire (2002) advierte que leer no es mero entretenimiento ni tampoco un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto. Leer es una opción inteligente, difícil, exigente pero gratificante. Nadie lee o estudia si no se asume como sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra, proceso que busca crear la comprensión de lo leído.

Y la experiencia de comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella - jamás dicotomizar - los conceptos que emergen de la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. (Freire, 2002: 31)

Culturas lejanas y mundos ficcionales: el distanciamiento de la cultura experiencial

En el caso de los textos de Inglés analizamos la

comprensión desde sujetos cuyas culturas experienciales no son tenidas en cuenta y eso nos animó a hipotetizar que los materiales presentaban un discurso de inclusión que legitimaba la exclusión. José Tamarit (1994) aborda el tema del conocimiento en su relación con el poder analizando el rol que juega la escuela en las distintas clases sociales. Desde allí podríamos compartir el argumento que la lucha por la instrucción está construida sobre una paradoja que sostiene el derecho de todos al conocimiento impartido por la escuela y, al mismo tiempo, el rol de ésta como reproductora de las relaciones de poder. La salida crítica nos habilitó a pensar que en el mismo lugar donde se reproducen las relaciones de poder, puede darse lugar a la resistencia y la transformación, viendo a la escuela como una mediadora en las transformaciones sociales, con una función política y cultural. Analizando los diseños curriculares provinciales pudimos advertir que los discursos educativos oficiales que sustentan los textos de inglés, han tomado esta argumentación y desde allí, promueven la inclusión y el acceso a la segunda lengua para todos los alumnos que cursen la escolaridad obligatoria. Unos saberes a los que en la última década accedían sólo ciertos sectores privilegiados de la sociedad, son aparentemente "popularizados" al tomar la forma de espacio curricular de EGB en la última Reforma Educativa. Esta "universalización" del inglés hacia las escuelas públicas de nuestro país, fue acompañado, o



«Ex Libris Kestulis Vasiliunas»
Dini Calderón

más aún, sostenido, con la distribución gratuita y masiva de un texto escolar de editorial Longman, llamado "Let's go for EGB". La contradicción que mencionáramos, no obstante, no ha sido realmente superada, sino que ha tomado nuevas formas, las cuales mantienen la puja entre derecho a saber y hegemonía, pero son aún más solapadas y oscuras que las anteriores. Se vuelve así muy difícil el hecho de advertir -al decir de Apple (1995)- que detrás de estas políticas educativas que se proclaman "inclusivas", siguen existiendo diferentes visiones de la cultura y diferentes visiones del saber que legitiman un determinado "conocimiento oficial".

En el libro de texto mencionado pudimos observar dos ejes articulantes que tienen un fuerte peso:

- Aspectos culturales de los países hegemónicos: puede verse que el libro argumenta tener un enfoque de cruce de culturas, sin embargo en él sólo aparecen aspectos culturales de Estados Unidos e Inglaterra, dejando de lado o tocando sólo tangencialmente cuestiones relativas a minorías étnicas o a los países del Tercer Mundo. Son ideológicamente claras las diferencias en el tratamiento de los mismos. Unidades completas dedicadas por ejemplo a las fiestas típicas de Gran Bretaña; los países del Reino Unido, incluyendo edificios famosos, monumentos, vestimentas y comidas típicas y hasta una foto del príncipe de Gales. No aparece ninguna referencia como las anteriores que tenga que ver con nuestro país a pesar de ser éste un libro que según su contratapa, "...aborda los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica en Argentina", y fue elaborado para los alumnos argentinos de acuerdo a la última Reforma Educativa. En cuanto a las minorías étnicas, podemos ver que a lo largo del libro, se desarrolla una historieta en capítulos donde el personaje principal es un adolescente con rasgos aindiados, tez morena, pelo negro y prácticamente desnudo. La historia transcurre en una villa prehistórica que es descubierta por un arqueólogo blanco, padre de una adolescente. Van al lugar y encuentran al joven de otra época congelado en un cubo de hielo. En lo que intenta mostrarse como una mirada de "respeto" hacia otras culturas, lo "salvan" e incorporan a sus vidas cotidianas. El idioma de este adolescente "diferente" es el inglés y está aparentemente muy feliz con su nueva vida, cuyos problemas resuelven los occidentales blancos, que a su vez tienen el poder del conocimiento mientras que él sólo es exitoso en pescar, correr y realizar actividades manuales. No cabe duda que en este ejemplo la "inclusión" consiste en incorporar al otro diferente a la cultura hegemónica.

