

**Diálogos entre la teoría y
la realidad educativa**

Investigaciones 2002-2004



Diálogos entre la teoría y la realidad educativa : investigaciones
2002-2004 / ; compilado por Cristina Romagnoli – 1a ed. –
Mendoza : E.F.E., 2006.
240 p. ; 23 x15 cm. - (Investigación ; 7)

ISBN 987-575-045-X

1. Educación-Investigación I. Cristina Romagnoli, comp.
CDD 370.7.

La publicación de esta obra ha sido recomendada por el Comité Editorial de la
Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo o en parte, ni
registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información sin el permiso previo por
escrito de la editorial. Pueden formularse citas con la indicación expresa de su procedencia y
conservando el sentido del contenido.



Universidad Nacional de Cuyo



*Facultad de Educación
Elemental y Especial*

Diálogos entre la teoría y la realidad educativa

Investigaciones 2002-2004

Compilado por: Cristina Romagnoli

e fe
Editorial
Facultad de Educación
Elemental y Especial

Mendoza - Argentina
2006

**Díálogos entre la teoría y la realidad educativa.
Investigaciones 2002-2004.**

1ª Edición, Mendoza, 2006

Serie Investigación N° 6

EFE - Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial:
a/c Mgter. Norma Pacheco de Villegas

Diseño de cubierta y diagramación: Dis. Ind. Ana María Morales

Colaboración de armado: Atta. Anke Lust

Procesamiento lingüístico: Prof. Cecilia Tejón - Mgter. Nuri Ampuero

Impreso en Argentina

ISBN 987-575-045-X

ISBN 987-987-575-045-6

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723.

© EFE, 2006

Sobremonte 81

editorial@feeye.uncu.edu.ar

M5502GKA - Mendoza, República Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Rectora: Dra. María Victoria Gómez de Erice
Vicerrector: Ing. Agr. Arturo Somoza

FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL

Decana: Mgter. María Luisa Nieves Porcar de Yelós
Vice-Decana: Prof. Cristina Elisabeth Gutiérrez

Consejo Directivo

Consejeros Profesores:

Silvia Duhart
Elsa B. Cabrini
Silvia Musso
Irma A. Restiffo
Lilia Dubini
Ana María Repetto
María S. Bascuñán

Consejeros Alumnos:

Emmanuel Bertola
Eliana Bou Roldán

Consejeros No Docente:

Silvia Graciela Pró

Consejo de Investigación

Presidente: Delia Albarracín

Titulares: Castilla Mónica, Tosoni Magdalena, Ortega Susana,
Arenas Norma, Esnal Nélica, González Valentín

Suplentes: Romagnoli Cristina, Matilla Mónica, Tosoni Cecilia

Índice

Prólogo	9
----------------	----------

Capítulo 1

La enseñanza de las ciencias y las artes: problematización, curriculum, contenidos, prácticas y experiencias didácticas	13
--	-----------

Las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en el aprendizaje y la enseñanza de las áreas Matemática y Tecnología (2ª parte) / Norma Pacheco y otros	15
--	----

Las estrategias de resolución de problemas en las ciencias naturales y ambientales en la Educación General Básica / Cristina Moretti y otros	35
--	----

La enseñanza de los contenidos procedimentales del área de ciencias naturales / Becaria: Andrea E. Cano	49
---	----

Desarrollo curricular de formación ética y ciudadana. Experiencias didácticas / Delia Albarracín y otros	55
--	----

Las actividades artísticas y recreativas en el ámbito de las Artes Dinámicas y la Ludoteca. Su aporte para el desarrollo de la creatividad y la optimización de la comunicación escolar / Jovita Kemelmajer Roitman y otros	71
---	----

El repertorio de canciones oficiales en la EGB (2º y 3º ciclos) y su incidencia en la formación de la identidad nacional / Olga Giacumbo y otros	87
--	----

Capítulo 2

La producción escrita y la comprensión lectora	99
---	-----------

La escritura en la escuela: en búsqueda de la aplicación de un nuevo paradigma / Susana Ortega de Hocevar y otros	101
---	-----

Importancia del desarrollo de la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística / María Estela Salvo de Vargas y otros	113
---	-----

El procesamiento de la información: modalidades y estrategias lectoras versus modalidades y estrategias visuales / Mónica Soler y otros	129
---	-----

La mediación de estrategias cognitivas facilitadoras de una percepción globalizante de lo real / Becaria: Paola Rovello	139
---	-----

Capítulo 3

La construcción curricular, la diversidad cultural y la identidad 147

El curriculum cultural como fortalecimiento de las identidades regionales / Nélide Esnal y otros	149
--	-----

La cultura crítica y la cultura institucional en la construcción de la cultura académica, en una escuela de educación de sordos de Mendoza / Becaria: María Fernanda Apaza Sembinielli	165
--	-----

La diversidad cultural como referencia para el diseño del curriculum, en escuelas de la provincia de Mendoza / Mirtha Corvo y otros	173
---	-----

Capítulo 4

Los contextos sociales cambiantes y las respuestas educativas 189

¿Por qué permanecer en la escuela en época de crisis? La educación de jóvenes y adultos de sectores populares / Cristina Romagnoli y otros	191
--	-----

Construcción de la subjetividad de los jóvenes de sectores populares en el sistema educativo / Becario: Miguel Ángel Masnú	205
--	-----

Vigostky en la escuela / Marta Abate y otros	213
--	-----

Formación de Redes Interinstitucionales y Transdisciplinarias, al servicio de la Educación para la Salud, mediante el Desarrollo Curricular en Servicio, en Escuelas del Segundo Ciclo EGB / Irma Alicia Restiffo y otros	225
---	-----

Prólogo

Éste es el cuarto libro en el que se presentan las investigaciones realizadas por la Facultad de Educación Elemental y Especial. Me toca a mí presentarlo por haberme desempeñado como secretaria de Investigación durante el período 2002-2004, durante el cual se desarrollaron los proyectos.

En este libro encontrarán a **la educación como objeto de estudio** de distintas disciplinas, a la vez que, desde distintas miradas y enfoques al interior de cada una de ellas, se irá recortando y construyendo este objeto de estudio. Pero al mismo tiempo, encontrarán una constante: se trata de poner en el centro de la indagación no a **la educación en abstracto** sino la educación en Mendoza, en su sistema educativo, en los distintos niveles, en su currículum, en sus contenidos disciplinares, en sus problemáticas, en su gobierno. Es decir, **la educación situada** en un tiempo, en un lugar y con una historia recorrida por nuestras escuelas y nuestra política educativa.

En estos **diálogos entre la teoría y la realidad educativa** incursionamos en temas y problemas de las instituciones concretas y del sistema educativo en sus distintos niveles, y en escuelas comunes y especiales. Los autores son docentes investigadores de la Facultad de Educación Elemental y Especial; en algunos equipos el trabajo se comparte con docentes de otras unidades académicas de la UNCuyo o de otras instituciones educativas del sistema. Son autores también los becarios que acompañaron con su trabajo desde una doble perspectiva, formarse como investigadores y aportar a la construcción temática de los distintos proyectos.

Los trabajos están ordenados en cuatro capítulos. Este agrupamiento no tiene la pretensión de ser el único posible, pero lo consideramos el más claro para que el lector pueda seleccionar fácilmente su propio recorrido de lectura.

Invito al lector a recorrer el libro capítulo por capítulo:

✓ En el primer capítulo **-La enseñanza de las ciencias y las artes-** encontrará investigaciones sobre las problemáticas específicas de cada ciencia, su enseñanza y algunas experiencias didácticas. Son seis los trabajos que englobamos bajo este título. Tres son enfocados desde las áreas "Matemática y Tecnología", y "Ciencias Naturales y Ambientales"; encaran la resolución de situaciones-problema "disciplinares o extradisciplinares" que se le presentan al estudiante y al docente tanto en "la vida profesional como en la vida diaria", y consideran la importancia que adquieren en el proceso de enseñanza aprendi-

zaje las estrategias necesarias para la resolución de los problemas. Avanzando en el capítulo, hallamos un trabajo sobre Formación Ética que brinda una propuesta transversal realizada desde una estrategia participativa, que, además, nos aporta elementos para posicionarnos frente al abrupto debate planteado recientemente por la Dirección General de Escuelas en cuanto a su incorporación o eliminación en el curriculum de la provincia de Mendoza. Finalmente, el capítulo cierra con dos trabajos específicos referidos a las áreas artísticas: uno que incursiona en la danza, la creatividad y el juego como promotores de la resolución de problemas de comunicación, y otro que apunta a la música como constructora de la identidad nacional.

✓ En el capítulo 2 **-La producción escrita y la comprensión lectora-**, se presenta un primer trabajo que se centra en la escritura en la escuela desde su proceso de realización y no sólo desde el texto como resultado final. Así se pudo comprobar para la muestra que "el trabajo colectivo en díadas favorece la actividad metalingüística de los alumnos el 3º año de la EGB y que la aplicación de secuencias didácticas en los cursos experimentales fue un factor que incidió favorablemente en las textualizaciones obtenidas". Se completa el capítulo con tres trabajos que aportan luz sobre la comprensión lectora: el primero avanza desde la preocupación por los bajos resultados obtenidos en las pruebas de medición de la calidad en Lengua, realizados en la provincia de Mendoza por el SIPEC, y destaca la importancia del desarrollo de la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística. Los dos artículos finales se posicionan desde el procesamiento de la información poniendo en relación las modalidades lectoras y las estrategias visuales. El becario que acompaña el desarrollo de este trabajo de investigación se focaliza en "indagar de qué modo procesan los alumnos la información hipertextual con la que toman contacto y cuáles son los procedimientos involucrados en la interpretación de los mensajes hipertextuales".

✓ En el capítulo 3 **-La construcción curricular, la diversidad cultural y la identidad-**, los trabajos que se presentan recuperan la preocupación central que el título busca plasmar. El primero de los artículos nos lleva la mirada "a la institución educativa como emergente de la diversidad cultural", a un seguimiento de los elementos de la cultura social local como contenido del currículo escolar. Específicamente, el artículo de la becaria nos remite al cruce entre la cultura crítica y la institucional presente en el PEI en una escuela de sordos. El segundo "intenta constituirse en un aporte para aquellos docentes que se desempeñan en contextos de multiculturalidad étnica" y lo realiza desde una escuela de Ugarteche, departamento de Luján de Cuyo, con una matrícula compuesta por argentinos y bolivianos.

✓ En el último capítulo **-Los contextos sociales cambiantes y las respuestas educacionales-**, agrupamos aquellos trabajos que hacen explícita referencia y evaluación de los cambios operados en las últimas décadas, desde distintas disciplinas y enfoques. El primer artículo se pregunta, frente a estos cambios, por qué permanecer en las escuelas en épocas de crisis y analiza el crecimiento de la matrícula de los CENS (comunes y los CENS del programa

Jefas de Hogar), finaliza presentando las distintas respuestas y las transforma en aportes para la política social y educativa. Junto a este trabajo pueden leerse los resultados del becario que intenta responder a la pregunta ¿cómo los jóvenes resignifican subjetivamente e interpretan su permanencia, su abandono o su no acceso a los CENS? A continuación, en un artículo sobre Vigostky en la escuela se identifican los distintos "usos" que se realizan de este autor luego de la *"reforma educativa de los 90"*, tanto a partir de reapropiaciones teóricas como de las prácticas pedagógicas que de ella se desprenden. Se realiza así un necesario balance de los cursos de capacitación docente y del tránsito por ciclos de licenciaturas, para advertir sobre las necesidades de los "ingredientes indispensables a la hora de pensar y efectivizar una reforma educativa en serio". Desde la importancia que asumen los abordajes interdisciplinarios, cierra este capítulo un trabajo sobre las redes interinstitucionales, experiencia que se focaliza desde el tema de salud y su desarrollo curricular en servicio.

El período en el cual fueron realizadas las investigaciones que presentamos, se enmarca en **un tiempo político pedagógico que hoy está en debate**; me refiero a la llamada *"transformación educativa de los 90"*. Muchos teóricos de la educación e integrantes de la comunidad educativa (individuales y colectivos), habíamos advertido sobre las terribles implicancias de estos acrílicos acomodamientos educativos al compás de las ideas neoliberales de la época dictadas por el Consenso de Washington. Actualmente, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación presenta el material para el debate sobre una ley de educación nacional "Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". Desde nuestra unidad académica marcamos, entre otras falencias del documento citado, una que nos parece central: **la falta de un diagnóstico** que nos permita analizar correctamente, a nivel cuali y cuantitativo, la magnitud del desastre educativo en el que estamos inmersos y avanzar en la reconsideración de políticas educativas serias que se transformen en Políticas de Estado y no en leyes que duren una década, un gobierno. Creemos que este volumen como los anteriores puede dar cuenta o ser un aporte para la construcción de este diagnóstico requerido.

Finalmente un **agradecimiento especial para los evaluadores**. Todos compartieron un criterio, tomaron la evaluación como parte de un proceso de intercambio, de debate y crecimiento. Por lo tanto, su función estuvo muy lejos de la de los "burócratas y tecnócratas" que evalúan desde una posición aséptica y neutra a los efectos de cumplimentar un trámite. Aceptaron la propuesta realizada por la Secretaría de Investigación. Los temas abordados con ellos no se restringieron a los problemas y falencias de las investigaciones presentadas, sino que se estructuraron en el marco de profundos análisis de la investigación educativa, el propio proceso de evaluación y sus formas hegemónicas, el destino de la investigación y la evaluación en las universidades nacionales; todos ellos fueron temas de debate. Es decir que los temas y problemas que nos pusieron en contacto en cada evaluación fueron educativos, de investigación y de política educativa. Vaya para Miguel Boitier nuestro homenaje y, en su nombre, un enorme agradecimiento para estos evaluadores que aceptaron el desa-

fío de *"no ser anónimos"* de *"poner el cuerpo en la tarea de evaluar"*. A su vez, exponían y ponían en juego sus ideas, sus marcos teóricos, metodológicos y técnicos, en un proceso donde tanto ellos mismos como evaluadores, de cara con los evaluados, son evaluados, son preguntados, son confrontados. Así la evaluación se transformó en un espacio necesario para encontrarnos, entendernos, coincidir, disentir, para decidir por dónde seguir y elegir el modo, en definitiva, de poder crecer.

Un reconocimiento muy especial a Anke, Pilar, Cecilia y Ana María que junto con Nuri y Paola brindaron su trabajo profesional y técnico en la recepción y revisión de trabajos, así como en el armado y diseño que hicieron posible esta publicación.

Y finalmente **gracias a los colegas** por permitirme que leyera y discutiera con ellos los trabajos durante el período en que fui secretaria de Investigación, por la predisposición y aceptación de las sugerencias, y gracias porque confiaron nuevamente esta publicación y sus trabajos en mis manos para que los compilara y presentara.

M. Cristina Romagnoli

Capítulo 1

La enseñanza de las ciencias y las artes: problematización, curriculum, contenidos, prácticas y experiencias didácticas

Las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en el aprendizaje y la enseñanza de las áreas Matemática y Tecnología

Directora: Norma Pacheco

Codirectora: Alejandra Grzona

Integrantes: María Luisa Porcar, Adriana N. Moreno, Ana M. J. Repetto, Andrea Gomensoro, Gabriela Mattiello, Graciela Molinaris, Lilia Dubini, Silvia Duhart, Marcela Espina y Sonia Parlanti.

