

Escribir y construir imágenes en la educación superior: el profesor y el niño en los textos leídos en Pedagogía

Tathiane Graziela Cipullo¹

9.1 Introducción

Al escribir, más que transmitir informaciones, imprimimos imágenes, representaciones, concepciones, valores, y otros —tanto nuestras propias imágenes como las que tenemos de las personas a quienes nos dirigimos. Es decir, construimos una imagen de nosotros mismos, así como del otro con quien tenemos la intención de dialogar.

El trabajo que se presenta aquí parte del principio de que, en un contexto formativo, como la universidad, por ejemplo, la selección de autores y textos utilizados presupone la construcción de una determinada imagen de quien trabaja en la formación con relación a quien desea formarse y, por ello, es importante que la lectura sea realizada de manera activa y reflexiva para poder aclarar dichas construcciones. Por lo tanto, es importante entender la manera como están contruidos los discursos y como ellos refuerzan o rechazan determinadas imágenes y evidencian las ideologías que los sostienen.

Cabe resaltar que en Brasil la formación de profesores de educación infantil y de los cinco primeros años de la educación básica ocurre en nivel universitario, mediante la graduación en Pedagogía. El profesional formado en este curso se llama “pedagogo” y puede actuar como profesor primario o gestor de escuela. Con la intención de verificar cómo algunos investigadores ven este profesor, analizamos tres textos frecuentemente citados en las producciones académicas del área, con la intención de observar cómo están

¹ Maestra por la Universidad de São Paulo (usp), profesora de Lengua Portuguesa en la Alcaldía de São Paulo. Correo electrónico: tathiane.graziela@yahoo.com.br.

construidas las imágenes de profesor formado por este curso, a partir de las imágenes de niños explicitados en los textos. Nuestra hipótesis es que ambas imágenes se relacionan; así, al explicitar la imagen de niño construida en estos textos, creemos que sea posible extraer la imagen del profesional que se dedica a formarla y, por consecuencia, el perfil del profesional que se espera para dicha función.

Como recurso metodológico, utilizamos los conceptos provenientes del Análisis del Discurso, para entender cómo están construidas las imágenes en el discurso científico a través de formaciones imaginarias, ideológicas, interdiscurso, y demás, para igualmente observar cómo algunos autores, al escribir sobre escuela y niños, crean, en realidad, imágenes de sí mismos.

9.2 Discusiones teóricas utilizadas para los análisis

Todo discurso es proveniente de otros discursos producidos anteriormente y están cargados de conceptos ideológicamente construidos que son reproducidos —consciente o inconscientemente— por sujetos acerca de sí mismos o de otros.

Pêcheux (1975), a partir de la teoría de la información de Jakobson, trae el concepto de representaciones imaginarias. De acuerdo con el autor, ocupamos lugares en los procesos discursivos y construimos imágenes de nosotros mismos y del otro, tanto de situaciones como de posiciones ocupadas socialmente, que interferirán directamente en la formación discursiva. En las palabras del autor,

Nuestra hipótesis es que esos lugares son *representados* allí donde son puestos en juego, es decir, en los procesos discursivos. Sin embargo, sería ingenuo suponer que *el lugar entendido como haz de rasgos objetivos* funciona como tal en el interior del proceso discursivo: él es representado allí, es decir, *está presente pero transformado*; en otros términos, lo que funciona en el proceso discursivo es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que tanto A como B se atribuyen a *sí mismos* y al *otro*, la imagen que se hace de su propio lugar y del lugar del otro. Si esto es cierto, en los mecanismos de toda formación social deben existir algunas reglas de proyección que establezcan las relaciones entre las *situaciones* (objetivamente definibles) y las *posiciones* (representaciones de esas situaciones). Agreguemos que es muy probable que esta correspondencia no sea biunívoca, de manera que diferentes situaciones puedan corresponder a una misma posición, y que una misma situación pueda representarse según varias posiciones, y todo esto no por azar, sino de acuerdo a leyes que únicamente una investigación sociológica podría revelar. (Pêcheux, 1975, p. 82)

En el análisis que estamos proponiendo, vamos a considerar que la posición de sujeto en A corresponde al autor de los textos académicos y la de sujeto en B está ocupada por dos sujetos diferentes: a quien dichos textos están dirigidos, es decir, los futuros profesores y los niños. Las formaciones imaginarias propuestas aquí para discusión, por lo tanto, se refieren, principalmente, a la imagen que el autor del texto tiene de un lugar que debe ser ocupado por el profesor que se dedica a trabajar con niños, a partir de la imagen que él tiene de lo que significa el sujeto infantil.

Además, hay que recordar que los discursos están contruidos bajo suposiciones ideológicas que corroboran para la formación de imágenes del otro. Sobre ello, Pêcheux y Fuchs (1975) retoman el concepto de "aparatos ideológicos del Estado" de Althusser para, a partir de la comparación de cómo se establecen las relaciones de clase, delinear la relación entre ideología y discurso.

La complejidad de la continua reproducción de las relaciones de clase de las cuales el sujeto ideológico se imaginaba libre para ocupar su lugar en cualquiera de las clases antagonistas hizo que en determinado momento sucediera un embate interno y los individuos

[...] se han organizado en formaciones que mantienen entre sí relaciones de antagonismo, de alianza o de dominación. Se hablará de *formación ideológica* para caracterizar un elemento [tal aspecto de la lucha en los aparatos] susceptible de intervenir como una fuerza confrontada a otras fuerzas en la coyuntura ideológica característica de una formación social en un momento dado; cada formación ideológica constituye así un conjunto complejo de actitudes y de representaciones que no son ni 'individuales' ni 'universales', sino que se refieren más o menos directamente, a *posiciones de clases* en conflicto unas con relación a las otras. (Althusser como se cita en Pêcheux y Fuchs, 1975, p. 166)

En el caso del *corpus* de nuestra investigación, los "aparatos ideológicos" pueden ser considerados, por ejemplo, en momentos en que la autora expone su visión de mundo y la toma como realidad universal, o también en el falseamiento de la construcción de conocimiento, como veremos más adelante en los análisis.