En palabras de Alicia de Alba (1995), la subjetividad y la identidad se desarrollan en función de un grupo social. La identidad es la apropiación compleja y contradictoria que hace un sujeto de la imagen de sí mismo en relación con el ámbito cultural en que se encuentra. En este proceso de construcción de la identidad, la educación escolarizada es de peso indiscutible. Resulta entonces muy preocupante la lectura que puede hacerse de esta historieta cuando este joven, tan desvalorizado en su identidad y falto de poder o posibilidades de toma de decisiones, estaría en realidad mucho más cerca de nuestros adolescentes que la figura del hijo del arqueólogo británico que se yergue como "salvadora" del primero.

- Analogía del texto con los medios de comunicación:

siguiendo a Baudrillard (1988) la realidad posmoderna puede ser descripta como una hiperrealidad con proliferación de significados y límites que se colapsan en modelos de simulación. Ya no existen búsquedas reales de verdades sino que la realidad está en la superficie y los medios masivos de comunicación han saturado la conciencia de la sociedad. Estas características de desvinculación entre textos e imágenes y la proliferación de significadores encuentran directa analogía con los textos escolares de inglés, donde los personajes televisivos tienen una alta frecuencia. Las temáticas abordadas, a su vez, están también muy vinculadas a la ficción; aparecen así rutinas y familias de famosos, nombres y comentarios de series televisivas americanas, o niños imitando programas de certámenes en TV. García Canclini habla de un sujeto que resuelve su crisis sustituyendo su rol de ciudadano por el de consumidor de bienes materiales, simbólicos, medios de comunicación y objetos. Tal vez, en nuestros países tercermundistas, podríamos empezar a hablar de "consumidores sólo de ficción".

Los elementos mencionados se suman a un hilo conductor que organiza el libro en el que un grupo de adolescentes con orígenes indefinidos recorriendo las costas de Inglaterra en un lujoso crucero. De este modo, realidades lejanas o ajenas y ficción "construyen" el ámbito donde el idioma inglés debiera ser aprendido por nuestros alumnos.

Analizar políticamente los textos nos habilitó no sólo a conocer para comprender sino también a construir la idea de que esa comprensión reflexiva era el primer paso en la explicitación de una realidad que era posible transformar.

Es fundamental que aprendan la sintaxis dominante porque: primero, disminuyen sus desventajas en la lucha por la vida; segundo, ganan un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones (Freire, P. 2002:111)

Conocimiento valorado: ciencia y multiculturalismo

Lo que de verdad importa- en palabras de Apple (1997) - es quién impone la visión de la vida real que se adopta como válida. De allí que intentáramos indagar acerca de cuál es el conocimiento que se valora y quiénes asumen su titularidad.

En Matemática por ejemplo, es frecuente que se invite a los alumnos a comprender y usar este saber. En los libros analizados para trabajar en el nivel polimodal, suelen no aparecer fotos que pudieran producir identificaciones, ni vinculaciones de individuos con el contenido. En una serie de textos de la misma editorial (Matemática / Polimodal, 2000 - 2003), la presencia de quines construyen el saber está depositada en la sección: Sabían qué...?, en la cual se incluyen biografías, reseñas históricas, se hace referencia a quienes hicieron aportes a la Matemática y algunos hechos interesantes, como está explicitado en la presentación de los libros. Todos son científicos, varones, europeos que desarrollan sus tareas de investigación a partir del siglo XVII. La importancia de la situación se evidenciaría al plantear que, desde las construcciones universalizantes, se propone como elaboración

cultural legitimada la occidental, masculina, de raíz eurocéntrica.

Desde las reseñas que acompañan a los matemáticos arriba mencionados, *científico* se explicita como: presidente de la Royal Society; presidente de la Academia de Berlín; escritor de importantes textos, tres volúmenes de un tratado, diez tomos de un curso, traducciones en varios idiomas; de investigaciones muy valoradas; consejero científico del ejército de Napoleón; el más importante de los matemáticos ingleses; maestro, matemático muy competente; pionero en determinados estudios; formador de las bases sólidas del análisis infinitesimal; matemático inglés con más influencia, con importantes desarrollos en otras áreas del conocimiento; individuos que aún habiendo nacido en hogares pobres pudieron llegar por becas o becas a lugares de prestigio académico donde desarrollar sus ideas, se hace referencia a la obtención de distinciones poco frecuentes, extraordinarias; a personas precoces, a desarrollar profusamente trabajos de inspiración, a estudiar varios idiomas, hacer trabajos destacados además en óptica, dinámica, electricidad, arquitectura, acústica, botánica, lingüística, filosofía, geografía; a participar activamente en ámbitos religiosos: sacerdotes, ministros episcopales; a incluir a los autores más fecundos de todos los tiempos en cualquier ciencia.