Título del proyecto: Las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en el aprendizaje y la enseñanza en las áreas Matemática y Tecnología. 2º parte. (Código Secyt UNCuyo 06/H054)

Datos de la directora del proyecto

Título: Magister en Educación en Ciencias

Cátedra e institución: Didáctica de la Matemática; Desarrollo del Pensamiento Matemático; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: npacheco@uncu.edu.ar

Resumen

El propósito de esta investigación, es aportar elementos para una Educación de calidad en la Universidad. Se elaboró, en el marco de aportes psicológicos, didácticos y matemáticos, un conjunto de estrategias de resolución de problemas que promueven la comprensión del conocimiento en los alumnos de la FEEyE (UNCuyo).

Los resultados obtenidos en la 1º parte de la investigación (1999–2002), insumos que sirvieron de base a esta investigación, se fundamentan en: la elaboración y aplicación del conjunto de estrategias (*Comprensión y orientación; ejecución; autoevaluación y comunicación*) que

mejoran: la comprensión del conocimiento tecnológico y matemático y el uso de nuevos procesos y procedimientos; el uso de contenidos procedimentales y la representación y estructuración del conocimiento considerados procesos claves para la comprensión. Se observó, en la resolución de problemas cuando se aprende Tecnología o Matemática, que la aplicación de las estrategias y de modelos, como expresión de estructuras organizadas de contenidos tecnológicos y matemáticos, depende de una orientación inicial acerca de cómo poner en marcha procesos y procedimientos hasta lograr un uso sistemático, lo que implicó una evolución favorable de las actitudes iniciales de los alum-

nos. Mientras que, cuando se enseña Matemática y se considera a la elaboración de la planificación de la enseñanza como un problema didáctico, se observó que los alumnos practicantes mejoran la comprensión del conocimiento pedagógico-didáctico cuando aplican las estrategias de re-

solución, haciendo uso de nuevos procesos y procedimientos, si las estrategias de resolución que aplican tienen en cuenta las características del proceso de modelización y de los procesos cognitivos implicados.

Palabras clave

Estrategias – Resolución de problemas – Proceso de modelización – Matemática – Tecnología – Educación Superior – Calidad educativa

Este trabajo surge de los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación: *“Las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en el aprendizaje del área Matemática” (2000–2003)*. En él se elaboró un conjunto de estrategias de resolución de problemas (comprensión y orientación; ejecución; autoevaluación y comunicación) que mejoran la comprensión del conocimiento y que tienen como propósito promover la estructuración del conocimiento, disciplinar y didáctico, como proceso clave para la comprensión. Las actividades de campo se realizaron con alumnos de primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Se encontró que *“Los alumnos mejoran la comprensión del conocimiento matemático y pueden hacer uso de nuevos procesos y procedimientos cuando resuelven problemas (disciplinarios o extradisciplinarios) si las estrategias de resolución que aplican tienen en cuenta las características del proceso de modelización y de los procesos cognitivos implicados”*.

El análisis y la reflexión permanente como elementos clave del proceso de investigación permitieron al grupo resignificar la importancia del **aprendizaje del saber hacer** en Matemática cuando el propósito de la enseñanza es la enseñanza de contenidos procedimentales basada en la resolución de problemas. Pero este conocimiento construido en forma compartida por todos los integrantes del grupo dejó como interrogantes:

- La metodología de proceso aplicada en la resolución de problemas en el área Matemática, ¿puede aplicarse en otras áreas curriculares?
- Si esa metodología se aplicara en el área Matemática pero con alumnos de años superiores de los profesorados de la Facultad de Educación, ¿los resultados variarían en relación con el uso de procesos y procedimientos implicados en la resolución de problemas?

Responder a estos interrogantes dejó como desafío al equipo investigador ampliar los conocimientos acerca del uso del proceso de modelización en la resolución de problemas, tanto en el área Matemática como en otras áreas del conocimiento.

En el presente estudio (2ª parte), el equipo se abocó, en primer lugar, a ampliar el marco de referencia en relación con el aprendizaje y la enseñanza de contenidos procedimentales en el área Tecnología. En segundo lugar, se seleccionaron problemas del área Tecnología que fueron utilizados para que los alumnos (de tercer año del Profesorado de EGB) aplicaran las estrategias generales de resolución en la asignatura Educación Tecnológica y su Didáctica.

En tercer lugar, se trabajó en relación con la resolución de problemas didácticos que pueden enfrentar los alumnos del último año de las carreras de Educación Especial en la Facultad de Educación, cuando realizan las Prácticas de Residencia en instituciones escolares de Educación Especial y las Prácticas Individuales.

Aplicación de las estrategias de resolución en problemas tecnológicos

El área Tecnología es el resultado de relacionar la técnica con la ciencia y con la estructura económica y sociocultural, a fin de solucionar problemas concretos. Los problemas que debe resolver la tecnología, provienen en general de problemas sociales, de demandas que se generan en el ámbito social y que deben ser resueltas por medio de productos, bienes o servicios. La tecnología es la suma total de los conocimientos acerca de la solución de problemas técnico-sociales.

En relación con el área Tecnología se encontró que:

- La caracterización de una metodología de proceso, basada en la modelización, también ha sido señalada desde investigaciones en esta área. Éstas proponen un conjunto de estrategias de enseñanza dirigidas a hacer evolucionar las concepciones personales hacia conceptos científicos, a partir de la modificación de las representaciones, o tipos de estructuras, que se ponen en marcha frente a problemas determinados. Esa evolución se caracteriza por ser un proceso de "remodelación" que lleva a niveles sucesivos de profundización y formalización del conocimiento científico-tecnológico.
- Se afirma, al igual que en Matemática, que **un modelo es una construcción**, una estructura, una analogía que materializa una idea, un concepto y/ o un procedimiento para hacerlo más comprensible.

La similitud entre estas investigaciones en el área de Tecnología y los resultados hallados por el equipo en el área Matemática, llevó a planificar la aplicación de las estrategias elaboradas en la resolución de problemas tecnológicos.

Para ello se buscó un paralelismo entre los procesos y procedimientos involucrados en la resolución de problemas tecnológicos y aquellos identificados para las estrategias seleccionadas (en la primera parte de la investigación), obteniéndose el siguiente resultado:

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte de una situación a resolver)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte del análisis de un producto)
C O M P R E N S I O N Y O R I E N T A C I O N	Lectura global	Leer detenidamente el enunciado de cada problema	Leer detenidamente el enunciado de la situación planteada	Observar detenidamente el producto
	Lectura analítica	Me pregunto: ¿Qué dice el problema? ¿Lo he comprendido? ¿Entiendo el significado de las palabras del problema?	Me pregunto: ¿Qué dice el problema? ¿Lo he comprendido? ¿Entiendo el significado de las palabras del problema? ¿Puedo identificar si la situación constituye una necesidad, una demanda o una oportunidad?	Me pregunto: ¿Qué es?
	Modelización	Me pregunto: ¿Puedo identificar los elementos del problema? ¿Puedo reformular el problema? ¿Puedo encontrar otra forma de asociar datos y condiciones? ¿Puedo separar la pregunta en otras más simples?	Me pregunto: ¿Puedo identificar los elementos de la situación planteada? ¿Cuáles son las condiciones, los requisitos que expresa la situación? ¿Puedo reformular la situación? ¿Puedo encontrar otra forma de asociar datos y condiciones? ¿Puedo separar la situación en otras más simples?	Me pregunto: ¿Cuáles son las partes? ¿Puedo desarmarlo? ¿Puedo volver a armar? ¿Puedo enumerar las partes? ¿Puedo explicar cómo funciona cada parte y el todo? ¿Puedo verbalizar la situación (necesidad o demanda u oportunidad) que dio origen a este producto?
		Me pregunto: ¿Qué relaciones existen entre los elementos del problema?	Me pregunto: ¿Qué conocimientos poseo sobre la situación planteada? ¿Qué relación puedo hallar entre esos conocimientos y los elementos de la situación que identifiqué? ¿Tengo suficiente información? ¿Qué otras fuentes elijo para informarme? ¿Existen libros, revistas, catálogos, otros productos similares, especialistas en el tema, bases de datos? ¿Qué relación existe entre esta nueva información, mis conocimientos y los elementos de la situación?	Me pregunto: ¿Qué conocimientos poseo sobre el funcionamiento del producto? ¿Qué relación puedo hallar entre esos conocimientos y el funcionamiento que enuncié de cada parte y el todo? ¿Tengo suficiente información? ¿Qué otras fuentes elijo para informarme? ¿Existen libros, revistas, catálogos, otros productos similares, especialistas en el tema, bases de datos? ¿Qué relación existe entre esta nueva información, mis conocimientos y los que enuncié observando el producto? ¿Qué relación existe entre el funcionamiento de las partes y el todo (el producto) y la situación a la que dio solución?

		¿Puedo representar esas relaciones? ¿Cómo? ¿De cuántas formas? Trato de representar cada forma ¿Qué representación elijo?	¿Puedo representar esas relaciones? ¿Cómo? ¿De cuántas formas? Trato de representar cada forma ¿Qué representación elijo?	¿Puedo representar esas relaciones? ¿Cómo? ¿De cuántas formas? Trato de representar cada forma ¿Qué representación elijo?
--	--	---	---	---

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte de una situación a resolver)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte del análisis de un producto)
E J E C U C I Ó N	Modelización	Trazo un plan a partir de la representación que elegí, en la fase anterior, y que muestra la relación entre los elementos del problema.	Trazo un plan a partir de la representación que elegí, en la fase anterior, y que muestra la relación entre los elementos de la situación planteada.	Trazo un plan a partir de la representación que elegí, en la fase anterior, y que muestra la relación entre las partes, el producto como un todo y la situación a la que dio origen este producto.
	Determinación de problemas auxiliares (subproblemas).	Me pregunto: ¿Puedo ahora hallar la solución? ¿Puedo separar la pregunta en otras que me permitan encontrar datos para hallar la solución? Si no es posible vuelvo a la lectura analítica y la reformulación que hice del problema.	Me pregunto: ¿Puedo ahora hallar la solución? Según el diseño que elegí ¿Qué materiales elijo? ¿Qué cantidad de cada uno? ¿Cuáles son los costos? ¿Las formas? Si no es posible la construcción de la solución hallada vuelvo a la lectura analítica y a la reformulación ¿Puedo separar la situación en otras que me permitan encontrar datos para hallar la solución?	Me pregunto: ¿Puedo ahora hallar la solución? Según la relación sistémica que modelicé ¿Cómo puedo verbalizar el análisis que hice del producto observado? Si no es posible dicha verbalización vuelvo a la observación (lectura) analítica del producto y a la situación que identifiqué como origen de este producto. ¿Puedo separar la situación en otras que me permitan encontrar datos para hallar la solución?
	Tanteo inteligente: ensayo y error. Comienzo desde atrás.	Me pregunto: ¿Qué hago primero? ¿Qué respuesta persigo? ¿Cómo debo calcular la solución?	Me pregunto: ¿Qué hago primero? ¿Qué respuesta persigo? ¿Cómo llegaré a la solución?	Me pregunto: ¿Qué hago primero? ¿Qué respuesta persigo? ¿Cómo llegaré a la solución?
	Analogía con problemas ya resueltos.	Me pregunto: ¿Conozco problemas similares? ¿Cómo se resuelven esos problemas que recuerdo? ¿Las relaciones que hallé entre los elementos de este problema son las que se usan en esos problemas análogos?	Me pregunto: ¿Conozco situaciones similares? ¿Cómo se resuelven esas situaciones que recuerdo? ¿Las relaciones que hallé entre los elementos de esta situación son las que se usan en esas situaciones análogas?	Me pregunto: ¿Conozco productos similares? ¿Cómo se verbaliza el funcionamiento de esos productos que recuerdo? ¿Las relaciones que hallé entre los elementos de este producto son las que se usan en esos productos análogos?

E J E C U C I Ó N		¿Con qué operación/es que voy a trabajar tengo dificultad?	¿Con qué relación, operación/es que voy a trabajar tengo dificultad? ¿De qué otra forma puedo establecer esa relación?	¿Con qué relación, operación/es que voy a trabajar tengo dificultad? ¿De qué otra forma puedo establecer esa relación?
	Resolución del plan diseñado.	Resuelvo ejecutando el plan que he diseñado.	Resuelvo ejecutando el plan (proyecto tecnológico) que he diseñado.	Resuelvo verbalizando la descripción del producto que he observado (análisis del producto) y su relación con la situación que daría origen a este producto.

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte de una situación a resolver)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte del análisis de un producto)
A U T O E V A L U A C I Ó N	Comprobación	Hacer consideraciones: Me pregunto: ¿Es correcto lo que hice? Utilizando la solución que hallé ¿Puedo hallar uno de los datos que me da el problema? ¿Puedo cambiar el tipo de modelo que usé para la comprobación de la solución hallada?	Hacer consideraciones: Me pregunto: ¿Es correcto lo que hice? Utilizando la solución que hallé ¿Puedo cambiar el modelo que usé? ¿Llego a la misma solución o a una más conveniente? ¿Puedo identificar cuáles han sido los aciertos y los errores? ¿Qué dificultad o dificultades aún no he superado completamente? ¿Puedo mejorar el proceso seguido en el diseño? ¿Cómo?	Hacer consideraciones: Me pregunto: ¿Es correcto lo que hice? Utilizando la descripción que verbalicé ¿Puedo cambiar el modelo que usé? ¿Llego a la misma solución o a una más conveniente? ¿Puedo identificar cuáles han sido los aciertos y los errores en el análisis del producto? ¿Qué dificultad o dificultades aún no he superado completamente? ¿Puedo mejorar el proceso seguido en el análisis? ¿Cómo?
		Reviso cada uno de los pasos y compruebo que no he fallado en ninguna de las relaciones, operaciones y cálculos elegidos.	Reviso cada uno de los pasos y compruebo que no he fallado en ninguna de las relaciones, operaciones y cálculos elegidos.	Reviso cada uno de los pasos y compruebo que no he fallado en ninguna de las observaciones, descripciones y relaciones modelizadas y verbalizadas.

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte de una situación a resolver)	Procedimientos (acciones) problema tecnológico (si se parte del análisis de un producto)
C O M U N I C A C I Ó N	Verbalización: Explicar con las propias palabras lo que se ha realizado y anotar otras formas o vías de solución aportadas por los demás.	Para verbalizar me pregunto: ¿Puedo explicar lo que he hecho? ¿Puedo justificar por qué elegí el modelo y las relaciones que representa? ¿Cómo organizo la comunicación de mis resultados?	Para verbalizar me pregunto: ¿Puedo explicar lo que he hecho? ¿Puedo justificar por qué elegí el modelo y las relaciones que representa? ¿Cómo organizo la comunicación de mis resultados?	Para verbalizar me pregunto: ¿Puedo explicar lo que he hecho? ¿Puedo justificar por qué elegí el modelo que representa la descripción del funcionamiento del producto analizado y su relación con la situación que le dio origen? ¿Cómo organizo la comunicación de mis resultados?

En la prueba diagnóstica que se tomó a los alumnos de tercer año se encontró –al igual que en el área Matemática con los alumnos de primer año– que la resolución incorrecta o la no resolución, en general, se debió a:

- Una deficiente lectura analítica de la situación.
- No establecer relaciones entre los elementos del problema planteado.
- No utilizar los problemas auxiliares como procedimiento.

Estos aspectos son considerados como procedimientos necesarios en el desarrollo de la resolución de un problema tecnológico.