A partir de la premisa expuesta, Pêcheux y Fuchs concluyen que

[...] la *especie* discursiva pertenece, pensamos, al *género* ideológico, lo que quiere decir que las formaciones ideológicas comprenden necesariamente [...] como uno de sus componentes, una o varias *formaciones discursivas* interrelacionadas que determinan lo que puede y debe ser dicho, [articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de

un panfleto, de una exposición, de un programa, etc.] a partir de una posición dada en una coyuntura, dicho de otro modo, en cierta relación de lugares interior a un aparato ideológico e inscrito en una relación de clases. Diremos, entonces, que toda formación discursiva depende de *condiciones de producción* específicas, identificables a partir de lo que acabamos de designar. (1975, p. 167)

Si tenemos en cuenta que los textos propuestos para análisis en este trabajo son académicos y comúnmente utilizados en la formación de profesores, tanto la condición de producción como el discurso de autoridad están, de cierta manera, delimitados.

Además, Pêcheux afirma que existe una condición prediscursiva del discurso en que el discurso es conformado a partir de un "ya dicho" y el "ya oído". Maingueneau (1993) desarrolla este concepto apuntando que todo enunciado establece conexiones con su contexto, es decir, mantiene relaciones con otros enunciados pertenecientes a la misma formación discursiva: "[...] todo discurso mantiene una relación esencial con los elementos preconstruidos [es decir, producidos en otros discursos, anteriores a él e independientemente de él]" (Maingueneau, 1993, p. 115). En otras palabras, ningún discurso existe o se configura aisladamente. Hay relaciones interdiscursivas que son constitutivas para la formación de todo discurso.

El autor propone que, al analizar el interdiscurso, este sea tomado como objeto y que el analista aprehenda no una formación discursiva, sino la interacción entre formaciones discursivas, pues la identidad discursiva está construida en la relación con el Otro. Concluye afirmando que "decir que la interdiscursividad es constitutiva también quiere decir que un discurso no nace, como generalmente es pretendido, de algún retorno a las propias cosas, al sentido común, etc., pero de un trabajo sobre otros discursos" (Maingueneau, 1993, p. 120).

En *La arqueología del saber*, Foucault (1997) también retoma el concepto de Pêcheux cuando afirma que existe un ya-dicho en el cual todo discurso manifestado reposaría, y contribuye con la formulación al afirmar que, aunque este ya-dicho no sea un discurso pronunciado, sino solamente un "vacío de su propio rastro". El autor plantea, además, una cuestión que para el análisis que proponemos realizar en esta investigación será bastante relevante: ¿cómo ha surgido un determinado enunciado, y no otro en su lugar? El mismo filósofo propone algunas formas de aclarar esta cuestión al realizar un análisis.

[...] se trata de reconstituir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el

intersticio de las líneas escritas y a veces las trastorna. [...] No se busca en modo alguno, por debajo de lo manifiesto, la garrulería casi silenciosa de otro discurso; se debe mostrar por qué no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar. (pp. 30-31).

Con relación a los casos en que, al analizar un discurso, este parece indiferente a la presencia de otros, Maingueneau apunta una excepción. De acuerdo con el autor, esto sucede "porque, semánticamente, es crucial denegarle el campo del cual depende y no porque podría desarrollarse fuera de él" (1993, p. 122).

Otro aspecto para resaltar es que un discurso también debe caracterizarse por la relación de un *yo* con un *tú*, es decir, la existencia de un proceso de intercambio (ora con más ora con menos participación de un o del otro) entre locutor y oyente, pues "Un *yo* no define, por sí mismo, la acción que será emprendida; es necesario que él tenga su imagen del *tú* o que el *tú* proporcione dicha imagen" (Osakabe, 1999, p. 59).

En otras palabras, la formación imaginaria de A solamente es posible porque existen otros discursos anteriores al suyo que sostienen la imagen que él tiene de B. Además, A solo es capaz de expresarse porque encuentra en el mundo imágenes de B condecientes con la que él tiene, o sea, es decir que existe un *tú* que proporciona dicha imagen para el *yo* A.

Igualmente, hay que tener en cuenta que, al escribir, el autor deja rastros de sí mismo. Así, concordamos con la propuesta planteada por Barzotto (2004) al analizar algunos textos académicos y verificar como un autor, al describir una escena, termina ofreciendo una imagen de sí mismo al crear la imagen sobre quien habla. En las palabras del autor,

nos parece que es posible afirmar que, en la parte de ficcionalización que todo texto académico tiene, es posible encontrar un personaje interpretado por el mismo investigador. Esta afirmación amplía para los textos académicos una otra, hecha sobre textos literarios, por Rassial (1997:98): "*una de las dimensiones de la escrita (...) es proponer personajes, narrativas sobre las cuales el lector podrá, al mismo tiempo, proyectarse y sostener sus identificaciones*"

Vamos, todavía, a considerar que los textos analizados aquí son, en cierta medida, especies de textos publicitarios, puesto que difunden imágenes con la intención de aguzar el subconsciente sobre ideales para lograr y seguir o, también, buscan despertar el deseo de alcanzar un ideal.

Jean Baudrillard, en *El sistema de los objetos*, analiza la relación existente entre los objetos y la sociedad, creando lo que él mismo denomina "sistema social" o "discurso del objeto". El autor defiende que, a partir de la Revolución Industrial, el hombre pasa a relacionarse de manera abstracta con los objetos y, consecuentemente, con el mundo, pasando a conceptualizar este último a través de la producción, de la dominación, de la manipulación, del control, entendiéndolo como pasible de adquisición. En esta lógica, el "elemento inestructural, inesencial" pasa a tener connotación alegórica de naturaleza, es decir, "la función real [del objeto] pasa a ser solamente álibi y la forma pasa solamente a significar la idea de función" y, así es que "por la alegoría que habla el discurso inconsciente". Según el autor, la publicidad reforzará y dará cuerpo a esta relación con los objetos,