El listado sin dudas confirma una matemática que es de los científicos, hombres, europeos, del siglo XVII en adelante. Científicos que lo son porque se esforzaron lo suficiente o fueron genios. La posibilidad en el esfuerzo, en la perseverancia, implica pensar en sociedades meritocráticas que desde la ingenuidad política explican que a iguales esfuerzos / méritos corresponden idénticos reconocimientos y que si se persevera lo suficiente todos pueden llegar donde quieran. La genialidad, deposita una esperanza en poseer el gen matemático, depositación en causas biológicas que coloca la posibilidad de intervenir en una alternativa individual, irremediable, imposible de revertir. La posibilidad de participar en esferas más próximas a la construcción de conocimiento en esta matemática, queda entonces en términos de esfuerzos individuales o de imponderables biológicos, quién se podría admitir genio a sí mismo para identificarse y querer participar de manera no sumisa, interpelando, cuestionando?

Es interesante advertir, que en el caso de alumnos de matemática en EGB y Polimodal, a la hora de la interpretación de estos textos, se les ofrecen varios distanciamientos: uno temporal como expresara la idea de pertenecer a una historia que ya se terminó de construir, acabada; un distanciamiento espacial, planteado a través de aquellos hombres europeos; y se trata, además, de un alejamiento contextual, de situaciones que no son parte de su cultura experiencial ni estarían promoviendo su reconstrucción.

El poder hegemónico tiene diferentes modos de actuar sobre las construcciones del pensamiento y el imaginario social para lograr la permanencia y consolidación de las relaciones de poder. Los li-

bro de texto, ejes de investigación sobre los que se apoya esta etapa del trabajo, en tanto producciones de la cultura, pueden contribuir o no al fortalecimiento de esas ideas. No se trata de desconocer las contribuciones que en ellos se recuperan, se trata de no pensarlas como naturales, objetivas, únicas. Lander (2000) manifiesta que la expresión más potente del pensamiento científico moderno puede describirse como la naturalización de las relaciones sociales, la creencia que la sociedad es una expresión de tendencias espontáneas, naturales, de un devenir histórico en un orden social que se plantea como el único posible, confirmado en la presentación desde su narrativa histórica como conocimiento objetivo, científico, expresado en lenguaje técnico y universal. Aquellos que no logran incorporarse a esa marcha inexorable de la historia están condenados a no tener presencia.

Titularidad del discurso

Los libros de textos, buenos traductores de la concepción de la relación educación -sociedad que prescriben aquellas políticas educativas, marcan una impostergable necesidad de dar un contexto de significación al discurso del multiculturalismo y al discurso del género, claves enarboladas por una pedagogía crítica que sostiene los especialistas de educación en estas últimas décadas.

¿Cómo es construida la femeneidad en los libros de texto de inglés y matemática en la actualidad? Los textos de inglés analizados marcan una notable superioridad de hombres sobre mujeres. Puede verse a mujeres manejando computadoras, azafatas, oficinistas, secretarias, ama de llaves, adolescentes, enfermeras, actrices, instructoras o coordinadoras de grupo, dentistas, cantantes, madres, deportistas. Las apariciones son esporádicas, contingentes y no es posible saber desde el texto algo de ellas mismas respecto a sus cotidianidades, expectativas, sufrimiento, etc. En un número significativamente menor aparece otro grupo de mujeres con características diferentes. Se trata de mujeres que a primera mirada tienen un protagonismo particular. Son menciones en donde excepcionalmente se destaca alguna que parece romper con la lógica antes mencionada. Es el caso, por ejemplo de una líder sufragista europea del siglo pasado; alguna heroína de ficción, o exitosas actrices de cine o TV. Un análisis más profundo de estas menciones nos permite dilucidar que esta descontextualización donde se pierde el horizonte espacio temporal local (Volohinov, 1992) sería un modo más, aunque soterrado, de estar colocando a la mujer fuera de situaciones reales de poder.