A medida que los alumnos fueron aplicando las estrategias de resolución a distintos problemas tecnológicos (en nueve encuentros), los resultados que se obtuvieron, en general, no variaron respecto de los hallados en la primera parte (en el área Matemática). Estos resultados se refieren tanto a la evolución positiva de las actitudes ante la toma de decisiones para resolver, como a los resultados obtenidos al aplicar las estrategias en problemas tecnológicos. Por lo que se concluyó que: *Los alumnos mejoran la comprensión del conocimiento cuando resuelven problemas (disciplinares o extradisciplinares) en las Áreas de Tecnología y Matemática y pueden hacer uso de nuevos procesos y procedimientos si las estrategias de resolución que aplican tienen en cuenta las características del proceso de modelización y de los procesos cognitivos implicados (hipótesis de este trabajo).*

Aplicación de las estrategias de resolución en problemas didácticos cuando se planifica la enseñanza en el área Matemática

Las actividades de campo referidas a la aplicación de estrategias de resolución de problemas didácticos se realizó con las alumnas practicantes del quinto año de cada uno de los profesorados de Educación Especial de la Facultad de Educación Elemental y Especial (UNCuyo). Cuando las alumnas cursaban el cuarto año, se las capacitó en la aplicación de las estrategias de resolución de problemas matemáticos para que luego, en el año siguiente, en las prácticas de residencia o en las individuales, lo pudieran hacer en problemas didácticos. En los encuentros participaron las profesoras que están a cargo de las prácticas y que forman parte del equipo investigador. En esos encuentros se propuso la resolución de problemas aplicando las estrategias de resolución seleccionadas en la primera parte de la investigación a través de las siguientes actividades:

- Se aplicó una prueba diagnóstica que tuvo como propósito observar qué estrategias usan las alumnas cuando resuelven problemas del área Matemática. La prueba tuvo características muy similares a las tomadas a los dos grupos de alumnos de primer año, en la primera parte de la investigación (en los años 2000 y 2001). Esta similitud permitió contrastar aquellos resultados con los obtenidos en esta instancia en la que las alumnas participantes estaban cursando cuarto año de los profesorados de Educación Especial.
- En la capacitación se abordaron los procedimientos que se ponen en marcha en la resolución de problemas y de los procesos elementales del pensamiento. Se reflexionó acerca de la importancia de la enseñanza de dichos procesos y procedimientos como contenidos procedimentales y se dieron a conocer las estrategias de resolución de problemas (seleccionadas en la primera parte de la investigación), permitiendo que las alumnas las reconocieran en las situaciones que habían resuelto en el encuentro anterior.
- Se resolvieron problemas del Área Matemática aplicando cada una de las estrategias e identificando la necesidad de utilizar los procesos elementales del pensamiento.

A la vez, se creyó conveniente que, a partir de las conceptualizaciones teóricas desarrolladas en el marco de referencia, se realizaran las siguientes actividades:

- Definir qué se entiende por "problema didáctico".
- Hallar una relación entre las estrategias de resolución elaboradas en la primera parte de la investigación y la resolución de un problema didáctico.

Se partió de las concepciones teóricas (desarrolladas en la primera parte de la investigación) acerca de: ¿Qué es un proceso? ¿Qué es un procedimiento? ¿Qué es una estrategia? ¿Qué es una estrategia de aprendizaje? ¿Qué es un problema? ¿Qué procesos se ponen en marcha cuando se resuelven problemas? ¿Cuáles son las estrategias generales de resolución de problemas?

A partir de esas concepciones fue necesario definir qué es un problema didáctico.

Se consideró que un problema es *“una situación que enfrenta una persona (o un grupo) y desea resolverla, pero es consciente de que no cuenta con las destrezas, técnicas o estrategias necesarias para llegar a la solución en forma rápida y segura y que para ello, necesita de un proceso de reflexión y toma de decisiones acerca de la secuencia de pasos a seguir”* (Pozo y otros, 1994: 17-18), por lo que el grupo investigador extendió dicha concepción a un problema didáctico de la siguiente forma:

*Un **problema didáctico** es una situación que enfrenta una persona (o un grupo) cuando tiene que enseñar (un conocimiento determinado) y desea resolverla, pero es consciente de que no cuenta con las destrezas, técnicas o estrategias necesarias para llegar a la solución en forma rápida y segura y que para ello, necesita de un proceso de reflexión, toma de decisiones y planificación de la secuencia de acciones a seguir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

Se consideró que la toma de decisiones en la resolución de problemas didácticos está íntimamente relacionada con la respuesta que se dé a tres interrogantes:

- **Qué enseñar** (contenidos conceptuales y procedimentales).
- **Para qué enseñar** esos contenidos (intenciones didácticas, expectativas de logro).
- **Cómo enseñar** esos contenidos (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje).

A partir de estas reflexiones, fue necesario responder a: ¿Qué relación existe entre las estrategias de resolución de problemas seleccionadas y las que se proponen para la solución de un problema didáctico?

Desde el conjunto de estrategias –seleccionadas en la primera parte de la investigación (comprensión y orientación; ejecución; autoevaluación y comunicación)– y desde las concepciones acerca de estrategias (de enseñanza y de aprendizaje), procesos y procedimientos que se identificaron en la resolución de problemas, se trató de transferir la aplicación de las estrategias seleccionadas a la resolución de problemas didácticos. Para ello se buscó un paralelismo entre los procesos y procedimientos involucrados en la resolución de problemas didácticos y los identificados para las estrategias seleccionadas, obteniéndose el siguiente resultado:

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema didáctico
C O M P R E N S I Ó N Y O R I E N T A C I Ó N	Lectura global	Leer detenidamente el enunciado de cada problema	Comprender exactamente cuál es el problema didáctico ¿Cuáles son los elementos del problema? En un problema didáctico en general los elementos son siempre: el qué, el para qué y el cómo enseñar.
	Lectura analítica	Me pregunto: ¿Qué dice el problema? ¿Lo he comprendido? ¿Entiendo el significado de las palabras del problema? ¿Puedo identificar los elementos del problema? ¿Puedo reformular el problema? ¿Puedo encontrar otra forma de asociar datos y condiciones? ¿Puedo separar la pregunta en otras más simples?	¿Puedo identificar los elementos del problema? Los elementos son los contenidos que hay que enseñar, las expectativas de logro, las estrategias de enseñanza que se conocen y las estrategias de aprendizaje que se pretende desarrollen los alumnos, las actividades y los recursos didácticos. Las condiciones son los conocimientos previos de los alumnos y sus niveles cognitivos.
	Modelización	Me pregunto: ¿Qué relaciones existen entre los elementos del problema? ¿Puedo representar esas relaciones? ¿Cómo? ¿De cuántas formas? Trato de representar cada forma ¿Qué representación elijo?	Me pregunto: ¿Qué relaciones existen entre los elementos del problema? ¿Puedo representar esas relaciones? ¿Cómo? Trato de representarlas.

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema didáctico
E J E C U C I Ó N	Modelización	Trazo un plan a partir de la representación que elegí, en la fase anterior, y que muestra la relación entre los elementos del problema.	Trazo un plan a partir de la representación que elegí, en la fase anterior, y que muestra la relación entre los elementos del problema.
	Determinación de problemas auxiliares (subproblemas).	Me pregunto: ¿Puedo ahora hallar la solución? ¿Puedo separar la pregunta en otras que me permitan encontrar datos para hallar la solución? Si no es posible vuelvo a la lectura analítica y la reformulación que hice del problema.	Me pregunto: ¿Puedo ahora hallar la solución a cada uno de los interrogantes: <i>qué, para qué y cómo enseñar</i> "esos contenidos"?
	Tanteo inteligente: ensayo y error. Comienzo desde atrás.	Me pregunto: ¿Qué hago primero? ¿Qué respuesta persigo? ¿Cómo debo calcular la solución?	Me pregunto: ¿Qué hago primero? ¿Qué respuesta persigo? ¿Cómo puedo llegar a la solución?

E J E C U C I Ó N	Analogía con problemas ya resueltos.	Me pregunto: ¿Conozco problemas similares? ¿Cómo se resuelven esos problemas que recuerdo? ¿Las relaciones que hallé entre los elementos de este problema son las que se usan en esos problemas análogos? ¿Con qué operación/es que voy a trabajar tengo dificultad?	Me pregunto: ¿Conozco problemas didácticos similares? ¿Cómo se resuelven esos problemas que recuerdo? ¿Las relaciones que hallé entre los elementos de este problema son las que se usan en esos problemas análogos? ¿Qué estrategias selecciono en relación con los contenidos que tengo que enseñar? ¿Cuáles son las expectativas de logro? ¿Qué actividades selecciono y qué recursos didácticos, si tengo esas expectativas? ¿Cómo evalúo el nivel de logros?
	Resolución del plan diseñado.	Resuelvo ejecutando el plan que he diseñado.	Resuelvo ejecutando el plan que he diseñado.

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema didáctico
A U T O E V A L U A C I Ó N	Comprobación	Reviso cada uno de los pasos y compruebo que no he fallado en ninguna de las relaciones, operaciones y cálculos elegidos.	Etapa pre-activa Reviso cada uno de los pasos y compruebo, a partir de los resultados si existe coherencia entre las expectativas, las estrategias de enseñanza, los contenidos, las actividades seleccionadas y los conocimientos previos y niveles cognitivos de los alumnos.
		Hacer consideraciones: Me pregunto: ¿Es correcto lo que hice? Utilizando la solución que hallé ¿Puedo hallar uno de los datos que me da el problema? ¿Puedo cambiar el tipo de modelo que usé para la comprobación de la solución hallada?	Etapa pos-activa Hacer consideraciones: Me pregunto: ¿Es correcto lo que hice? ¿Los alumnos comprendieron? ¿Construyeron significados acerca de lo que aprendieron? ¿Lo podrán aplicar a situaciones nuevas? Utilizando la solución que hallé ¿Puedo cambiar el tipo de modelo que usé para la comprobación de la solución hallada? Reviso cada uno de los pasos y compruebo, a partir de los resultados si existe coherencia entre las expectativas, las estrategias de enseñanza, los contenidos, las actividades seleccionadas y los conocimientos previos y niveles cognitivos que poseían los alumnos.

Estrategia	Procesos	Procedimientos (acciones)	Procedimientos (acciones) problema didáctico
COMUNICACIÓN	Verbalización: Explicar con las propias palabras lo que se ha realizado y anotar otras formas o vías de solución aportadas por los demás.	Para verbalizar me pregunto: ¿Puedo explicar lo que he hecho? ¿Puedo justificar por qué elegí el modelo y las relaciones que representa? ¿Cómo organizo la comunicación de mis resultados?	Para verbalizar me pregunto: ¿Puedo explicar lo que he hecho?, ¿Puedo justificar por qué elegí el modelo y las relaciones que representa? ¿Cómo organizo la comunicación de mis resultados?

En el año siguiente (abril de 2004) se propuso trabajar en la resolución de problemas didácticos aplicando las estrategias de resolución.

Las observaciones y resultados de la aplicación de las estrategias de resolución en problemas didácticos, realizada por alumnas practicantes, permiten enunciar **conclusiones generales** respecto de las primeras **relaciones** que se encontraron entre:

- El conocimiento que las alumnas habían adquirido en los talleres de capacitación, acerca de la aplicación de las estrategias a problemas del área Matemática, el conocimiento acerca de la enseñanza de la Matemática adquirido en la asignatura Didáctica de la Matemática y el conocimiento acerca de las Didácticas Especiales adquirido en las asignaturas Didáctica Especial I y Didáctica Especial II, en cada una de las carreras de Educación Especial; y:
- Los elementos teóricos y la aplicación de las estrategias de resolución a la elaboración de la planificación de clases, considerada como un problema didáctico.

Entre las relaciones halladas se pueden enunciar:

Relación 1. La falta de correspondencia y coherencia entre los resultados al aplicar las estrategias en la resolución a problemas didácticos, y la imposibilidad de transferir e integrar conocimientos previos a nuevas situaciones, tienen su origen en la falta de comprensión del conocimiento lo que lleva a la imposibilidad de hacer uso activo del mismo.

Esta relación se obtuvo al analizar cómo las alumnas transferían e integraban por primera vez los conocimientos para resolver un problema didáctico.

Se piensa que la posibilidad de éxito en la resolución de problemas didácticos reside en que las alumnas practicantes transfieran e integren saberes didácticos específicos referidos a la enseñanza de la Matemática, saberes generales referidos a la Didáctica Especial y, fundamentalmente, saberes adquiridos acerca de la aplicación de estrategias de resolución de problemas (para lo que se las había capacitado el año anterior).

Las observaciones y resultados surgidos cuando se propuso aplicar las estrategias de resolución a problemas didácticos, después de haber reconocido la ela-

boración de la planificación de la enseñanza en el Área Matemática como un problema didáctico, no fueron los esperados. Por lo tanto, a partir de esta primera relación se pudieron enunciar las siguientes conclusiones.

Conclusiones generales a partir de la Relación 1

- ✓ La adquisición de saberes conceptuales, tanto matemáticos como didácticos, a través de la carrera, si bien pueden haberse adquirido comprensivamente, no asegura la transferencia e integración de los mismos en las distintas etapas del proceso de prácticas, tanto a nivel institucional como individual.
- ✓ La falta de comprensión y significatividad de cómo transferir e integrar los conocimientos estaría relacionada con las metodologías de enseñanza que se utilizaron para el aprendizaje de los conocimientos, lo que se evidencia en el uso rutinario del conocimiento didáctico que no permite advertir, por ejemplo, la ausencia de correspondencia entre el problema didáctico identificado y los elementos señalados.

Estas conclusiones se basan en el hecho de que desde la investigación se reconoce que en un problema didáctico, en general, los elementos son siempre: el qué, el para qué y el cómo enseñar. Por lo tanto, están referidos a los *contenidos* que hay que enseñar, las *expectativas de logro*, las *estrategias de enseñanza* que se conocen y las *estrategias de aprendizaje* que se pretende desarrollen los alumnos, las *actividades* y los *recursos didácticos*, mientras que las *condiciones* son los *conocimientos previos* de los alumnos a los que hay que enseñar y sus *niveles cognitivos*.

Cuando en situación de diagnóstico, se propone a las alumnas aplicar las estrategias a un problema relacionado con un contenido matemático a enseñar, la identificación de los elementos del problema es una de las acciones realizadas casi por la totalidad de las alumnas. En algunos casos, es la única acción que realizan. Lo que confirma que poseen conocimientos didácticos generales y didácticos matemáticos. Pero se observa que los elementos del problema, los datos y las condiciones señaladas no corresponden al problema didáctico identificado. El problema que identifican como problema didáctico es el contenido a enseñar y los elementos, datos y condiciones señaladas se refieren al problema: **¿Cómo planificar la enseñanza de ese contenido?** Es decir, se explicitan correctamente los saberes didácticos matemáticos por un lado y los didácticos generales por el otro, pero lo que realizan incorrectamente es la integración y transferencia a la resolución del problema didáctico.

Para solucionar esta problemática acerca de cómo hacer para que las alumnas realicen esa transferencia e integración –a lo que se suman las sensaciones de “inseguridad”, “desconcierto”, “incertidumbre” manifestadas– el equipo investigador elaboró una correspondencia entre las estrategias de resolución de problemas y las utilizadas para resolver un problema didáctico a fin de guiar en forma sistemática el uso de cada estrategia, sus procesos y procedimientos,

con el propósito de que con sucesivas aplicaciones ese uso se transformara en un hábito y permitiera una evolución positiva de los resultados y sensaciones. También aquí se incluyó en **las acciones** o procedimientos, un conjunto de interrogantes para que los alumnos respondieran al poner en marcha cada uno de los procesos que integra cada estrategia. Esos interrogantes tuvieron como propósito orientar al alumno en el análisis del problema didáctico, en la identificación de los elementos y sus relaciones a fin de conseguir la modelización correspondiente (según se señala en las grillas anteriores relativas a cada estrategia).