La publicidad constituye, en bloque, un mundo inútil, inesencial. Una connotación pura. No se encuentra presente, en absoluto, en la producción y en la práctica directa de las cosas, y sin embargo tiene cabida íntegramente en el sistema de los objetos, no sólo porque trata del consumo sino porque se convierte en objeto de consumo. Hay que distinguir esta doble determinación: es discurso acerca del objeto y objeto ella misma. Y en su calidad de discurso inútil, inesencial, se vuelve consumible como objeto cultural. (2009, p. 174)

Precisamente por la publicidad volverse "consumible como objeto cultural", esta se convierte en un objeto interesante de análisis con la finalidad de entender cómo están construidas algunas costumbres sociales, algunas imágenes y valoraciones. Baudrillard afirma que una de las estrategias usadas por la publicidad —sino la principal— es asociar valores afectivos a los objetos, lo que crea imágenes de valoración del ser humano a partir de la adquisición de estos objetos. Más allá, "la publicidad se entrega [...], a la recreación de una confusión infantil entre el objeto y el deseo del objeto, a hacer retroceder al consumidor hasta la etapa en que el niño confunde a su madre con lo que ésta le da (Baudrillard, 2009, p. 184). Así, *tener* adquiere la misma connotación de ser.

[...] la profusión de imágenes se emplea siempre, al mismo tiempo, para eludir la conversión hacia lo real, alimentar sutilmente la culpabilidad mediante una frustración continua, y bloquear la conciencia por medio de una satisfacción soñadora. En el fondo, la imagen y su lectura no son, de ninguna manera, el camino más corto hacia un objeto, sino hacia otra imagen. Así se suceden los signos publicitarios como las auroras de imágenes en los estados hipnagógicos. (Baudrillard, 2009, p. 186)

Como ha sido comentado anteriormente, entendemos que los textos que componen el *corpus* de este trabajo son, en cierta medida, una especie de

publicidad; pues crean imágenes sobre lo que es ser profesor y como relacionarse con el niño. Y, en este aspecto, nos interesa analizar, igualmente, como las imágenes construidas establecen este juego de “deseo”, “culpabilidad” y “frustración continua” que el autor citado afirma que es inherente al discurso publicitario.

9.3 La imagen del niño en textos introducidos en la formación de profesores

Han sido analizados tres textos que circulan en los cursos de formación de profesores y tienen como principal enfoque los cuidados con los niños. Los textos elegidos han atendido a dos criterios centrales, a saber: i) son frecuentemente citados en otros textos teóricos y/o utilizados en los programas de los cursos de Pedagogía, y ii) enfocan en la formación de niños.

Los textos analizados en este trabajo son de una misma autora bastante conocida y citada en los estudios de la educación infantil. El criterio general usado para la elección de estos artículos para iniciar la discusión está relacionado a que son bastante usados como referencia en este campo de estudios. Además de ello, utilizamos criterios que particularizan cada texto, relacionados a las características peculiares en la escritura de cada uno de ellos, conforme especificaremos a continuación.

Las características que se destacan más en el primero son la manera como la autora escribe sobre los niños y las actividades que los profesores deben hacer en este segmento de enseñanza. En el segundo, la característica prominente en su escritura es el exceso de citas y el uso reiterado de repeticiones de términos. El tercer texto, a diferencia de los anteriores, se acerca mucho más a lo que se espera de un trabajo científico, aun así engaña al lector al proponerse a hacer algo que, por fin, no lo hace.

9.3.1 Análisis del texto 1

El primer texto tiene 18 páginas, con una introducción de un poco más de dos páginas y en el cuerpo del texto se discute 18 ítems de las *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (Directrices Curriculares Nacionales de Educación Infantil). Al final, se encuentra una página y media ocupada por lo que la autora denomina *Bibliografia para consulta* (Bibliografía para consulta). Por no presentar referencias bibliográficas a lo largo del texto, este ítem no consta al final del artículo.

La primera característica que llama la atención en este texto es la existencia de un gran número de listas en su contenido. Se entiende aquí

por lista lo que corresponde a la siguiente acepción del Diccionario Escolar de la Lengua Portuguesa de la Academia Brasileña de Letras: “enumeración de nombres de personas o cosas; relación, listado”. Además, comprendemos también que una lista debe pertenecer a un campo semántico específico, es decir, si estamos hablando de una lista de supermercado no podemos admitir que en ella haya el ítem “preparar el almuerzo” o “estudiar”, puesto que estos elementos deben hacer parte de un otro tipo de lista —de quehaceres o responsabilidades, por ejemplo.

Es interesante recordar la popularización del uso de listas en la alfabetización. Dicho procedimiento ha sido acentuado con el surgimiento de las propuestas de Emilia Ferreira y Ana Teberosky (1999). En la obra *Psicogênese da língua escrita* (Psicogénesis de la lengua escrita), las autoras proponen a los niños, que les contribuyen como sujeto de estudio, la producción de listas de palabras —algunas de ellas enseñadas por la profesora, otras de igual dificultad, pero desconocidas; y, por fin, la elaboración de una oración—, para demostrar que con dicha metodología los niños se enfrentan con sus hipótesis de escritura y, de esa manera, progresan en el aprendizaje de la lengua escrita.

Actualmente, podemos decir que, de acuerdo con esta perspectiva, quienes no usan listas no están de acuerdo con “la manera correcta de enseñar”. El uso de listas hace parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado al método constructivista; considerando que este es el método que está en boga, no seguirlo es considerado por muchos casi un sacrilegio. Siguiendo un pensamiento maniqueísta, los defensores del constructivismo, a veces, no ponderan que no seguir el método puede ser, única y exclusivamente, una opción pedagógica del profesional a partir de la observación de su realidad y habilidades del alumno. De esa manera, ha sido presentada la distinción constructivista *versus* tradicional, siendo esta segunda entendida peyorativamente como falta de conocimiento, uso de metodología retrógrada y no funcional. Tal vez por ello, es posible encontrar un vasto uso de listas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la adquisición de la escritura, pero que no denotan necesariamente apropiación de la metodología propuesta por el constructivismo y su uso adecuado, pero probablemente, una manera encontrada por muchos profesionales alfabetizadores de hacer uso de un mecanismo característico de la metodología considerada proficua y no ser considerados desactualizados, retrógrados o, incluso, incompetentes. Por lo tanto, hacen listas de cualquier cosa y de cualquier forma buscando, como mucho, seguir una cierta definición de campo semántico.