La frecuencia de las menciones es inferior en matemática. En Matemática I (1999) Polimodal, - en doce capítulos- se hacen referencias a tres mujeres: bajo el título "Sobre brujas y otros mitos" se menciona a María Gaetana Agnesi, bajo el título "La ley de la inversa del cuadrado" aparece una foto de una mujer con sobrepeso en una balanza y

la tercera mención es para la foto de una señora mayor jugando billar. En otros textos (Modelos matemáticos para interpretar la realidad (2000); varios de una misma editorial para polimodal), 21 menciones para la presencia masculina, 6 ocasiones para la femenina -una mujer en un contexto de sonidos "moderados"; en pinturas renacentistas; como patinadoras; en estudios de población por sexo; de pantalones para mujeres y del peso femenino para construcción de curvas "normales". En los textos Entender Matemática 8 y 9 (2004), de la misma editorial para EGB 3, -en unas 500 páginas- hay 24 referencias masculinas y 4 femeninas: una mujer que se controla el peso y la estatura (quien la controla es un médico varón), una señora que usa el microondas; un dibujo de una modelo para la cual se advierte que la altura debe ser de 1,74m y la foto de Florence Nightingale (1820 - 1910), una enfermera inglesa que dedicó su vida a obtener el reconocimiento de la enfermería como una profesión respetable. Trabajó como voluntaria y mediante su recopilación de datos sobre las muertes producidas en las batallas de la Guerra de Crimea pudo revelar, con un novedoso diagrama de frecuencias, al cual llamó Gráfico polar, que el número de muertos por falta de higiene era mayor que las muertes por heridas de guerra. Su reconocimiento traducido en mejoras hospitalarias fue como enfermera, no en matemática. En la serie de 8 libros anteriormente mencionada (Matemática / Polimodal, 2000 - 2003), unas 900 páginas que recorren temas de polimodal, cuyas autoras son tres mujeres, se mencionan alrededor de 40 personas, todos científicos, europeos que desarrollan sus tareas de investigación a partir del siglo XVII. Las únicas dos mujeres, Hypatía de Alejandría y María Gaetana Agnesi escribieron gracias a la educación dada por sus padres, matemáticos ellos, no producciones matemáticas, sino libros de texto pero no producciones matemáticas. Estos roles asociados al mundo de las mujeres el poder claramente está depositado fuera, es decir, en algún otro sector controlado por la masculinidad o cuya relación es de dependencia respecto de un poder ejercido por hombres.

Para seguir pensando....

Partimos de la concepción de los estudiantes en las cuales la autoridad curricular está depositada en el especialista experto que a su vez diseña los libros de texto; y de nuestras propias concepciones de conocimiento y autoridad. Nos encontramos con docentes que utilizan mayoritariamente el libro de texto (portador de la autoridad) como organizador de la tarea, quienes seleccionan los textos en función de las actividades que presentan. En esa mirada ingenua se desconocería que los textos son portadores y distribuidores de capital cultural. Al analizar los textos en uso nos encontramos con contenidos tan numerosos que exceden la organización en clases del calendario escolar; que promueven el distanciamiento de la cultura experiencial, así como el conocimiento valorado en cuanto sostienen por principios de autoridad argu-

mentos que deberían desarrollarse por comprensión y en esa valoración hay voces desoidas, relegadas, deformadas.

Se cierra una etapa de la investigación que da lugar a nuevos interrogantes y abre de ese modo un nuevo espacio de reflexión. Los textos y su lugar de autoridad en el aula estarían ejerciendo una fuerte impronta a la hora de construir representaciones identitarias. Este proceso estaría provocado tanto por los discursos cristalizados en los textos con todas las características que hemos observado como resultado de la investigación anterior como así también por todos los discursos contrarios (Ciriza 1992) que pueden ser leídos en ausencia. Ambos estarían fundados, ya en una función de apoyo que tiene más que ver con un alumno único, globalizado, universal más que con la realidad local; ya en un trato de "tolerancia irrespetuosa" hacia las minorías o las etnias.

En ese marco nos cuestionamos:

¿Cuáles son los mecanismos de construcción que hacen que el discurso de estos materiales simule esta aparente "neutralidad" en relación al lugar desde el que se habla?

¿Cómo se construye esta pseudo-universalidad desde la que se enuncia y a la que parecieran acceder todos los usuarios?

¿Cómo podríamos "desvelar" las construcciones que hacen que el lugar del enunciador sea un lugar de superioridad tanto lingüística como cultural que obstruye la interacción con el enunciatario y que inhibe de ese modo la "acción comunicativa" (Habermas, 1984)?