También, al igual que en lo expresado anteriormente en la aplicación de las estrategias a problemas matemáticos, las alumnas evaluaron positivamente estas guías a través de sus expresiones verbales.

Estas observaciones llevaron a encontrar otra relación:

Relación 2. La evolución favorable tanto de los resultados cuando se resuelven problemas didácticos aplicando las estrategias de resolución como de las actitudes que tienen inicialmente los alumnos, ante la imposibilidad de resolverlos integrando y transfiriendo conocimientos, depende de una orientación inicial acerca de cómo poner en marcha procesos y procedimientos hasta lograr un uso sistemático de los mismos en la planificación de la enseñanza.

Esta relación permitió enunciar las siguientes **conclusiones**:

- ✓ **La actitud de los alumnos hacia el proceso de elaboración de las planificaciones de clases**, consideradas como problemas didácticos, evoluciona favorablemente desde la inseguridad, el desconcierto y la incertidumbre, a la seguridad y la autonomía en la toma de decisiones. Esto se produce siempre y cuando las estrategias para la elaboración den la oportunidad al alumno practicante de reconocer el problema didáctico, sus elementos y relaciones; de reconocer que la *modelización* de las relaciones que existen entre los elementos del mismo es un proceso clave para integrar conocimientos didácticos y disciplinares y arribar a la solución adecuada; de reconocer que la *autoevaluación* de los caminos de solución es una estrategia que permite contrastar y comprobar la propuesta de enseñanza plasmada en la planificación tanto en la fase pre-activa como pos-activa del proceso de una práctica docente.
- ✓ **La aplicación** de las estrategias de resolución requiere de un proceso en el que los alumnos tienen también la oportunidad de compartir, discutir y consensuar tanto los modelos usados en la planificación de una clase como la justificación de su uso por medio de la verbalización.
- ✓ **La comunicación de los resultados**, usada como estrategia, permite, en el aprendizaje, la profundización del conocimiento didáctico a partir de niveles intuitivos, en los que prevalecen sus matrices anteriores, hacia niveles de mayor formalización científico-pedagógico-didáctico.

Estas conclusiones se fundamentan, además, en los resultados obtenidos a través de las observaciones del desarrollo del proceso, tanto de prácticas institucionales como de prácticas individuales.

Esas observaciones permiten enunciar la siguiente relación:

Relación 3. La posibilidad de compartir conocimientos, tanto en las instancias de capacitación-aprendizaje como en los talleres de reflexión docente, con profesores de Didáctica de la Matemática y de aplicar las estrategias de resolución de problemas para elaborar la planificación de la enseñanza de los contenidos del Área, enriquece el proceso de reflexión colectiva y permite compartir conocimientos acerca del tratamiento didáctico de los contenidos matemáticos.

Esta relación permitió enunciar las siguientes **conclusiones generales**

- ✓ La aplicación de las estrategias de resolución de problemas didácticos en la elaboración de la planificación de la enseñanza de la Matemática, puede traspolarse a otras áreas curriculares y a los ámbitos de la vida profesional (educativo y educativo-terapéutico) en que se desempeñarán las alumnas.
- ✓ La trascendencia de la propuesta está en que los futuros profesionales se equipan de competencias para saber cómo dotar a los alumnos con necesidades educativas especiales, de estrategias generales de aprendizaje que les permiten gestionar su actividad cognitiva y, en consecuencia, hacerla más eficaz. En sí contribuye a la esencia de la formación del educador especial en su función de mediador.

Estas conclusiones se fortalecen en sus conceptos a partir de las expresiones de las profesoras de cada práctica a la hora de explicitar sus conclusiones acerca de los resultados del proceso de investigación:

- De la práctica institucional del Profesorado de Sordos y Terapia del Lenguaje:
 - “Es necesario unificar criterios de aplicación para la resolución de problemas didácticos en todas las Didácticas específicas durante el curso de la carrera”.
 - “Se debe promocionar esta propuesta de modelización y resolución de problemas didácticos para que se incorpore como estrategia sustantiva de trabajo, no sólo en el período de práctica sino también en el posterior ejercicio profesional. Esto implica su incorporación en el ámbito institucional didáctico-pedagógico, didáctico-terapéutico o en el ámbito particular de consultorio”.
 - “Es de suma importancia la posibilidad de concebir a las estrategias de resolución de problemas didácticos y su modelización como instrumento, tanto para el área de Matemática como para cualquier área disciplinar”.

- De la práctica institucional del Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales:
 - "(Las alumnas), frente a la reflexión, pueden significar y resignificar los aprendizajes de las asignaturas y en especial de las didácticas".
 - "El enfoque didáctico adoptado, basado en estrategias generales y los procesos implicados en las mismas, resultan organizadores, pero...".
 - "El enfoque didáctico adoptado, basado en estrategias generales, y los procesos implicados en las mismas, resultaron organizadores y sirvieron como un marco orientador para la planificación y la reflexión".
 - "La interiorización de dicho enfoque didáctico, por parte de las alumnas, sólo fue lograda parcialmente. Se considera que la total interiorización se logrará cuando las alumnas puedan ejercitar el enfoque propuesto en cada una de sus prácticas pedagógicas".
- De la práctica Individual del Profesorado Terapéutico en Discapacitados Mentales y Motores:
 - "De los comentarios de los alumnos practicantes se desprenden las siguientes consideraciones:
 - La importancia de instruirse en estrategias de resolución de problemas didácticos en la intervención educativa especial formal y no formal, como instancia **previa** de capacitación para la práctica profesional.
 - La utilidad del proceso de *modelización* en el aprendizaje y la enseñanza para personas con discapacidad cognitiva, como esquema guía y orientador de la intervención pedagógico terapéutica en la fase pre y pos activa.
 - La consideración del proceso de *modelización* como una herramienta organizadora y dinámica que permite los ajustes y las redirecciones de la propuesta didáctica, particularmente en la planificación *centrada en la persona*, la cual es la óptima en la intervención con personas con necesidades educativas especiales.
 - La versatilidad del sistema propuesto desde la investigación, cuya apropiación se prevé permita su generalización para el abordaje de diferentes problemas didácticos permitiendo la aplicación y el ajuste del mismo al perfil de diferentes destinatarios, a la diversidad cognitiva, a objetivos y temporizaciones singulares de abordajes educativos terapéuticos, a los distintos ámbitos de enseñanza, a diferentes edades cronológicas y estilos de aprendizaje de los sujetos.
 - La valoración del conjunto de estrategias para la resolución de problemas didácticos como instrumento de monitoreo y reflexión del proceso de enseñanza del docente especial y como esquema de referencia para la percepción del proceso de aprendizaje del alumno con discapacidad cognitiva.
 - Que la enseñanza basada en procesos debe ser primero enseñada y experimentada por los futuros docentes para luego ser transferida y aplicada a estudiantes con necesidades educativas especiales.

- La necesidad de que este tipo de investigación tenga carácter longitudinal, esto es, que se instale desde el inicio de la práctica y pueda continuarse durante el ejercicio profesional del egresado en diferentes ámbitos, lo cual aportaría elementos de retroalimentación desde un modelo de investigación acción, sostenido en la reflexión sobre la propia práctica y la capacitación continua”.

Las **conclusiones generales** enunciadas en este apartado, referido a la aplicación de estrategias de resolución de problemas didácticos cuando se enseña Matemática, y las relaciones halladas entre los referentes teóricos y los aportes que hicieron las profesoras, a cargo de las Prácticas Institucionales e Individuales, de los Profesorados de Educación Especial de la Facultad de Educación, al proceso de investigación, permiten afirmar que:

Los alumnos practicantes mejoran la comprensión del conocimiento pedagógico-didáctico cuando aplican estrategias de resolución de problemas en la elaboración de la planificación de la enseñanza de la matemática, haciendo uso de nuevos procesos y procedimientos, si las estrategias de resolución que aplican tienen en cuenta las características del proceso de modelización y de los procesos cognitivos implicados. (Hipótesis de este trabajo)

La confirmación de la hipótesis de trabajo permite afirmar, además, que el estudio realizado ha permitido profundizar los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación ya que se ha podido responder a los interrogantes iniciales que dieron origen a esta segunda parte de la investigación. Se está en condiciones, por lo tanto, de enunciar esas respuestas:

- La metodología de proceso aplicada en la resolución de problemas en el área Matemática (en la primera parte de la investigación) puede aplicarse en otras áreas curriculares.
- La aplicación, en otras áreas curriculares, de las estrategias de resolución que se adoptaron confirman y amplían los resultados que se obtuvieron en la primera parte, cuando se aplican en el área Matemática.
- Si esa metodología se aplica en el área Matemática, con alumnos de años superiores de los profesorados de la Facultad de Educación, que además de resolver problemas del área deben resolver problemas acerca de la enseñanza de contenidos conceptuales y procedimentales matemáticos, los resultados no varían en relación con:
 - el reconocimiento que los alumnos hacen acerca de la necesidad de haberlos adquirido antes de llegar a la instancia de prácticas;

- la importancia de aprender a usar los procesos y procedimientos, implicados en la resolución de problema.
- Pero sí varían en relación con la posibilidad de transferir e integrar los conocimientos pedagógicos didácticos y disciplinares y los adquiridos en la resolución de problemas.

El análisis y la reflexión permanente, como elementos clave del proceso de investigación, permitieron al equipo de trabajo resignificar la importancia del **aprendizaje del saber hacer** cuando se aprende y se enseña Matemática y, fundamentalmente, cuando el propósito de la enseñanza es **la enseñanza de contenidos procedimentales basada en la resolución de problemas**.

Este conocimiento construido en forma compartida por todos los integrantes del grupo investigador dejó como problemáticas a resolver:

- ✓ ¿Qué relación existe entre las expresiones verbales de los alumnos que participaron en la investigación, acerca de la ausencia de aprendizaje de contenidos procedimentales en su formación como docentes, y la propuesta que se hace sobre la enseñanza y el aprendizaje de esos contenidos desde las distintas asignaturas de años anteriores de las carreras?
- ✓ ¿Cuáles son las intenciones de los formadores de formadores acerca de la enseñanza de contenidos procedimentales en la Educación Superior?
- ✓ ¿Qué lugar ocupa en la Educación Superior la enseñanza del saber hacer?

Responder a estos interrogantes dejó como desafío, al equipo investigador, ampliar los conocimientos acerca de la enseñanza de procesos y procedimientos en la Educación Superior. Se piensa que hallar esas respuestas permitirá ampliar los conocimientos logrados y se constituirá en un aporte a la enseñanza en la universidad que tenga como propósito mejorar la calidad de los aprendizajes en el Nivel Superior.

Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. y otros (1997). *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Barcelona, Graó.
- ASHMAN, A.; CONWAY, R. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid, Santillana.
- BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe.
- BENEDET, M. J. (1991). *Procesos cognitivos en la deficiencia mental*. Madrid, Pirámide.
- BERROCAL, P. F.; CARRETERO, M. y ALMARÁZ, J. (1995). *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta.

- BIXIO, C. (1997). *Aprendizaje significativo en la EGB*. Rosario (Argentina), Homo Sapiens.
- BIXIO, C. (1997). *Contenidos Procedimentales*. Rosario (Argentina), Homo Sapiens.
- BUENO MARTIN, M.; TORO BUENO, S. (coordinadores) (1994). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Aljibe.
- CARRETERO, M. (Compilador). (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M. y GASCÓN, J. (1997). *Estudiar matemática: el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Horsori.
- CHOAT, E. (1974). "Aprendizaje Matemático". En: Dickson y otros. *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid, Labor.
- DEVALLE de RENDO, A. (1996). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Buenos Aires, Aique.
- DE LA TORRE, S.; BARRIOS O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro.
- GAGNE ELLEN, D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- GUZMÁN, M. de (1988). *Para pensar mejor*. Madrid, Labor.
- INOSTROZA de CELIS, G. (1997). *La práctica: motor de la formación docente*. Santiago de Chile, Dolmen.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983). "Modelos mentales". En: Berrocal, Carretero y Almaráz. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta.
- LACAS, P.; HERRANZ IBARRA, P. (1995). *Aprendiendo a aprender; resolver problemas entre iguales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis.
- MOLINA GARCÍA, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy (España), Marfil.
- MONEREO, C. (Coordinador) (1997, 4º ed.). *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- PACHECO, N. y PORCAR, M. L. (1998). *La verbalización y la representación en las clases de matemática de la EGB*. Mendoza (Argentina), EFE.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (1994). *La solución de problemas como contenido procedimental*. Madrid, Santillana.
- RESNICK, L. B. y FORD, W. W. (1991). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Madrid, Paidós.

Las estrategias de resolución de problemas en las ciencias naturales y ambientales en la Educación General Básica

Directora: Cristina Moretti

Codirectora: M. Ximena Erice

Integrantes: Lilia Dubini, Silvia Musso, Liliana Senatra, Silvia Marelló

Correo electrónico: moretti@lanet.com.ar

Título del proyecto: Las estrategias de resolución de problemas en las Ciencias Naturales y Ambientales en la Educación General Básica (Código SECyT UNCuyo 06/H052)

Datos de la directora del proyecto

Título: Master en Ciencias (Biología)

Cátedra e institución: Didáctica de las Ciencias Naturales; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: sposgrado@feeye.uncu.edu.ar

Resumen

Sea cual sea el nivel en el cual se enseña, la **resolución de problemas** es de fundamental importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello es importante preparar al alumno con las **estrategias necesarias** para enfrentar la **resolución de situaciones-problema** que se le presentarán tanto en su vida diaria, como en la vida profesional.

Los objetivos que se propusieron en esta investigación fueron:

Explorar y analizar las estrategias de resolución de situaciones-problema contextualizadas relacionadas con contenidos de Física, Química, Biología y el

Ambiente utilizadas por los alumnos de 9º año del Tercer Ciclo de la EGB.

Establecer las relaciones entre las estrategias utilizadas en Física, Química, Biología, el Ambiente, y las especificidades que tienen los distintos campos de estudio.

Comparar las estrategias identificadas en los alumnos con las metodologías propuestas en la bibliografía existente y el Diseño Curricular Provincial.

Proponer una metodología de Resolución de Problemas basada en la información relevada.

Durante el desarrollo del proyecto se ha intentado dar cuenta de cuáles son las estrategias utilizadas por los alumnos al momento de resolver situaciones problema planteadas de modo no tradicional. Por lo tanto las conclusiones se refieren a distintos aspectos que tienen que ver con la concepción de problema, los procedi-

mientos implicados en la resolución, la posibilidad de enseñar a resolver problemas en los contextos escolares, las especificidades de los campos de conocimiento, la evaluación del proceso, la metodología de trabajo y la posibilidad de proponer una metodología de resolución de problemas.

Palabras clave: Ambiente – Ciencias Naturales – Enseñanza – Problemas – Estrategias – Educación General Básica

Introducción

Tradicionalmente, el ambiente se ha abordado desde aspectos físico-naturales y a partir de planteamientos próximos a las ciencias naturales. Las problemáticas del ambiente siempre fueron campo de estudio, pero en general, la atención se centró en cuestiones como la conservación de los recursos naturales, la protección de la fauna y flora, el uso y cuidado de los suelos. Actualmente se piensa el ambiente desde la **multidimensionalidad** que incluye las concepciones físico-naturales, las dimensiones socioculturales, políticas, éticas y económicas que son fundamentales para comprender las relaciones que el hombre establece con el medio y para gestionar de modo sostenible los recursos naturales.