Nos llama la atención que es posible encontrar en textos académicos producidos por intelectuales adeptos y divulgadores de la perspectiva propuesta por Ferreiro y Teberosky (1999) en Brasil, el uso de listas en sus propios textos de manera incorrecta. Esta es una de las características prominentes del primer texto analizado aquí. Observemos un ejemplo extraído de él:

Texto 1 – Ejemplo 1

El niño explora el mundo, viendo casas, edificios, montañas, bosques, árboles con flores y frutos, pájaros, animales, nubes, cielo, plantaciones, ríos, riachuelos y el mar, jardines, calles, rejillas, canecas, humo de las fábricas, manglares, supermercado y carros, y de esta manera va comprendiendo el mundo en que vive, jugando con sus amigos, teniendo el cuidado de preservar la naturaleza sin el desperdicio de los recursos naturales.

Como comentamos anteriormente, el principio de una lista de que contiene ítems del mismo campo semántico. En el ejemplo, es posible verificar una lista que contiene 25 ítems que abarcan, por lo menos, tres campos semánticos diferentes, los cuales pueden ser igualmente subdivididos, a saber: lugares (urbanos, naturales –de bosque, campo y playa), cosas (pertenecientes a la naturaleza y al entorno urbano) y acciones; sin incluir las redundancias, tales como: bosque/árboles, ríos/riachuelo, pájaros/animales, nubes/cielo. El efecto asociativo de la secuencia de ítems también puede ser considerado y causa extrañeza: ¿cuántos niños, en cuántos lugares tienen la posibilidad de “explorar el mundo” y tener contacto con “fábrica —manglar— supermercado” al mismo tiempo? Más allá de ello, ¿cómo es posible asociar el hecho de un niño “explorar” y tener contacto con su alrededor, tal como propone la autora, automáticamente al jugar con sus amigos, tendrá cuidado “para preservar la naturaleza sin el desperdicio de los recursos naturales?”

A lo largo del texto, es posible percibir que tanto las enumeraciones como la confusión de conceptos y campo semántico son frecuentes. Veamos otro ejemplo:

Texto 1 – Ejemplo 2

(...) El lenguaje se amplía, cuando tiene la oportunidad de vivir en el medio de diferentes géneros textuales: conversación diaria, historia, libro, dibujo, pintura, TV, radio, computador, música, danza, empaques de alimentos.

La lista propuesta es la de “géneros textuales”. Cabe decir que no nos interesa entrar aquí en la discusión con respecto al concepto de género textual, ya que no hay una única definición e, incluso, puede ser definido

de diferentes formas; sin embargo, como es posible verificar en el ejemplo presentado, la autora oscila entre diferentes maneras de pensar y entender lo que sería este concepto. ¿Cómo “TV”, “radio”, ¿“libro” y “computador” pueden aparecer juntos como géneros textuales?, ¿cómo, además, “danza” y “empaques de alimentos” hacen parte de dicha lista?

La discusión anterior sobre el uso de listas puede, de cierta manera, ser extendida para el uso de los géneros textuales. La noción de géneros textuales ganó fuerza, principalmente, a partir de 1998 con la publicación del *Parámetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa* (Parámetro Curricular Nacional de Lengua Portuguesa), que proponía la enseñanza de lengua materna a partir de géneros del discurso. Aunque fuera, como revela su nombre, solamente un parámetro de propuestas metodológicas, el documento fue considerado obligatorio y, actualmente, existe una imposición para enseñar la lengua materna a partir de los géneros textuales. Diversos autores discuten como esta estrategia de enseñanza ha sido aplicada y, como ya comentamos, no interesa a este trabajo profundizar o ampliar dicha discusión, sino apenas apuntar que, en una tentativa de se mostrar dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje considerado correcto —así como el constructivismo—, la autora no aclara como entiende este concepto y se confunde al utilizarlo.

Otro aspecto que compone el texto debatido aquí es la manera como la autora revela a sí misma y su manera de ver y entender el mundo a partir de proposiciones de trabajo con los niños. Veamos dos ejemplos a continuación:

Texto 1 - Ejemplo 3

Jugando con niños de otros países o de comunidades indígenas, quilombolas, ribereños, campesinos y afrodescendientes, los niños aprenden sus juegos típicos. En los juegos de roles, peinar el cabello en la peluquería, en frente al espejo, lleva el niño a conocer el color de la piel, el tipo de cabello y apreciar la estética del grupo cultural.

Texto 1 - Ejemplo 4

Juegos como hacer casitas con hojas y ramas, jugar en los troncos de los árboles expresan los valores de comunidades rurales. El mundo tecnológico aparece representado en los juguetes como el celular, la estufa, el refrigerador.

En el *ejemplo 3* es posible observar que la autora parte de la propia realidad de no convivencia con algunas culturas y lo expande creando una imagen en la que los niños que recibirán la educación propuesta por ella son urbanos, blancos y comparten con sus iguales, sin tener contacto, por ejemplo, con niños de color. Así, la autora entiende que los niños “de otros

países o de comunidades indígenas, quilombolas, ribereños, campesinos y afrodescendientes” están separados de la educación formal y tienen una cultura particular exótica con quien los niños —existente en su imaginario— que frecuentan la escuela pueden aprender “juegos típicos”. Además, cabe llamar la atención a que ella pone estas culturas en el mismo plano de “otro país”, reforzando la idea de exterioridad de su propia realidad.

El documental *Território do Brincar*² (*Territorio del Jugar*), lanzado en Brasil en 2015, nos muestra que no existen juegos típicos, sino tipos de juegos con que los niños —en cualquier parte de Brasil— suelen jugar. Lo que se verá diferente de región a región son los materiales utilizados en la concretización de los juegos. Igualmente, la asociación presentada en el *ejemplo 4* entre el tipo de material usado en el juego (“hojas y ramas” *versus* “estufa y refrigerador”) y el “valor cultural” revela, en verdad, prejuicio y falta de conocimiento de la realidad por parte de la autora. Al decir que “hojas y ramas” son típicos de comunidades rurales, en su contraste se vuelve explícito que dichas comunidades no tienen acceso a lo que ella llama de “mundo tecnológico” bajo los ejemplos de “estufa y refrigerador”. Y la recíproca, en esta lógica, es verdadera: el entorno urbano que hace uso de la tecnología no tiene árboles y, por lo tanto, los niños no juegan con sus partes.