¿Cómo se articulan, en definitiva estos mecanismos hegemónicos sutiles que apuntan a construir sentidos y sentimientos de pertenencia a universalidades que no llegan a plasmarse verdaderamente en la realidad?

¿Cómo comenzar a explicitar el momento inicial de estas construcciones hegemónicas que al decir de Williams (1980) parte siempre de un desec o anhelo genuino del oprimido para ser luego resignificado como instrumento de opresión?

¿Cómo comenzar a construir en síntesis, desde la conciencia reflexiva, instancias contrahegemónicas desde el sitio y discursos mismos en que la hegemonía se plasma o consolida?

Notas

¹Para indagar sobre estas concepciones su utiliza un instrumento que recoge información acerca de la *información que circula en el aula* (mensajes explícitos que remiten a los saberes disciplinares, mensajes implícitos en relación a saberes soterrados, colaterales, esquemas prácticos); respecto a las *responsabilidades políticas en las decisiones curriculares* la decisiones están concentradas fuertemente en el nivel central y el lugar de los especialistas y respecto a los *Espacios de Transformación y cambio en las escuelas* tienen al docente como actor principal. Resulta interesante observar que pese a que el docente no tiene la voz principal en las decisiones políticas del diseño curricular, la confianza en la transformación viene de la mano del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTMAN, S., COMPARATORE, C. Y KURZROK, L. (2000 - 2004). *Matemática / Polimodal - Análisis 1, Análisis 2, Funciones 1, Funciones 2, Vectores, Número y Sucesiones, Probabilidad y Estadística*. Buenos Aires, Longseller.
- ALTMAN, S., COMPARATORE, C. Y FIRBANK, V. (2001). *Más Mate 7, 8 y 9 EGB*. Buenos Aires, Colihue
- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós
- ARAGÓN, M.; LAURITO, L.; NET, G. y TRAMA, E. (2004). *Entender Matemática 8 Y 9*. Buenos Aires, Estrada.
- BAUDRILLARD, J. (1987). "Modernity" en *Canadian Journal of Political and Social Theory*.
- BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- CAMUYRANO, M. B., NET, G. y ARAGÓN, M. (2000). *Matemática I. Modelos Matemáticos Para Interpretar La Realidad*. Buenos Aires, Estrada Polimodal.
- CHEMELLO, G. (COORD); AGRASAR, M., CRIPPA, A. Y DÍAZ, A. (2003 - 2004). *Tercer ciclo / EGB / Matemática / 7, 8 y 9 - Anexo Teórico y Trabajos Prácticos*, Buenos Aires, Longseller.
- CIRIZA, A. ET AL. (1992). *El discurso pedagógico*. Colección RNTC. San José Costa Rica.
- DEALBA, A. (1995). *Posmodernidad y educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM-CESU) - México. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- DI FRANCO, M.; S. SIDERAC Y N. DI FRANCO (2004). *La autonomía del profesor frente al currículum*. Congreso Enseñanza de la ciencia. Universidad de la República, Uruguay. Publicación electrónica.
- DI FRANCO, M; SIDERAC, S Y DI FRANCO, N. (2004). *El currículum enseñado y el lugar del conocimiento*. Anuario. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Santa Rosa, Año VI, N° 6.
- ELSWORTH, S., ROSE, J. y DATE, O. (1998). *Let's go for EGB!* Turin, Longman.
- FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FRIGERIO, G (1998) *Curriculum Presente, Ciencia Ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- GARCÍA CAHUZAC, S. y TIBEIRO, C. (2002). *Explorer Starter*. Colombia, MacMillan.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- KACZOR, P.; SCHAPOSCHNIK, R.; FRANCO, E.; CICALA, R. y B. DÍAZ (1999). *Matemática I - Polimodal*. Buenos Aires, Santillana.
- LLANAS, A. y WILLIAMS, L. (2002). *English Direct*. Colombia, MacMillan.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PRUZZO, V. (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Espacio.
- SEVESO DE LAROTONDA, J., WYKOWSKI, A. Y FERRARINI, G. (2001). *Matemática 9*. Nueva edición con carpeta de actividades. Colonia: Kapeluz.
- TORRES SANTOME, J. (2000). *Globalización e interdisciplina: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- VOLOSHINOV, V y BAJTIN, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.

Fecha de recepción: Diciembre 2005
 Fecha primera evaluación: Enero 2006
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2006



«Ex Libris Dr. Rodolfo Casal»
 Dini Calderón