Al ser la Educación Ambiental un espacio en el cual confluyen saberes de todos los campos disciplinares, debe ser abordada de modo transdisciplinar. Para que se produzca un cambio en los modos en que los actores de los distintos sistemas se relacionan entre sí y con el ambiente, es necesario que los alumnos, como gestores de cambio, adquieran estrategias de resolución de problemas, teniendo como sustento una sólida formación científica.

1. Acerca de la resolución de problemas

La **resolución de problemas** es de fundamental importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sea cual sea el nivel en el cual se enseña. La enseñanza de las estrategias para la resolución de problemas puede ser incorporada desde los primeros niveles de la educación y complejizada a medida que se avanza hacia niveles superiores del sistema educativo. El abordaje de esta competencia puede ser llevado adelante tanto en los espacios curriculares disciplinares, como en aquellos espacios transversales (por ejemplo, de la educación ambiental), donde el alumno debe poner en juego conocimientos de otras

áreas para poder comprender los contenidos específicos y, de ese modo, resolver el problema. En realidad, cuando se piensa en la **resolución de problemas** como competencia, se trascienden las barreras de lo disciplinar y se ubican en aquellos espacios en donde se necesitan “saberes” disciplinares y no disciplinares para solucionar la situación.

2. ¿Qué es la resolución de problemas?

La definición de “problema” es abordada por numerosos investigadores. Desde este equipo de investigación, adherimos a la postura tomada por varios autores españoles, pero es conveniente mencionar otras formas de abordar las situaciones-problema. Este es el caso de la propuesta presentada por Annick Weil-Barais (1993) en *L`homme cognitif*.

La resolución de problemas permite conocer cómo el individuo utiliza estrategias para encontrar **soluciones** a situaciones para las cuales no dispone, a priori, de una **respuesta apropiada**. Se partirá de la hipótesis de que las situaciones-problema constituyen situaciones privilegiadas para la construcción de conocimientos nuevos y la comprensión de los modos en que se procesa la información. Se trata de situaciones especiales para estudiar las actividades intelectuales de manera integrada.

3. El abordaje de la resolución de problemas desde el procesamiento de la información

Describir un proceso de resolución de problemas consiste en especificar, en cada etapa de la resolución, los diferentes componentes del proceso que se ponen en marcha. Tal descripción descansa en el estudio de conductas individuales de los sujetos que se encuentran realizando tal proceso. La dificultad de estos estudios tiene relación con los **medios** necesarios para obtener indicios de la actividad mental desplegada.

Newell y Simon (en: Weil-Barais, 1992: 547) han contribuido a rehabilitar las técnicas de entrevista individual como medio de tener acceso a los procesos mentales. Han emitido la hipótesis de que los individuos expertos en su dominio tienen acceso a sus procedimientos mentales y pueden **verbalizarlos**. Al analizar la verbalización espontánea en el transcurso de la resolución, ellos estiman que es posible dar cuenta de dichos procedimientos.

La corriente “**procesamiento de la información**” ha dado lugar a un desarrollo considerable de los trabajos sobre la resolución de problemas. Estos trabajos han mostrado la gran diversidad de las conductas de resolución así como su gran variabilidad intrasujetos e intersujetos.

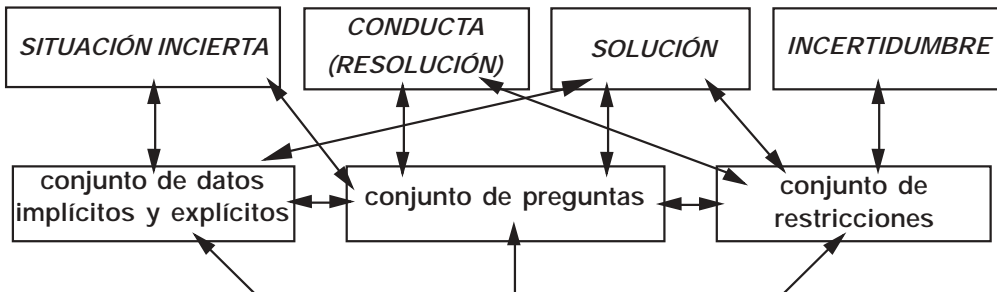
4. Situación problema

Para realizar el análisis de la situación-problema, se han tomado como ejes de referencia la definición de Perales, Álvarez Suárez y otros (2000), y la caracterización que hace Weil-Barais de los problemas. El análisis sobre ambos puntos de vista se presenta a continuación en un esquema. En el mismo se pueden visualizar las interacciones presentes desde una concepción de problema general, como sistema complejo, y los componentes que lo constituyen. En la definición de Perales está incorporado al problema la conducta del que resuelve.

EL PROBLEMA COMO SISTEMA COMPLEJO

Perales, Álvarez Suárez y otros

"Un problema constituye, pues, una **situación incierta** que provoca en quien la padece una **conducta** (resolución del problema) tendiente a hallar la **solución** (resultado esperado) y reducir de esta forma la tensión inherente a dicha **incertidumbre**".



"Una **situación** problema es toda aquella que se caracteriza por presentar:

- un **conjunto de datos** (objetos materiales, acciones, acontecimientos, representaciones simbólicas, lingüísticas, gráficas, matemáticas).
- un **conjunto de preguntas** que precisan el objetivo a alcanzar, el que generalmente se encuentra relacionado con el para qué, dando la apertura al problema.
- un **conjunto de restricciones** que *delimitan* las acciones del sujeto. Pueden referirse a datos disponibles o accesibles a los sujetos, a los tratamientos posibles, a las ideas previas".

Weil-Barais

5. Caracterización de los problemas

Si se inserta la resolución de problemas dentro de las actividades docentes, ella demanda **saberes** (conceptos, leyes, principios), **habilidades**, **procedimientos** (aplicación de fórmulas, búsqueda de información necesaria para la resolución de situaciones, formulación de hipótesis, etc.) y **actitudes** favorables hacia la actividad propuesta. La naturaleza de los datos disponibles, de los objetivos a alcanzar y de las restricciones sirven para diferenciar los problemas. La caracterización de los problemas depende en gran parte de los objetivos que se persiguen en los estudios.

Los problemas son caracterizados por el tipo de operaciones intelectuales o por los procesos requeridos de manera privilegiada. Se conciben o se seleccionan problemas de: **identificación**, **clasificación**, **seriación**, **inducción**, **razonamiento analógico** entre otros.

Tanto las representaciones como los procesamientos serán considerados como parte de las **habilidades del pensamiento**.

6. Representaciones y procesamiento

La resolución de problemas supone poner en juego habilidades del pensamiento básicas y habilidades del pensamiento de nivel superior y crítico. Para poder definir y darle el encuadre a las estrategias seleccionadas para el abordaje de la propuesta se toman en consideración las concepciones de Eggen y Kauchak (1999: 65) respecto del pensamiento de nivel superior crítico: *"las habilidades de nivel superior y pensamiento crítico implican la combinación de una comprensión profunda en temas específicos, la habilidad de usar eficazmente los procesos cognitivos básicos (metacognición) y actitudes y disposiciones"*. Los procesos cognitivos básicos son constitutivos del pensamiento. Cada uno de los procesos conlleva una serie de subprocesos.

Se ha tomado una clasificación de Eggen y Kachack (1999: 63) sobre estos procesos ya que resulta muy adecuada para el área de Ciencias Naturales:

PROCESOS	SUBPROCESOS
Observación	Comparar y contrastar
Encontrar patrones y generalizar	Clasificar
Formar conclusiones basadas en patrones	Inferencia Predicción Hipótesis
Estimar conclusiones basadas en evidencias (Pensamiento crítico)	Confirmar conclusiones con hechos. Chequear coherencia. Identificar inclinaciones, estereotipos, clichés, propaganda. Identificar suposiciones implícitas. Reconocer sobre generalizaciones y subgeneralizaciones. Identificar información relevante e irrelevante.

Estos procesos se ponen en juego al tratar de resolver situaciones. El pensar una problemática implica la activación de estos subprocesos y las interacciones que entre ellos se producen. Los modelos construidos a fin de dar cuenta de los protocolos de resolución son locales y no pretenden extenderse a un dominio de validez muy amplia. Sirven, sobre todo, para evaluar completamente la descripción de los procesos. La investigación sobre estos modelos ha permitido poner en evidencia la importancia de las **representaciones en la resolución de problemas**, así como la importancia de **mecanismos de control**, datos no considerados anteriormente. Las representaciones pueden ser en forma de dibujos, esquemas, gráficos, mapas conceptuales, modelos, fórmulas, ecuaciones. Lo importante de las representaciones es que los alumnos se acostumbren a realizarlas una vez que han comprendido el planteo general. En ellas aparecen los datos y sus relaciones.

7. Planificación

Se podría decir que, en la resolución de problemas, la planificación cumple un rol imprescindible. Una mente que planifica es capaz de comprender el todo y cada una de las partes. Se necesita de un pensamiento capaz de relacionar dichas partes y poner en juego todos los "saberes" construidos. La planificación también necesita tener en cuenta cuál es el objetivo y, por lo tanto, qué decisión se deberá tomar una vez logrados los resultados.

8. Procesamiento

En este apartado se hace referencia a todas las acciones que se deben realizar para lograr la respuesta o respuestas a la situación. Incluyen los **procedimientos algorítmicos y los heurísticos**. Evidentemente, tienen una relación muy grande con el proceso de planificación. "Planifico, ejecuto, evalúo, retroalimentación...", ésta podría ser una secuencia sencilla de acciones que se realicen al resolver problemas. Durante el procesamiento están permanentemente en juego los **procesos inferenciales**. Los procedimientos que se tienen en cuenta son: **observación, identificación, comparación, análisis, clasificación, representación, interpretación y transferencia**.

9. Respuesta

Se ha podido comprobar que, en muchos casos, las diferencias en las **performances*** eran más bien imputables a las diferencias en las capacidades

* La palabra *performance* denota no solamente funcionamiento o desempeño sino así también el resultado de tal funcionamiento o desempeño.

de planificación de las actividades y en las capacidades de control, que a las diferencias en las capacidades de procesamiento de la información. Tal afirmación confirma lo que se plantea frecuentemente en el área, ya que es preciso no planificar sólo en una misma dirección, sino que los alumnos deben aprender a seleccionar recorridos propios y alternativos.

10. La toma de decisión como un componente de la resolución de problemas

Cuando se plantea la **resolución de problemas** como una competencia y por tanto como una habilidad del pensamiento superior, es importante generar espacios en donde los alumnos sean capaces de tomar decisiones. Obviamente que esta toma de decisiones debe ir acompañada de una apropiación muy fuerte de criterios que hacen al juicio crítico.

Metodología

Se trata de un diseño cuasi-experimental con grupos intactos. Los sujetos no son asignados al azar, sino que dichos grupos están formados previamente a la experiencia. Las etapas que se siguieron durante la investigación fueron:

a. Revisión de la bibliografía

Respecto de temáticas relacionadas con el proyecto, el rastreo bibliográfico significó incursionar fundamentalmente en marcos sustentados por autores franceses, pero que no presentaban especificaciones, ni bibliografía relacionada con las ciencias ambientales. Por otro lado, se investigó a autores españoles, donde las propuestas disentan, en muchos aspectos, con los autores franceses.

b. Realización de un análisis documental

El que versa sobre la incorporación de la resolución de problemas en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y diseños curriculares provinciales (DCP) en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Las categorías utilizadas para la realización del análisis de dichos documentos fueron las siguientes:

- Presencia /ausencia de la resolución de problemas.
- Formas de expresión respecto de la resolución de problemas: "contenido procedimental", "estrategia", "conjunto de procedimientos".
- Desglosamiento de las etapas del proceso de resolución.

Es interesante considerar el peso que tiene la resolución de problemas en los distintos niveles de concreción del currículo. En algunos momentos, aparece

como un todo: **proceso de resolución** o como **competencia**, en otros momentos como un **procedimiento o secuencia de procedimientos** implicados en la resolución de las situaciones. Se podría afirmar que la resolución de problemas está muy presente en los documentos educativos que son marco de la práctica docente.

c. Diseño de situaciones problema

Una vez construido el marco teórico, se trabajó con los Diseños Curriculares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la provincia de Mendoza, para poder identificar aquellos contenidos conceptuales que mejor se adaptaban para explorar y analizar las estrategias de resolución de problemas que utilizan los alumnos de 9º año de la EGB. Posteriormente, se buscaron problemáticas relacionadas con dichos contenidos. El Diseño de situaciones-problema que contenían a los núcleos temáticos fueron planteadas como situaciones contextualizadas en donde la persona que resuelve debe sentirse identificada o integrada a ella, o por lo menos cercana a su realidad. Por otro lado, las situaciones problema tienen componentes y restricciones propios. De allí que el diseño significa una etapa sumamente importante respecto de esta gran competencia que es la **resolución de problemas**. Aquí se rompe totalmente con el esquema de los problemas típicos que siempre se han abordado en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

d. Análisis de las estrategias utilizadas para la resolución de problemas por parte de los grupos experimentales y aplicación de las situaciones problemáticas

Al momento de analizar las situaciones-problema presentadas a los alumnos, se seleccionan las siguientes unidades de análisis:

- *Identificación de datos* (implícitos y explícitos): el alumno es capaz de reconocer los datos y las incógnitas a partir de una lectura global y comprensiva de la situación.
- *Búsqueda de relaciones*: el alumno puede asociar la información que posee con los datos e incógnitas, es decir comprende la situación y las relaciones componentes del problema.
- *Formula hipótesis*: el alumno puede plantear, a partir de los datos, hipótesis sobre causas, efectos, consecuencias, soluciones.
- *Propuesta de solución*: permite visualizar si el alumno puede planificar un camino para la solución.
- *Ejecución de la propuesta*: el alumno debe llevar a cabo el plan propuesto y se pondera también si lo evalúa.
- *Comunicación*: capacidad del alumno en cuanto a la posibilidad de expresar el proceso cognitivo vivenciado y sobre la adecuación de la solución propuesta.

Conclusiones

Las reflexiones finales a partir de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, resultan interesantes al contrastar los siguientes elementos:

a. Propuesta de Weil-Barais (1993). La propuesta de la autora es muy sencilla y general. Propone resolver situaciones mediante la explicitación de los componentes del proceso: **situaciones problemáticas, representaciones, procesamientos y respuestas**, todos ellos como una secuencia de acciones. En forma paralela a este proceso, plantea la posibilidad de incorporar componentes transversales: los conocimientos relacionados con el problema y los controles y las decisiones que se deben tomar permanentemente al resolver una situación. Se considera una propuesta abierta y posible de aplicar a distintos campos del saber. Es la única que explicita la toma de decisión como componente importante. Uno de los propósitos más importantes para este equipo de investigación es el de incorporar esta competencia en la formación general básica, que permite la posibilidad de formar a los alumnos en la toma de decisiones (individuales o grupales) relacionadas con el hacer diario, científico y tecnológico. Todo ello en un contexto cambiante, divergente y problemático.

b. Lineamientos del diseño curricular. El Diseño Curricular Provincial está inspirado en autores españoles. En él, está presente la metodología propuesta por el Dr. Ignacio Pozo (1994), donde el proceso de resolución pasa por la **formulación de preguntas** y de **explicaciones provisionales**, la **selección, recolección y organización** de la **información**, la **interpretación de la información**, el **diseño de investigaciones** y la posibilidad de **comunicar los resultados** obtenidos.