Otra cuestión que será tratada en este texto es con respecto a la supervaloración dada a la educación institucionalizada en detrimento de la que se adquiere socialmente —sea en el núcleo familiar o en la comunidad.

Hay en la literatura específica, una larga discusión sobre la enseñanza en la escuela *versus* la enseñanza en casa. El presente trabajo no tiene la pretensión de abordar dicha discusión, o incluso agregarle algo, sino solamente usarla para elucidar una de las características del texto utilizado aquí como *corpus*.

Una parte de los defensores de la educación formal, institucionalizada, indican que una de sus funciones más importantes es la socialización del individuo. Al relacionarse con individuos diferentes de sí mismo y con concepciones e ideales distintos de los que son adquiridos en el núcleo familiar, el niño aprende los principios básicos de respeto y ciudadanía.

En contrapartida, parte de quienes defienden la enseñanza en casa entienden que compete a los padres la educación de los hijos y, consecuentemente, la decisión sobre cuál es la mejor forma de educación para ellos. Por lo tanto,

² Más informaciones sobre el proyecto y para ver el documental en la página: <http://territorio-dobrinca.com.br/producoes-culturais/>

cabe al núcleo familiar la formación moral, religiosa e, inclusive, intelectual de los niños.

Barbosa (2013) apunta que:

Frente a tal problemática, se asume la dificultad de valorar el tipo de socialización ofrecido por la escuela y familia en la tarea de educar, y se defiende que todos los espacios de oferta de socialización pueden traer aspectos positivos y negativos al niño en su formación. (p. 238)

Estamos de acuerdo con Barbosa y, por ello, sobre el texto analizado aquí cuestionamos el posicionamiento de la autora en atribuir a la escuela la exclusividad por la socialización del niño. Tomemos aquí dos ejemplos:

Texto 1 – Ejemplo 5

[...] el jugar interactivo con la profesora es esencial para el conocimiento del mundo social y para dar más riqueza, complejidad y calidad a los juegos. Especialmente para bebés son esenciales acciones lúdicas que involucren turnos de hablar o gesticular, esconder y hallar objetos (el subrayado es mío).

Texto 1 – Ejemplo 6

La construcción de una imagen positiva de sí y del mundo se inicia desde la entrada del bebé en la guardería, con la atención y el cariño de la profesora y los vínculos construidos entre los dos (el subrayado es mío).

Sobre los dos ejemplos citados, nos gustaría mostrar dos direcciones antagónicas de la argumentación de la autora:

i. Busca dar a la profesora un estatus de importancia muy superior al que realmente le compete, anulando la vivencia infantil fuera de la escuela y su relacionamiento con el núcleo familiar, amigos, comunidad, etc., atribuyendo a la escuela —y a la profesora— un papel y relevancia que no son necesariamente solo de esta institución;

ii. Al mismo tiempo, el tipo de información dado es tan básico que descalifica al profesor.

Nos intriga el esfuerzo, recurrente en el texto de la autora, de exaltar al docente en detrimento del restante de la sociedad que igualmente ejerce influencia en la formación infantil. En principio, diríamos que esto sucede como tentativa de valorar la profesión desvalorada por gran parte de esta misma sociedad, sin embargo, la manera en que escribe provoca el efecto contrario, es decir, banaliza y desvaloriza la docencia.

En los últimos años, es posible verificar un cuidado cada vez más grande con la infancia, sin embargo, con respecto a ello, nos interesa discutir como este resguardo aparece en los textos. Como ya ha sido discutido, al excluir el núcleo familiar inicial del niño y atribuir a la institución escolar un papel prioritario en el cuidado y en la socialización infantil, la autora del texto hace lo que llamaremos de "monopolización del resguardo de la infancia", en otras palabras, atribuye a una sola institución el cuidado supremo del niño. Dicha actitud es realizada por diversos otros segmentos, además del escolar³.

Por ello, valoramos investigaciones como la de Monção (2013) que propone que la educación del niño sea compartida entre escuela y familia. En su estudio, la autora debate la posibilidad de realizar una gestión democrática en un Centro de Educación Infantil (CEI). Para ella, la participación de la familia de los niños en las decisiones y dinámica de la escuela es fundamental para el proceso educativo de los niños.

Para la autora,

La perspectiva de una política de la educación infantil integrada en relieve la dimensión social y política del cuidado y de la educación del niño pequeño en ambientes colectivos como una acción compartida entre poder público y familia, revendo la lógica de que la posibilidad de la educación del niño sea exclusivamente de la familia y, por lo tanto, de carácter privado. Esta es una condición *sine qua non* a la constitución de políticas públicas dirigidas al niño pequeño, que visen la cualidad de la atención e integren objetivos educacionales y sociales, con reflejos en la práctica cotidiana, contribuyendo para la quiebra de la polaridad entre cuidar y educar (p. 42).

Considerando las propuestas de juegos de la autora del texto aquí analizado y la relevancia de ellas, la propuesta de Monção es bastante pertinente. Por otro lado, nos lleva a pensar que para que un investigador reconocido en su área de actuación pueda dedicarse a escribir un texto en el cual enseña al docente lo que debe hacer para interactuar y jugar con un niño, él debe, mínimamente, haber notado alguna falla entre la teoría y la práctica. Es decir, podemos inferir que en un conjunto de profesores que se dedican al cuidado e instrucción de niños pequeños, algunos (¿o muchos?) no son capaces de realizar empáticamente las actividades propuestas por la autora. Si lo tomamos como parte de la realidad, se vuelve importante cuestionar

³ Sobre este asunto, hay un capítulo dirigido a la discusión en mi investigación de maestría en curso, titulada "A criança e o professor: imagens, impactos e consequências em suas formações" ("El niño y el profesor: imágenes, impactos y consecuencias en sus formaciones"), realizada con el fomento de CNPq.

la relevancia de la formación docente a partir de esta producción, pues la formación docente —y su actuación en el ambiente escolar— es llevada a un nivel exagerado de banalización que nos hace ponderar los cuestionamientos de los padres que sostienen la desobligatoriedad de la enseñanza en una institución formal, así como se discute en el trabajo de Monção.