De la comparación entre los autores, se visualizan los siguientes componentes de resolución comunes. Si se comparan estos componentes comunes con los **procedimientos** utilizados por los alumnos, vemos lo siguiente:

Concordancia de los autores	Procedimientos utilizados por los alumnos
Comprensión del problema	Lee la situación. Identifica los datos. Busca relaciones. Formula hipótesis.
Concepción de un plan para solucionar la situación	Propone soluciones.
Ejecución	Ejecuta / evalúa soluciones.
Valoración y socialización de los resultados	Comunica.

La diferencia fundamental entre ambos esquemas radica en que los alumnos no explicitan si han concebido o no un plan de acción a seguir para la resolución. Preocupa tal aspecto ya que se considera a la elaboración de la planificación, en cualquier proceso, como una etapa estratégica.

Para finalizar se retomarán algunas de las siguientes consideraciones:

- **Respecto de la concepción de problema.** En la bibliografía se pueden visualizar dos grandes concepciones. Por un lado, la idea de **ejercicio** y por el otro la concepción de **problema** como un todo más **complejo y contextualizado**. Esta dicotomía hace que el diseño de problemas de esta índole sea más complejo. La ventaja reside en que acerca al alumno al trabajo propio de los científicos, desarrollando habilidades del pensamiento superior y crítico. Los problemas deben contener datos (mediados en las fuentes de información), con objetivos que ameriten resolverlo y con restricciones internas o externas importantes de considerar a priori.
- **Respecto de los procedimientos implicados en la resolución.** Existen diferencias en los modos de considerar al proceso. Algunas corrientes lo consideran como una competencia, otros como un conjunto de procedimientos y otras lo plantean como una estrategia. Si se considera desde el aula, se puede decir que es una **estrategia** de enseñanza y aprendizaje. Si se plantea desde el alumno, en relación con la vida cotidiana, es una **capacidad** a desarrollar que da lugar a la competencia básica. En los casos analizados durante la investigación, se podría decir que muchos de los procedimientos que forman parte del proceso han sido construidos por los alumnos en forma aislada. Sería necesario articularlos entre sí para la construcción de la competencia como un todo.
- **Respecto de la posibilidad de enseñar a resolver problemas en los contextos escolares.** Esta opción metodológica es a nuestro parecer una alternativa interesante, que supera los modelos tradicionales de abordaje de la realidad socio-natural. Junto con la metodología, es necesario mantener la **vigilancia epistemológica** respecto de los saberes conceptuales de las distintas disciplinas, de modo que la metodología no se transforme en un saber-hacer vacío de contenidos y sin la significatividad lógica que le otorga el conocimiento científico. No es recomendable la planificación del diseño curricular basado total y absolutamente en la resolución de problemas. En cambio, se propone abordar dentro de los ejes temáticos algunas situaciones-problema que posibiliten profundizar la metodología. Enseñar la metodología de resolución y lograr que los alumnos la construyan e internalicen requiere de tiempo, de allí la importancia de ir diseñando situaciones de distinta y creciente complejidad sobre temas transversales y multidisciplinarios.
- **Respecto de las especificidades de los campos de conocimiento** A este respecto la propuesta de Weil-Barais (1993), donde explicita la importancia de los conocimientos a lo largo de todo el proceso, es clara y pertinente. Nuestro equipo de investigación está convencido de la importancia

de la enseñanza de los contenidos conceptuales de las disciplinas, con la posibilidad de encuentro y diálogo entre las mismas alrededor de ejes problematizadores. Tal es el caso de los temas ambientales, donde su tratamiento requiere de la integración de los conocimientos disciplinares implicados en ellos.

- **Respecto de la evaluación del proceso.** En relación con esta consideración, es importante proponer indicadores de evaluación que reflejen los resultados del proceso y de cada una de las etapas que intervienen en la resolución. La propuesta de una metodología de evaluación del proceso de resolución permitiría articular entre los distintos niveles educativos al generar instrumentos de evaluación de la **resolución como competencia**. Esta afirmación se basa en la consideración actual del sistema educativo superior, donde la resolución de problemas es una competencia básica para ingresar al sistema universitario.
- **Respecto de la metodología de trabajo.** En el planteo teórico-metodológico, el equipo propone el abordaje de las situaciones problema de manera grupal. Una de las estrategias más utilizadas es el **trabajo cooperativo**. Se resuelve mejor cuando se trabaja en equipo, se establecen metas comunes y se instauran ambientes de cooperación.
- **Respecto de los resultados obtenidos.** Cabe destacar que luego de procesada toda la información, no es objetivo del equipo generalizar los resultados al resto del sistema educativo. Es una experiencia piloto, donde se ha buscado explorar y describir en grupos de alumnos pertenecientes a determinadas instituciones, los modos como resuelven o buscan caminos alternativos para resolver distintas situaciones.
- **Respecto de la posibilidad de proponer una metodología de resolución de problemas.** En el marco teórico se ha presentado una secuencia de procedimientos que hacen al proceso de resolución como a su evaluación. Merece la pena destacar que se podrían marcar dos momentos importantes para el proceso de resolución de problemas:
 - La instancia de enseñanza de la metodología: donde se debería ser analítico y exhaustivo de modo de construir en el alumno todos los procedimientos involucrados en el proceso.
 - La segunda instancia que hace a la posibilidad de poner en juego la competencia en los diversos contextos en donde las personas se desenvuelven (educativos, sociales, culturales, cotidianos...).

Con lo anterior se quiere significar que, desde el sistema educativo, se debería asegurar la construcción de una metodología que contemple tanto las estrategias heurísticas como las algorítmicas, construyéndose como un abanico de posibilidades enmarcadas en los grandes momentos que conforman la competencia. Puede ser interesante secuenciar la resolución de problemas con todos sus elementos y plasmarla en una metodología posible a seguir. Dicha metodología debe verse y entenderse como una espiral en donde hay un ir y venir de datos, ideas, procedimientos que alimenta y retroalimenta el proceso.

Una propuesta de metodología de enseñanza es la siguiente:

- **Presentación del problema.** Los modos de presentación o de problematización pueden ser diversos: un artículo de diario, una imagen, una película, un juego.
- **Comprensión del problema.** La comprensión de un problema significa que el alumno no sólo entiende el significado de cada una de las palabras, el lenguaje en el que se expresa, sino también que se enfrenta a una tarea para la cual no tiene una explicación satisfactoria.
- **Delimitación de las preguntas.**
- **Identificación de los datos explícitos.**
- **Búsqueda de toda la información que está implícita en el enunciado del problema.**
- **Identificación de los datos que no están explícitos.**
- **Representación de la situación.** Realización de representaciones gráficas o dramatizadas para darle una presentación distinta al problema, contextualizarlo dentro de los intereses de los alumnos.
- **Búsqueda de las relaciones presentes en la situación.** Causas, consecuencias, secuenciamiento de acciones, relación existente entre los actores o partes del problema.
- **Proponer hipótesis de solución,** a través de la verbalización y registro de las mismas.
- **Planificación de un plan para la búsqueda de soluciones.** Una vez comprendido el problema, se tiene que pensar en un plan para poder resolverlo. Es importante realizar una distinción entre el problema del **cual se parte y la solución** a la que se quiere llegar, y especificar los procedimientos necesarios para llevar esto a cabo. En esta etapa, se busca la planificación **consciente** de los pasos que se pueden seguir y de las consecuencias que pueden derivar de cada uno. Son producto de una *reflexión consciente*.
- **Contrastación de lo descubierto.** Tiene como fin llevar a cabo el plan propuesto y buscar una solución al problema planteado. A veces la puesta en marcha de esta etapa hace que el problema se transforme en otro distinto al variar los elementos de la situación y que debe plantearse como un problema desde el principio.
- **Ejecución del plan.**
- **Evaluación de la solución obtenida.** En esta etapa, el alumno debe evaluar si ha alcanzado o no la meta que se propuso y si debe revisar los procedimientos usados. Esto le permitirá hacerse consciente de las estrategias y técnicas planteadas.
- **Comunicación de lo investigado para la socialización con los demás.** Los procedimientos se encuentran relacionados con la transmisión y comunicación de la información a través de la utilización de distintos tipos de técnicas y recursos de expresión (resúmenes, informes, etc.).

Referencias bibliográficas

- EGGEN, P. y D. KAUCHAK (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PERALES, J. y otros (2000). *Resolución de problemas*. Madrid, Síntesis.
- POZO, J., (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza.
- POZO, J. y GÓMEZ CRESPO, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, Morata.
- POZO, J. (1994). *La solución de problemas*. Madrid, Santillana (Aula XXI).
- POZO, J. y otros (1995). "Aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas en Ciencias", En: *Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 5, Año II, pág. 16 –26, Barcelona, Graó.
- WEIL-BARAIS, A. (1993). *L' Homme cognitif*. Paris, PUF (Press Universitaire de France).

La enseñanza de los contenidos procedimentales del área de Ciencias Naturales

Becaria: Andrea E. Cano

Directora: Cristina Moretti

Resumen

El presente artículo resume la investigación realizada en distintas escuelas de Mendoza, de ámbito público, en segundo ciclo de E.G.B. En el proyecto de investigación se trabajó en la elaboración de una serie de estrategias de enseñanza para los contenidos procedimentales "generales" del área de Ciencias Naturales. Los contenidos seleccionados fueron: observación, formulación de hipótesis, registro de datos y elaboración de diseños experimentales.

Palabras claves: Enseñanza – EGB – Ciencias Naturales

Introducción

El presente artículo resume la investigación realizada en distintas escuelas de Mendoza, de ámbito público, en segundo ciclo de EGB. En el proyecto de investigación se trabajó la elaboración de una serie de estrategias de enseñanza para los contenidos procedimentales "generales" del área de Ciencias Naturales.

Marco teórico general

El marco teórico general se basó en los aportes de distintos especialistas, entre los cuales se destacan autores como Cesar Coll y Antoni Zabala.

Para César Coll (1995), el aprendizaje de los contenidos procedimentales implica conocer las formas de actuar, de usar el conocimiento y utilizar esas formas para profundizar los conocimientos.

En el actual currículum provincial se ha realizado una selección entre el conjunto de reglas o pautas de actuación, de rutinas y modos de hacer, de algoritmos heurísticos y estrategias y de diversas maneras posibles de llegar a las metas. Se considera a ese conjunto seleccionado, potencialmente, el más significativo para facilitar el desarrollo del alumnado.

Se pretende que el alumno adquiera el saber hacer en forma significativa y se convierta en una persona práctica, competente y hábil para desenvolverse eficazmente en entornos particulares.

La selección de los contenidos responde a diversos criterios (psicológicos, sociológicos, pedagógicos) gracias a los cuales se define y decide la propuesta educativa, ya que se seleccionan aquellos procedimientos que se consideran relevantes para potenciar el aprendizaje integral de los alumnos.

Cesar Coll concreta algunos criterios de cómo se deben ordenar secuencialmente los contenidos procedimentales en las etapas educativas:

1. Asegurar en primer lugar el dominio de aquellos procedimientos considerados como básicos.
2. Atender primero a aquellos procedimientos más simples y más generales e ir incorporando después los más complejos y específicos.
3. Atender al grado de conocimiento y práctica de los alumnos a propósito de los contenidos que se van a proponer, es decir la ordenación estará en función de si se poseen o no suficientes esquemas de acción que posibiliten la incorporación de los nuevos aprendizajes.
4. Tener en cuenta la posibilidad de incluir determinados procedimientos que no se explicitan en el currículum, para atender en su globalidad a la tarea educativa.

La escuela y los profesores deben brindar apoyos específicos para que la totalidad del alumnado adquiera estos contenidos; entonces, el aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos deben ser planificados y controlados para asegurar la adquisición de los mismos por parte de los alumnos.

Los aprendizajes referidos a procedimientos se consolidan en la práctica. Un aprendizaje significativo de los procedimientos requiere la adquisición graduada de todos ellos; se asegura así la funcionalidad de los mismos.

Para ilustrar cuál debe ser la actuación docente en el marco de la enseñanza de los contenidos procedimentales, Coll recupera un viejo axioma que dice lo siguiente: "primero lo haré yo (el profesor), después lo haremos juntos, después lo harás tú o vosotros solos".

En este axioma quedan declaradas tres funciones que determinan el núcleo de la actividad docente: la demostración, la práctica guiada y la práctica autónoma o independiente por parte del alumno.

Entre los principales métodos y recursos didácticos que favorecen la adquisición de los contenidos procedimentales se destacan:

- La imitación de modelos. Consiste en la observación de la realización de la acción por parte de un experto, construyendo así un modelo mental de las actividades necesarias para ejecutar la tarea.
- La enseñanza directa por parte del profesor o de otros alumnos. Consiste en la práctica guiada. Para que esta forma de instrucción no produzca un aprendizaje repetitivo o mecanizado, requiere de mucha actividad mental por parte del alumno, en la que se destaca la actividad atencional, la de memoria y comprensión, la búsqueda de sentido a la actividad que debe realizar, entre otras.
- La inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones. Se trata de un método que centra su atención en la inducción de la verbalización de las actuaciones que se realizan. Dicho método parece ser un recurso complementario para las formas mencionadas anteriormente.

Según esta perspectiva, el aprendizaje de los contenidos procedimentales admite grados y el alumno no los hace suyos completamente en un primer momento, sino que los va construyendo de forma progresiva, perfeccionando la actuación poco a poco, aumentando con ello el valor funcional del procedimiento y la posibilidad de ser aplicado en nuevas situaciones.

Para Antoni Zabala (1995), el aprendizaje de los contenidos procedimentales implica:

1. Realización de acciones por parte de los alumnos.
2. Mucha ejercitación.
3. Reflexionar sobre la propia actividad.
4. Aplicar el nuevo aprendizaje en contextos diferenciados.

Zabala también formula la siguiente tabla:

Fases en la adquisición de los contenidos procedimentales

FASES	CONTROL INTERNO	CONTROL EXTERNO	EJECUCIÓN
1. Novato	Imposible	Imposible	Nula
2. Dominio técnico	Imposible	Posible y necesario	Regular o buena
3. Dominio estratégico	Posible y necesario	Innecesario	Regular o buena
4. Experto	Posible pero innecesario	Innecesario	Muy buena y eficaz

Desde una metodología exploratorio-descriptiva, se exploró la variable de estudio observando y describiendo la utilización que hacían los alumnos de los contenidos procedimentales en la resolución de ejercicios y problemas del área de Ciencias Naturales. En la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación y cuestionarios. Se eligieron estas técnicas porque permitían documentar la información que requería el estudio de forma adecuada.

Síntesis de conclusiones y material teórico elaborado a partir de la investigación

La principal conclusión es la necesidad de contar con una secuencia de enseñanza para los contenidos procedimentales, una graduación que permita establecer los niveles del procedimiento a enseñar en cada año de la Educación General Básica; por esto se formuló una propuesta de enseñanza para los contenidos seleccionados con mayor frecuencia por los docentes.

Los contenidos seleccionados fueron: observación, formulación de hipótesis, registro de datos y elaboración de diseños experimentales.

Observación

Existen dos tipos de observación sensorial, la primera sin instrumental óptico, la segunda con instrumental óptico. La primera se realiza sólo con datos que pueden percibir los sentidos, es superficial y está limitada por la capacidad del observador. La segunda es más profunda, ya que se apoya en instrumental óptico. Ambas formas se complementan.

Fases de adquisición del contenido

Año de la EGB	Observación s/instrumento	Observación c/ instrumento óptico
Primero	Domino técnico	Novato
Segundo	Domino técnico	Novato
Tercero	Domino técnico	Domino técnico
Cuarto	Domino técnico	Domino técnico
Quinto	Domino técnico-estratégico	Domino técnico
Sexto	Dominio estratégico	Domino técnico-estratégico

Las actividades que favorecen la adquisición de este contenido son:

- Reconocer elementos y describirlos detalladamente.
- Identificar características principales y secundarias de un elemento.
- Describir procesos en forma verbal.
- Intercambiar impresiones identificando similitudes y diferencias.
- Expresar gráficamente los pasos llevados a cabo.

Formulación de hipótesis

En este contenido se pone en juego la predicción y la explicación. Se deja ver el modo de entender un fenómeno, proceso, etc., que se observa en el mundo natural.

Actividades que favorecen su adquisición:

- Verbalizar relaciones entre elementos.
- Establecer relaciones causa-efecto.
- Elaborar explicaciones tentativas de un fenómeno.
- Intercambiar y comparar explicaciones.

Registro de datos

En primer lugar se debe definir qué variables se tendrán en cuenta y se medirán, luego el modo de presentación de los datos. Los gráficos estadísticos y las tablas son muy útiles. En todos los casos se presentan la unidad de análisis, las variables y los valores obtenidos.

Actividades sugeridas:

- Identificar variables de análisis, peso, tamaño etc.
- Seleccionar las variables a observar.
- Determinar los posibles valores que adquiere la variable.
- Organizar y registrar la información.

Elaboración de diseños experimentales

Elaborar un diseño experimental es describir el proceso que se llevará a cabo para la comprobación de una hipótesis. Es un contenido general, por lo tanto, en su desarrollo están implicados muchos de los procedimentales trabajados en este material. No es la realización de experiencias, ya que los alumnos no efectúan pasos predeterminados por otras personas, sino que diseñan las acciones a seguir determinando qué y cuándo.

Actividades sugeridas:

- Elegir tema y delimitar el problema a investigar.
- Establecer hipótesis.
- Leer y analizar experimentos propuestos en la bibliografía.
- Identificar elementos de una experiencia y los distintos momentos de la experimentación.
- Diseñar la experiencia a realizar, explicitando instrumentos, materiales y acciones.
- Realizar el experimento.
- Debatir, intercambiar opiniones y elaborar conclusiones.

Para finalizar, cabe destacar que el docente de enseñanza básica debe prepararse, considerarse y ser considerado como un profesional de la educación, saber que su tarea no será la de impartir clases estructuradas rígidamente, improvisadas, modeladas por otros. Serán elaboradas y establecidas con anticipación, dentro de un marco institucional integrado, de esto depende el logro de cada peldaño en la escalera procedimental. Un docente que no realice a conciencia su trabajo, lo tome a la ligera, vuelve un fracaso cualquier intento de significar el aprendizaje institucionalizado y de dar una finalidad a lo aprendido por parte de los alumnos.

Bibliografía

- CARRETERO, M. (1996). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires, Aique.
- COLL, C. y otros (1995). *Los contenidos de la reforma, enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires, Santillana (Aula XXI).
- Dirección General de Escuelas (1996). *La transformación del sistema educativo: los contenidos de la educación*. Dirección General de Escuelas (Mendoza, Argentina).
- HARLEN, W. (1995). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid, Morata.
- KAUFMAN, M. y FUMAGALLI, L. (1999). *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas*. Madrid, Paidós Educador.
- MERINO, G. (1998). *Enseñar ciencias naturales en el tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Aique.
- MONEREO, C. (coord.) y otros (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- POZO, J.J. (1987). *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid, Visor.
- WEISSMANN, H. (comp.) (1993). *Didáctica de las ciencias naturales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- ZABALA, A. (1996). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales*. Barcelona, Graó.

Desarrollo curricular de formación ética y ciudadana: experiencias didácticas

Directora: Delia Albarracín

Codirectora: Cecilia Tosoni

Integrantes: Margarita Guerrero, Jorge Daniel Martín, Leticia Molina, Humberto Zingaretti.

Título del proyecto: Desarrollo curricular de formación ética y ciudadana como área transversal: experiencias didácticas (Código SECyT UNCuyo 06/H045)

Datos de la directora del proyecto

Títulos: Prof. y Lic. en Filosofía (UNCuyo); Magister en Didáctica (UBA).

Cátedra e institución: Antropología filosófica; Ética; FEEyE, UNCuyo.

Correo electrónico: delialba@uncu.edu.ar

Resumen

El artículo expone los resultados más significativos de una investigación participativa llevada a cabo en una escuela básica de Mendoza. Luego de una breve presentación del objeto de estudio y la metodología, se enuncian las categorías elaboradas como referentes explicativos del problema específico de la investigación: la **ética ciudadana** entendida como una ética pública que plantea mínimos morales con pretensión de justicia; la pro-

funda articulación entre ética y política en la escuela; la vinculación entre el Proyecto Educativo y los Proyectos Transversales de Ética Ciudadana. Se relata el modo en que los docentes lograron incluir contenidos de esta área en sus planificaciones. Se seleccionaron las experiencias de primero, cuarto, quinto, sexto y séptimo años como representativas del trabajo de los docentes con un Eje Ético.

Palabras clave: Curriculum – Ética ciudadana – Proyecto educativo – Planificación – Valores – Eje ético

1. Introducción

El presente artículo presenta resultados de la investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto **Desarrollo Curricular de Formación Ética y Ciudadana (FEyC) como área transversal: experiencias didácticas**. En primer lugar, haremos una sintética presentación metodológica de la investigación realizada, para luego exponer una parte de los resultados.

Los **objetivos específicos** fueron: identificar, analizar y reflexionar sobre problemáticas ético-ciudadanas específicas en una institución escolar a través de la investigación participativa; poner a prueba el diseño básico de Proyectos Transversales de formación ciudadana ideado por el equipo en la etapa anterior (1999–2002) en una escuela básica del Gran Mendoza; efectuar ajustes al mismo a partir de los aportes y significaciones que surjan de las prácticas educativas, la cultura institucional y la vinculación con el contexto.

La investigación se localizó en una escuela del distrito de Perdriel, departamento de Luján de Cuyo, cuya directora manifestó interés por enriquecer una propuesta que habían formulado el año anterior a la que denominaban “Proyecto en Valores”. Como **técnicas** de recolección de datos se implementaron: la **observación no participante** (en clases, actos patrios y eventos dirigidos a la comunidad, como la Fiesta de la Familia, el Festival Provincial de Teatro organizado por quinto año y el Festival de Cine organizado por séptimo año); la **observación participante** (en jornadas institucionales y en algunas sesiones de clases donde el docente generaba un diálogo entre el investigador y el grupo de alumnos); **entrevistas abiertas** a docentes y directivos y, durante el segundo año, **entrevistas grupales** a alumnos que trabajaron en los “proyectos en valores”. También se registró **información** de los cuadernos de los alumnos, del Proyecto Educativo Institucional y de proyectos específicos.

La **estrategia participativa** se llevó a cabo mediante reuniones de trabajo con los equipos de docentes de grados paralelos y de ciclos y reuniones con el equipo directivo, mediante jornadas institucionales de reflexión sobre la marcha general del proceso de investigación con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar; mediante la asistencia de personal docente y directivo de la escuela a eventos científicos donde participó el equipo (con posterior devolución a la planta docente) y mediante la participación de algunos docentes de la escuela como disertantes en las Jornadas de Investigación de la Escuela Normal de la ciudad de Mendoza y como autores de Informes sobre la experiencia llevada a cabo.

La validación se realizó a través de la discusión sobre los análisis efectuados por los diferentes integrantes del equipo, la puesta a consideración de tales interpretaciones a los docentes de la escuela, el intercambio de experiencias con colegas que abordaron temas vinculados a esta problemática en reuniones científicas (foro de enseñanza de la filosofía en el Congreso de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Luis y comisiones de trabajo que discutieron didáctica de las ciencias sociales y la historia en el mismo evento, en el

Congreso de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Pampa y en el Congreso de Educación en Valores de Malargüe).

El **marco teórico** forma parte de la producción filosófica sobre las problemáticas ética y política, que busca comprender la situación latinoamericana desde un enfoque crítico. Mencionaremos aquí sólo las categorías que se resignificaron como referentes explicativos del problema específico de la investigación en este período¹.

2. Ética ciudadana: mínimos morales con pretensión de justicia

Durante el período de la presente investigación profundizamos nuestra comprensión de la problemática de la ética, la ciudadanía y su enseñanza en el sistema educativo formal a través de la resignificación de diversos conceptos. Entre ellos se encuentran los elaborados por filósofos y pedagogos españoles que advirtieron la importancia de la enseñanza de la ética en el contexto de la remodernización española que siguió al franquismo. Así, los conceptos "*ética de máximos*" y "*ética de mínimos*" de A. Cortina (1996, 1998) y las estrategias para la enseñanza de la ética formuladas desde este enfoque (Puig Rovira, 1993; M. Martínez, 1995; M.R. Buxarrais, 1995; C. García Barragán, 2000, entre otros), nos permitieron recuperar la idea de que cuando existen diferentes ideales y modos particulares o privados de concebir la felicidad y lo bueno, el propósito de convivir dignamente se hace posible mediante la formulación de algunos mínimos compartidos y establecidos como normas. Otras categorías provenientes de enfoques diferentes como "*ética ciudadana*", de A. Heller (1996) y "*pos-ética*", de E. Díaz (2000) nos fueron útiles para situar la cuestión de la *pluralidad de máximos* en el contexto del capitalismo globalizado. Con el mismo propósito, recuperamos planteos clásicos sobre la cuestión de la ciudadanía política y la ciudadanía social. Esta diferenciación reaparece en autores argentinos actuales como P. Gentili, quien con su distinción entre ciudadanía como *condición legal*, y ciudadanía como *actividad deseable*, nos abre la posibilidad de traer al terreno de la enseñanza de la ética la problematización entre ciudadanía como *posesión de derechos* y ciudadanía *sustantiva*, planteada ya por Th. Marshall a mediados del pasado siglo. Los desarrollos del filósofo y educador Cullen y de la investigadora en el campo de la educación Inés Dussel, articulados con los aportes de filósofos latinoamericanos decimonónicos como Martí y actuales como F. Hinkelammert (1998), Enrique Dussel, y A. Roig (2001), nos permitieron trabajar la categoría de *ciudadanía* como constructo político que, en los orígenes de nuestro Estado nacional, sirvió primero para ocultar la marginación información hipertextual con la que toman contacto?, ¿qué características deberían tener las estrategias para que permitan que los mismos niños mejoren sus formas de abordar textos hipertextuales?

¹ La producción en torno del debate sobre ciudadanía, derechos humanos, democracia y otros conceptos afines es objeto de continua reflexión y enriquecimiento en el pensamiento crítico latinoamericano. Desde el equipo hemos contribuido a este debate a través de la participación en eventos académicos y de la publicación de artículos sobre la especialidad (ver bibliografía).

de las diezmadas poblaciones nativas y luego para acallar los conflictos y homegeneizar las diferencias entre grupos tan disímiles como indígenas, criollos e inmigrantes. Este trabajo de triangulación de teorías nos permitió recuperar una idea ya clásica en la filosofía política como es la de *lo público* como lugar donde se hacen presentes los individuos para discutir y acordar sus intereses en común (I. Kant, 1784; J. Rousseau, 1776; H. Arendt, 1958; J. Habermas, 2000, entre otros). Así, la idea de Inés Dussel de considerar la escuela como una “pequeña república”, es concordante con la de C. Cullen cuando piensa que la escuela, para transformar su mandato fundacional relacionado con el disciplinamiento de los sujetos y la ciudadanización encubridora de las diferencias, no debe ser sólo una institución social que reproduce el orden dado, sino un ámbito público-político donde se aprende a pensar y decidir el bien común. Agnes Heller nos permitiría también ubicar la escuela como *espacio político* y como parte de las “*cosas comunes*” que los ciudadanos deben construir, al afirmar:

“Las cosas comunes son las constituciones, las leyes, las instituciones públicas, los cuerpos con poder decisorio, las estructuras generales (es decir comúnmente compartidas) en el seno de las cuales operan las instituciones de carácter social, económico, etc. Además la serie de procedimientos bajo los cuales se establecen tales cuerpos, que les hacen seguir funcionando o que permiten que sean sustituidos por otros (...) Los bienes públicamente compartidos son ideales, esto es, como máximo, aseguran las condiciones sociopolíticas para el bienestar de todos” (Heller, 1989: 222).

Salvando el posicionamiento diferente de ambas autoras, es posible recuperar aspectos complementarios. Para A. Cortina, lo *mínimo* exigible es lo que, fijado en normas, consolida la idea de lo que una sociedad considera justo y por lo tanto, mandato de la razón en cuanto al obrar. El ejercicio de la razón llevaría a los individuos a exigir lo justo, en cada caso particular. Para que la ética no quede reducida al cumplimiento de normas que surjan de falsos consensos, de acuerdos de unos pocos e ignorancia de muchos, es imprescindible, como sostiene A. Heller, la participación o involucramiento de los ciudadanos en su construcción, y su modificación o sustitución cuando su aplicación resulte injusta. Entonces, articulando los componentes cognitivo y práctico de la moral, es razonable esperar que los buenos motivos para el establecimiento de determinadas pautas de conducta sean comprendidas y movilicen su efectivo cumplimiento. Afirmamos que sólo en la medida en que se reconocen criterios mínimos de justicia es posible proponer a los miembros de una sociedad el desarrollo de virtudes que aspiren a alcanzarla, independientemente de la idea de felicidad que cada uno posea.

2.1. La profunda articulación entre ética y política en la escuela

Si bien existieron experiencias pedagógicas alternativas en nuestra historia de la educación (A. Puiggrós, 1996), la pretensión de justicia para el establecimiento de los mínimos morales no ha sido en modo alguno el referente utópico de nuestra escuela de “construcción moderna”. Su perspectiva laica, centrada en la neutralidad moral y el disciplinamiento del alumnado con la finalidad de integrarse a la nación respetando las leyes y las tradiciones, impidió la discusión moral y política como contenido explícito, pasando estos asuntos a formar parte del curriculum oculto (Cullen, 2000: 148). En medio de vaivenes políticos y quiebres institucionales producidos por las dictaduras militares, los fines de la escuela se transformaron en objetivos vinculados al mundo del trabajo. La anterior formación moral y ciudadana siguió presente en los rituales, pero sin sustento valorativo y relegada frente a la necesidad de formar para “conseguir trabajo”.

La recuperación de la vida democrática impuso a la escuela una agenda ética y ciudadana, en un contexto de globalización que excluye a los ciudadanos de su pertenencia al orden social en calidad de iguales (Dahl, 1999). Alejados de la posibilidad de reflexionar sobre las transformaciones que se llevaban a cabo en el sistema educativo, los docentes, de acuerdo con las prescripciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), debían formar en una ciudadanía que ellos mismos no ejercían habitualmente, y en una discusión moral a la que prácticamente nunca habían sido invitados. La decisión de que el área de Formación Ética y Ciudadana se trabajase transversalmente en la EGB, la colocó en una posición indefinida, más aún cuando en la Jurisdicción Provincial las pautas no fueron claras. Su ausencia en el Diseño Curricular Provincial (DCP) la relegó nuevamente a ser parte del curriculum oculto de la vida diaria de la escuela. Había contenidos de Matemática, de Lengua, de Ciencias Naturales, pero no de Ética y Ciudadanía.