Si la propuesta para componer la formación para la educación infantil es tan próxima del sentido común —como se puede ver en el fragmento “Cuando la profesora juega: ¿Dónde está la nariz de Paulinho? ¡Aquí! y apunta para su nariz, el niño responde con una sonrisa o un gesto. Él está entrando en el mundo letrado, en el cual los gestos y palabras tienen significado, son textos gestuales y orales”— se puede cuestionar la afirmación de Boudens (2002), puesto que esta no encuentra sustentación.

A la luz de la legislación de enseñanza, la escuela en casa, caso esté realmente funcionando y reemplace la escuela convencional, es, a rigor, una institución clandestina, con padres volviéndose profesores y expertos en educación, usurpando el deber de educar, atribuyendo para sí como un derecho de posesión exclusiva sobre la educación de los hijos. Si a pesar de todas las objeciones todavía hubiere quien se disponga a defender la causa de la oficialización de la enseñanza en casa (lo que sea que ello pueda significar), conviene que sepa que nuestra legislación de enseñanza es suficientemente flexible para que casos concretos puedan ser encaminados a la apreciación del competente Consejo de Educación (p. 27).

Para que la afirmación anterior pueda ser considerada verdadera y tenga un respaldo empírico, tenemos que repensar la formación en todos los ámbitos, sea la ofrecida al profesor, sea, consecuentemente, la ofrecida al niño.

9.3.2 Análisis del texto 2

Con respecto al segundo texto, nos llama la atención la manera como está escrito —con inúmeras citas de autores— obligándonos a cuestionar cuánto de conocimiento es realmente producido en los textos introducidos en los cursos de Pedagogía, en especial en la educación infantil. Veamos los datos: el texto original presentado en la *Revista Múltiplas Leituras (Revista Múltiplas Lecturas)* tiene 19 páginas, siendo que las dos primeras están conformadas por el título del artículo y tres resúmenes (en portugués, inglés y español) y las tres últimas páginas son las referencias bibliográficas. El artículo contiene una serie de listas y citación de autores. Eso nos ha intrigado y nos hizo pensar cuánto espacio ellos ocuparían en el artículo. De esa manera, con la intención de cuantificar, transferimos el archivo de *pdf* para *word*, tomando el cuidado de mantener la misma estructura de párrafos y espacios

del original. En este nuevo archivo, se excluyeron el título, los resúmenes y las referencias bibliográficas. Así, el texto quedó con 450 líneas, distribuidas en 15 páginas.

Todas las partes del texto escritas en forma de listas fueron cortadas y pegadas en un nuevo archivo de manera que formaron un texto continuo. En este nuevo formato, fue posible observar que 87 líneas enteras —o sea, dos páginas y media del artículo— son escritas en el formato de listas. Este número corresponde a un 19,4% del total de líneas del texto.

El mismo procedimiento descrito anteriormente fue realizado con las citaciones de nombres de autores (con el apellido y año). Se ha constatado que 21,5 de las líneas tienen este contenido (considerando que cada página contiene 34 líneas), lo que corresponde a un 4,8% del total de líneas del texto. Si contamos el espacio ocupado por las expresiones características de introducción a los autores en el texto —como “de acuerdo con Zutano”, “según Fulano”, “como comenta Mengano”— se verifica un total de 12 líneas, que corresponden a un 2,7% del total de líneas del texto. Sabemos de la importancia y necesidad de utilizar este tipo de expresión en producciones académicas, sin embargo, cuestionamos la importancia de hacerlo exageradamente. Como se utiliza en el texto en cuestión, nos parece una manera de llenar lo que podríamos llamar de “vacíos de conocimiento” o, en la expresión popular, “echar carreta”.

Además, aparece 78 veces la repetición de los términos “letramiento/literacia” y sus variaciones (letramiento, literacia, multiletramiento, multiliteracia y multiletramiento/multiliteracia). Utilizando el mismo procedimiento realizado anteriormente, es posible observar que lo equivalente a 20,5 líneas —es decir, más de media página— está compuesta de repeticiones de términos (correspondiendo a un 4,6% del total de líneas del texto). Cabe resaltar que hay una nota al inicio de la tercera página del artículo original que explicita que los términos son sinónimos, lo que hace, por lo tanto, innecesaria dicha repetición.

Sumando los porcentajes, es posible verificar que un 31,5% del texto no puede ser considerado una producción de conocimiento, puesto que está conformado por citaciones o repeticiones de términos. Dichos datos nos hacen reflexionar, y cuestionar, sobre la cualidad de los textos y la producción de conocimiento que son usados en los cursos de formación de Pedagogía —más específicamente, los dirigidos a la educación infantil— y, consecuentemente, la cualidad del conocimiento adquirido por los futuros pedagogos.

Con relación al contenido del texto, la autora inicia con dos citas del libro *Letramento: um tema em três gêneros* (*Letramiento: un tema en tres géneros*), de Magda Soares, con la intención de definir y diferenciar lo que es alfabetización y letramiento. El libro de Soares tuvo su primera publicación en 1998 y desde entonces se ha vuelto una referencia en el área. Después de una simple búsqueda en Google Académico fue posible descubrir que este libro ha sido citado en artículos 3313 veces hasta la fecha en que la investigación que se presenta aquí estaba en realización. Otro dato relevante es el año de publicación del artículo que está bajo análisis: 2010. En otras palabras, después de doce años de la publicación de la primera edición, el concepto propuesto por Soares estaba ampliamente difundido y enraizado en su área de conocimiento y, por ello, es innecesario hacer citas literales del libro con la finalidad de conceptualizar algo ampliamente difundido en el área de actuación. Además, la autora del artículo escribe el párrafo introductorio con estas dos citas y no adiciona ninguna información a ellas.

El texto por sí mismo, primeramente, da la impresión que es una revisión bibliográfica del asunto abordado; sin embargo, la autora utiliza varios autores de diferentes épocas y líneas de estudio e investigación y hacen que encajen en su propia teoría. Visando ejemplificar, tomemos dos ejemplos.

Texto 2 - Ejemplo 1

Según Bourdieu (1989), los niños están inmersos en un campo (contexto cultural), con su práctica social de letramiento/literacia, cuyo aprendizaje en el ambiente doméstico constituye el capital cultural y lingüístico.

Texto 2 - Ejemplo 2

Los autores, entre ellos, Freire (1972), enfatizan la relación entre la cultura popular, el letramiento/literacia y la escolarización, pero se mantiene la priorización de currículos estandarizados y el "capital cultural" de grupos socioeconómicos, que marginalizan los capitales culturales de otros grupos.

Ninguno de los dos autores, ni Bourdieu ni Freire, han hablado en letramiento en sus estudios. El concepto del término tal como Magda Soares lo creó puede pasar las ideas propuestas por los dos autores ya mencionados, sin embargo, el término nunca ha sido utilizado por ninguno de ellos. Decir, por lo tanto, que Freire enfatiza "la relación entre la cultura popular, el letramiento/literacia y la escolarización" o que "según" Bourdieu la "práctica social de letramiento/literacia" constituye el "capital cultural y lingüístico" del niño está tan equivocado como decir que Jesús ha incentivado las Cruzadas por

amor a su nombre —en otras palabras, tratase de utilizar anacrónicamente nombres que tienen impacto en sus áreas de actuación en una tentativa de dar credibilidad a lo que se afirma, pero ocultando que dichos autores nunca han considerado lo que está siendo afirmado. Un lector más desatento puede tomar como verdad la afirmación de la autora y creer que la idea y el término letramiento ya es aceptado hace mucho más tiempo de lo que en verdad es. Es decir, al hacer una interpretación de estos autores y vincularla a otra teoría sin explicitar lo que se hace, la autora contribuye para el apagamiento de la construcción y discusión de la noción de lo que es el letramiento; además de, al diseminar equívocamente el término y la historia de su construcción, perjudicar la formación de un grupo de profesores.

9.3.3 Análisis del texto 3

El tercer y último texto del análisis propuesto aquí fue escrito para integrar una antología utilizada para la formación de profesor por el gobierno de Estado de São Paulo. La recopilación está conformada por 32 volúmenes que reúnen “artículos de educadores y investigadores brasileños y extranjeros presentando experiencias sobre diversos temas acerca de la Educación” y, específicamente el artículo aquí tratado, hizo parte del volumen de número 7, *O Cotidiano da Pré-escola (El Cotidiano de la Preescolar)*, que “aborda la formación de educadores para guarderías y jardines de infancia y enfoca la importancia del juego y del juguete en el desarrollo infantil, así como la construcción de la representación en la infancia”.

El artículo está compuesto de siete páginas, siendo la última la bibliografía. El texto propone hacer un rescate histórico sobre el juguete en la educación. La frase que abre el artículo dice que por falta de “estudios históricos acerca de la evolución del juguete en Brasil” será adoptada como parámetro de la “historia del juguete en la sociedad francesa”. Sin embargo, el texto recuenta los usos de juguetes a lo largo de la historia de la civilización occidental. Discurre, por ejemplo, que eran usados por los romanos para formar soldados y que posteriormente algunos escritores relatan que eran usados tanto para los primeros estudios como para el “fortalecimiento del cuerpo y del espíritu”. Sigue relatando como la sociedad cristiana usa los juegos: primeramente, como forma de castigo en los “tiempos medievales”, después de manera lúdica en el Instituto de los Jesuitas con Ignacio de Loyola para, entonces, en el Renacimiento surgir con el carácter educativo y ganar fuerza a lo largo de los siglos. Y a partir de la mitad del artículo, cita diversos autores (Comenius, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Óberlin, Decroly, Montessori, Herbi-nière-Lebert, entre otros) y apunta como los juegos han sido entendidos y

utilizados por ellos. Como se puede observar, solamente Herbinière-Lebert y Óberlin son franceses, todos los demás de las más diferentes nacionalidades.

En el título hay la palabra “consideraciones”. Una de las acepciones de este término, según el diccionario Priberam es “acto o efecto de considerar”, a su vez, la acepción de “considerar”, en el mismo diccionario, es “examinar atentamente”. Es interesante observar que el artículo no logra dicha proposición, es decir, hacer un examen atento y, por qué no, crítico —ya que la autora es considerada una autoridad en el asunto en Brasil—, realizando solamente una especie de revisión bibliográfica, sin adicionar ninguna información o reflexión. Estamos de acuerdo con Pimenta (1996) cuando dice que “una identidad profesional se construye, pues, a partir de la significación social de la profesión, de la revisión constante de los significados sociales de la profesión; de la revisión de las tradiciones” y al considerar el texto en cuestión es posible verificar que él no contribuye en ninguna de las cuestiones enlistadas por Pimenta, ni siquiera en la “revisión de las tradiciones” —que podríamos considerar el enfoque del artículo— discutiendo efectivamente, por ejemplo, la relevancia del juguete en tiempos remotos y la utilización de ellos en las guarderías y en los primeros años de la educación básica.

En el último párrafo del artículo, encontramos:

Texto 3 – Ejemplo 1

Este pequeño histórico ha sido elaborado para atender las siguientes finalidades:

el resaltar la importancia de juguetes y juegos para la educación preescolar; el subsidiar el surgimiento de ludotecas; el enfatizar la necesidad de recuperar juguetes y juegos tradicionales, así como su importancia para el desarrollo infantil; el señalar la presencia de propuestas psicológicas que permiten la construcción de representaciones infantiles; y para alertar para el riesgo del excesivo de juego didácticos que desvirtúan tanto las tareas de educación como la naturaleza del juego. (las negrillas son mías)

Al leer este párrafo podemos quedarnos con la impresión de que todos los temas descritos han sido discutidos, en realidad, como ya comentado, no hay, por parte de la autora, ningún tipo de análisis de los temas abordados.

Sobre la importancia de los juguetes y juegos, por ejemplo, hay un relato de como ambos empezaron a ser usados en la educación, en el desarrollo del aprendizaje infantil, sin discutir —ni siquiera citar—, de ninguna manera, la fase preescolar específicamente.

Subsidiar significa contribuir, auxiliar, dar respaldo. En el texto en discusión, la autora, así como en los demás tópicos, ofrece pocos datos con respecto a cómo surgieron las ludotecas, sin realmente haber ninguna contribución sobre el asunto.

Ya sobre los juguetes y juegos tradicionales hay solamente la citación del cuadro de Pierre Buchelle que, según la autora, retrata los juegos de calle en 1560, acompañado por la afirmación de que estos juegos ya estaban presentes en Grecia y que en Brasil las investigaciones todavía son bastante precarias sobre el asunto. Toda esta “discusión” se hace en exactamente diez líneas y media, sin haber, por lo tanto, ningún énfasis sobre el asunto.

En otras palabras, aunque la manera como este texto ha sido escrito sea bastante distinto de los anteriores y tenga características más cercanas a lo que se espera de un texto académico, no podemos decir que sea una producción de conocimiento, puesto que no contribuye con ninguna discusión, ni siquiera atiende efectivamente lo que le ha sido propuesto. Considerando la forma de circulación y el público a quien está dirigido, el falseamiento en la producción de conocimiento indica como la profesión docente, más específicamente, de quienes trabajan con niños, es vista y entendida por instancias gubernamentales. Y más, si entendemos como Santos y otros (2012) “que la concepción de educador está asociada a las concepciones de niño, de aprendizaje, de desarrollo y de enseñanza”, percibimos que todavía tenemos mucho que discutir sobre cómo, por qué y para qué estamos formando profesores.

9.4 Consideraciones finales

La propuesta de lectura y análisis realizada aquí hace parte de nuestra investigación de maestría, la cual se encuentra en curso y es fomentada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), y que tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la formación propuesta para el niño y el profesor que con ella debe trabajar; al mismo tiempo que discute las imágenes de ambos presentes en textos académicos y en quienes reglamentan la docencia.

Los textos discutidos en este capítulo nos muestran algunos indicios de cómo puede estar sucediendo la formación de profesores de la educación infantil y de las series iniciales de la educación primaria y, consecuentemente, la imagen construida del niño y del profesional que se propone a dedicarse a su educación.

Al banalizar la acción del docente que trabaja con niños y vaciar la producción de conocimiento que sirve para la formación del profesor, subentendiese que el niño no necesita mucho para ser educado y, por ello, quien lo formará también no necesita de muchos aparatos para trabajar con él, así su formación puede ser superficial, sin mucho cuidado como una especie de fantasía discursiva que finge ofrecer algo que, cuando observado más de cerca, se nota que no es real.

El falseamiento de la producción de conocimiento sucede en varios niveles en los textos analizados aquí, al mismo tiempo en que imágenes de ellos son reveladas.

La lista, por ejemplo, como procedimiento discursivo, es tomada como definición de mundo, pues al intentar incluir todo y, aparentemente, poniendo todo en el mismo plano, la autora pone su propia visión de mundo como principal, a partir de la cual las listas se despliegan. Así, se ignora la cultura y conocimiento de mundo provenientes del niño y se pone al adulto como poseedor de ambos, cabiendo a él, por lo tanto, el papel de transmisor de este conocimiento. Pero, hay que recordar que para la autora no es cualquier adulto que puede poner el niño en el mundo, sino el profesor, ignorando, una vez más, la vivencia y convivencia social del niño. Al explicitar la necesidad de incluir el niño en un mundo que él desconoce, la autora deja implícito que hace el mismo movimiento con el profesor, destinatario de su texto. La imagen de detentora del conocimiento y figura central en el proceso de desarrollo permanece en sí misma.

Ya las repeticiones frecuentes y las asociaciones teóricas equivocadas terminan por funcionar como un salón de espejos, en el cual se ven reflejadas varias imágenes —incluso algunas distorsionadas—, pero que, en realidad, son solamente reflejos egoístas de una sola persona.

Y, por fin, al engañar el lector proponiéndose a hacer algo que termina sin hacerlo, los sujetos —en plural, ya que se refieren tanto a la autora como a la instancia gubernamental que asegura su divulgación— se revelan manipuladores, ofreciendo una especie de entretenimiento que desvía la atención del esencial: la adquisición del conocimiento efectivo, la posibilidad de diálogo y el fortalecimiento del sentido crítico.

Referencias

- Barbosa, L.M. (2013). *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* (Tese). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Barzotto, V.H. (2004). *A criança falada e a cena de quem a fala*. Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP, Brasil.
- Baudrillard, J. (2009). *O sistema dos objetos*. (5ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Boudens, E. (2002). *Ensino em casa no Brasil*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados.
- Ferreira, E. y Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Industria Gráfica Argentina.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. (3ª ed.). Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas,
- Monção, M.G. (2013). *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da criança pequena*. (Tese). São Paulo Universidade de São Paulo.
- Osakabe, H. (1999). *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes.
- Paes, J.P. (2012). *Uma letra puxa a outra*. São Paulo, Cia das Letrinhas.
- Pêcheux, M.F. (1990). Catherine. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In Gadet, F y Hak, T. (org). (org) Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (1997). *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* In Gadet, F. y Hak, T. (org). Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (3ra. ed.). Campinas-SP: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (5ª ed.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Santos, A., et al. (2012). *Os aspectos condizentes à concepção de educador da educação infantil – 0 a 3 anos*. In: Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Bernardo do Campo: EJR Xamã Editora.



*Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia.
Experiencias significativas de transformación de las prácticas docentes*

Se terminó de imprimir en 2018
en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Para su elaboración se utilizó papel bond bahía 70 g
en páginas interiores y propalcote 250 BD en carátula.
La fuente usada es Egyptian505 BT a 11 puntos.