Sin embargo, presionada por una demanda social signada cada vez más por la agresión y cumpliendo con la paradoja ética contemporánea: “mientras más imposible más necesaria”, los docentes reclamaron la posibilidad de trabajar sobre estos contenidos en la escuela. A falta de una formación en ejercicio en esta área, la propuesta desde las supervisiones fue trabajar en valores a través de proyectos. Los docentes, entonces, comenzaron a hacer lo que más les enseñó la cultura de reforma curricular permanente instaurada en nuestro país hace más de dos décadas: la búsqueda de actividades en manuales y en publicaciones de gran circulación –en este caso, aquellas que trabajasen sobre la discriminación, la violencia, las habilidades sociales y algunos otros temas de este tipo que la industria editorial se aprestó a difundir–. Así, gradualmente, la escuela ha dado pasos hacia ciertas prácticas, como la elaboración de normas de convivencia, los consejos de disciplina, los centros de estudiantes y algunas otras prácticas democráticas.

2.2. Proyecto educativo y proyectos transversales de ética ciudadana

En el año 2002, habíamos ensayado una propuesta que permitiera iniciar un currículum institucional de FEyC como área transversal: los Proyectos Transversales. La elaboración de este tipo de proyectos se ve allanada cuando las instituciones logran apropiarse de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como verdaderos instrumentos normativos, eficaces para establecer acuerdos mínimos que fortalezcan su autonomía. Esto constituye de por sí una práctica ético-ciudadana.

Cullen se refiere a los PEI diciendo:

“... los proyectos educativos institucionales pertenecen también al campo de la filosofía práctica, mas en relación a su punto de partida: las prácticas sociales, sus dinámicas de funcionamiento y comunicación, las intenciones de los grupos sociales, las normatividades puestas en juego. En realidad, el proyecto institucional define a la escuela en tanto sujeto de la acción de enseñar” (Cullen, 1997: 124). (El resaltado es nuestro).

Entendemos que la escuela es **sujeto de la acción de enseñar** cuando plantea su acción educativa como una práctica política, es decir cuando establece acuerdos y toma decisiones sobre su **proyecto educativo**, vinculados al sentido de la educación formal aquí y ahora: si formará a los educandos para la democracia participativa o si sólo les enseñará los mecanismos formales del voto; si los preparará para que participen en las decisiones que hacen al interés común o si sólo describirá los hechos y procesos generados por el mercado global y, entonces también, si transmitirá una imagen fatalista respecto de la injusticia generada por su lógica excluyente, o si enseñará a los educandos a participar en la esfera pública para construir un orden social más justo. Los acuerdos sobre el modo como se ha de asumir la enseñanza de estos temas no pueden ser producto sólo de una gestión directiva o administrativa o una acción por encargo de funcionarios de turno, sino el resultado de reflexiones y de decisiones debatidas y acordadas respecto de la función social y política de la escuela hoy.

3. Resultados obtenidos

Para llevar a cabo la investigación participativa preparamos y dictamos el curso-taller *“La filosofía en la escuela: marcos referenciales para la enseñanza de la Ética y la Ciudadanía”* en una escuela cuya directora y algunas de sus docentes se mostraron muy interesadas en el tema, pues venían trabajando en “educación en valores”. A través de dicho taller trabajamos los conceptos fundamentales de la problemática ética, mediando didácticamente una breve selección de textos que incluía resultados de la investigación de la etapa anterior.

Dado que el propósito no era prescribir acciones determinadas a seguir, sino acompañar procesos de resignificación de las prácticas a partir de la reflexión ética, propusimos a los docentes que, a modo de evaluación de las posibilidades concretas de formación ética en la escuela, recuperaran reflexivamente lo planificado en unos proyectos de *"trabajo con valores"* que habían formulado el año anterior y realizaran los ajustes o modificaciones que creyeran convenientes.

La entrega de estas reformulaciones, la devolución de nuestras revisiones a las mismas en una jornada institucional, así como la devolución de nuestra percepción de la institución a través del análisis del PEI y de nuestra presencia en la institución en distintos días y con distinta frecuencia, fueron instancias participativas para conocer la situación concreta de la escuela y las posibilidades de enseñar ética ciudadana. Nos referiremos a las dificultades y a los logros, exponiendo parte de las conclusiones.

3.1. La cultura institucional y la formación ético-cívica

Es sabido que la estructura jerárquica del sistema educativo condiciona la autonomía de las instituciones. Más aún: en el caso de la escuela donde hemos trabajado, observamos que la construcción de un currículum institucional dependía directamente de las indicaciones emanadas de los niveles de mayor jerarquía del sistema. La asistencia de la Directora a las reuniones convocadas por los supervisores seccionales dificultaba su dedicación al trabajo pedagógico y a la coordinación vertical y horizontal de las actividades de clase. Otras urgencias –como la distribución de la ración alimentaria, la preparación de listas de niños para la realización del examen oftalmológico ofrecido por una conocida Fundación de nuestro medio, los pedidos de aula efectuados por la Municipalidad o por escuelas del nivel Polimodal, la organización para la atención del kiosco de la escuela y la organización de bingos y ferias de platos, entre otras actividades de la dimensión socio-comunitaria– completaban su agenda de actividades.

Esta dinámica agotadora de los directores –donde el lugar central no lo ocupa la coordinación pedagógica de cada escuela– se vincula especialmente a la ausencia de formación filosófica en general y ética en particular de los equipos docentes, en tanto esta área aporta la pregunta crítica y reflexiva que desnaturaliza el propio hacer. Y la escuela donde realizamos el trabajo de investigación no es una excepción. Aunque fue de enorme valor el empeño de su directora en la organización del curso-taller dado por el equipo y que los docentes tuviesen condiciones apropiadas (copias impresas de los textos seleccionados, ambiente edilicio confortable y buen refrigerio), la falta de un trabajo de apropiación conceptual de algunos conocimientos básicos sobre la problemática de la ética y su enseñanza en la escuela, puso en evidencia que la mediación didáctica de los contenidos en el aula se dejaba librado a la responsabilidad individual del docente (no sólo de esta área).

Otro aspecto de la cultura institucional que obstaculizaba la impregnación de los contenidos cognitivos acerca de una ética pública, racional y de acuerdo de normas respecto a lo justo estaba dado por prácticas de inculcación de valores propia de una moral de máximos por parte de algunos docentes. En el caso de la directora, se observó esto en la arenga a los alumnos a la salida de clase, en el hábito de dar consejos acerca de lo bueno en la charla íntima con el alumno enviado a la dirección "porque se portó mal". Observamos, por otro lado, que esto era parte de uno de los nudos conflictivos no abordados como equipo docente.

En efecto, había diferentes posiciones dentro de la rutina que dominaba las prácticas²; algunos docentes evidenciaban buena disposición a revisarlas e incluir el tratamiento no intuitivo de los valores. Otros, en cambio, preferían continuar con las planificaciones habituales, remozándolas con las exigencias del nuevo año, práctica que no resultaba conflictiva para la mayoría de los docentes ni para el equipo directivo que estuvo hasta el año 2004. Tampoco para los padres, ya que no hay un alto grado de exigencia en materia de conocimientos. Tanto padres como docentes concentran la atención en los logros de la lectura, la escritura y los inicios en el cálculo en el primer ciclo, pero no tienen claras exigencias cuando sus niños van creciendo. La programación de eventos hacia la comunidad resulta entonces una interesante alternativa, sobre todo en el segundo ciclo. Esta dimensión sí se pretende mejorar: los docentes se rotan para la atención del kiosco un mes cada uno. Se organizan peñas y se vende mermeladas, miel y platos preparados por las madres en cada acto patrio. Hemos observado que la asistencia masiva de familiares y padres no está dada principalmente por el trabajo mancomunado de la planta docente y la dirección de la escuela, sino por el trabajo solícito de madres que han hecho suyo el lugar donde asisten sus hijos.

La llegada de dos vicedirectoras nuevas a fines del año 2004 puso de manifiesto un modelo vertical propio del positivismo pedagógico (Cullen, C., op. cit.) en la dirección, tales como no perder dosis de poder ni modificar la distribución del mismo en el cuerpo docente y en las formas de vinculación con la comunidad, atendiendo a las afinidades o a la no interferencia en el rol directivo. Frente a la amenaza de que nuevos miembros aviven conflictos latentes, los docentes buscaron preservar la amistad, los buenos momentos de recreo entre los grupos afines y la buena relación con los padres. Diferencias y acusaciones mutuas que no logran resolverse mediante una coordinación pedagógica se dejan de lado cuando otros llaman a la puerta. Los actos festivos, los bingos organizados por la Comisión de Madres para recaudar fondos y las ferias de platos, son acciones de cooperación colectiva donde familias y docentes se unen para propósitos de momentánea gratificación de los niños, como son los viajes a distintos lugares según el grupo etario: al zoológico, al museo, a una bodega, a una fábrica, al Observatorio astronómico, a la casa de Sarmiento en San Juan, y de paso, momentos de recreación como ir a un shopping o a tomar un helado.

² Para un análisis detallado de esta cuestión, ver Informe Final, caps. 2 y 8.

Ahora, si analizamos la vinculación con la comunidad desde el punto de vista de una ciudadanía entendida como participación en el espacio público en torno de intereses comunes de la sociedad, los docentes y los padres sólo en algunos casos se han asomado a la misma, advirtiéndose, en cambio, una excelente disposición de los niños para ello. De allí que los mejores logros en enseñanza ética cívica, se lograron a través de la vinculación de los mismos con el contexto.

3.2. Las planificaciones y el eje ético

Al iniciar el año 2005, los docentes de la escuela se encontraban también con la indicación del gobierno escolar de incorporar a sus planificaciones el tratamiento de competencias y durante el transcurso del ciclo lectivo se modificó el régimen de evaluación. Los docentes que venían trabajando con nuestro equipo en la formulación de contenidos de formación ética en el curriculum, buscaron resolver ambas demandas con el menor esfuerzo y, en lo posible, sin alterar la rutina.

Durante una de las jornadas al inicio del ciclo lectivo, compartimos con los docentes un análisis reflexivo de una serie de líneas de acción colocadas por ellos en la pizarra. Esto nos permitió inferir la presencia de cuatro valores comunes en las propuestas: respeto, cooperación, solidaridad, justicia. Así es como surgió la propuesta de incorporar el Eje ético en las planificaciones por competencias. Básicamente propusimos organizar los contenidos y las actividades en función de un eje ético que respondiese a dichos valores. En vistas de la gran dificultad de los docentes para mediar didácticamente los conceptos que aparecían en los textos facilitados, presentamos sintéticamente las siguientes definiciones de los valores implícitos en su trabajo.

Respeto. No tiene una base afectiva, sino cognitiva y por lo tanto debe distinguirse del miedo y el aprecio. Si nos dejáramos llevar por los sentimientos no siempre respetaríamos a los demás; debemos tomar conciencia de la libertad del otro, respetar su cuerpo y su espacio de privacidad. Se trata de respetar la dignidad de cada miembro de una comunidad, independientemente del papel social que desempeñe (alumno, docente, celador, etc.). Todos merecen nuestro respeto.

Cooperación. Es el hábito de trabajar con otros con el fin de obtener un beneficio para todos. Implica pertenencia a un grupo, coordinación de la acción, mantenimiento de acuerdos, corresponsabilidad y, por sobre todo, confianza, mutualidad y reciprocidad. Se ejercita atendiendo a aquello que beneficia a todos los que participan. Supone habilidades para el diálogo.

Solidaridad. Hábito de compartir la suerte del otro, reconocer sus necesidades y diferencias sin calcular beneficios o ventajas individuales, sobre todo, sin compulsión. Nadie obliga a ser solidario. La solidaridad no se siente, se ejercita; implica respeto por el otro, por sus decisiones y sus condiciones. Implica reconocer las desventajas en las que otros se encuentran socialmente. Supone sensibilidad y habilidad para dialogar.

Justicia. Básicamente debe entenderse como imparcialidad en la aplicación de reglas. Implica reglas y normas claras para todos. Este concepto básico de justicia debe acompañarse de un concepto dinámico que implica la evaluación de normas desde principios universales.

Durante la jornada mencionada se discutieron las definiciones. La más controvertida fue la solidaridad frente al contexto de inseguridad. El concepto de justicia también suscitó dudas. Advertimos que los docentes trabajan estas nociones de forma intuitiva; reconocen que enseñan valores, pero les cuesta reconocer reflexivamente cómo lo hacen. El trabajo sobre definiciones posibilitó un vocabulario mínimo compartido, dando paso así al currículo institucional. La siguiente propuesta fue la de tratar estos valores como ejes que direccionaran la actividad y estructuraran las planificaciones periódicas del trabajo áulico. La idea era concretar la selección de contenidos y su secuenciación en relación con un tema ético que posibilitara experiencias sobre la apreciación y realización de alguno de los valores elegidos. A continuación, enunciaremos someramente las experiencias donde la propuesta de formar en valores tuvo como referentes algunos conceptos de la ética como ejes transversales de los contenidos de las distintas áreas.

En **primer grado** del turno mañana, la docente realizó un diagnóstico de debilidades y sobre todo de las fortalezas del grupo de niños y de sus padres. Eligió, entonces, incorporar en el Eje Ético de la planificación, dos de los valores acordados a nivel institucional: la cooperación y el respeto. A partir de allí, bajo el título "*Todos juntos es mejor*", trabajó contenidos de Conocimiento del Medio Ambiente, Lengua y Matemática. El contenido "identificación y reconocimiento de los espacios públicos del entorno inmediato" actuó como incentivo para un proyecto de restauración de la plaza contigua a la escuela donde participaron activamente los padres. Desde Ciencias Sociales se trabajó el reconocimiento de las normas de convivencia para conducirse en lo público y en lo privado: en el barrio, en la escuela y en la casa; también se trabajó en la importancia de establecer contacto con otros ámbitos de la comunidad (gobierno municipal, unión vecinal, empresas de la zona, etc.) para el logro de un bien común: la plaza. Desde Lengua se estimuló la participación en conversaciones grupales y en la elaboración colectiva de historietas en la que cada uno aportó una idea para completarla. Se hizo un listado de comportamientos en los distintos ámbitos: aula, recreo, casa, calle y barrio. Los alumnos recolectaron información a través de una encuesta oral que hicieron a sus vecinos y anotaron en la pizarra las necesidades detectadas en los distintos espacios; luego articularon contenidos de Matemática: cuantificaron las respuestas obtenidas y elaboraron un gráfico para jerarquizar la información y destacar las prioridades. El proyecto brindó a los niños una idea no naturalizada sobre el uso de los espacios comunes, iniciándoles en la formación de hábitos cívicos para atender demandas.

El Programa de Huerta Orgánica, que había sido iniciado en el año 2001 por una docente de tercer año trasladada a otra escuela, fue retomado por las do-

centes de **cuarto y quinto** año. Realizaron un Diagnóstico de la situación de las familias que aún participaban en dicho Proyecto y lo articularon en una planificación donde se trabajaron siete áreas curriculares en torno de un Eje Ético que tuvo como objeto la conceptualización de los cuatro valores acordados a nivel institucional.

La docente responsable del área de Lengua adscribió al enfoque didáctico constructivista, lo que favoreció su atención a los saberes de los niños en las distintas áreas para, desde allí, trabajar con ellos el proceso de conceptualización de los valores, acordados en la escuela. Observamos que las fases didácticas planificadas por la docente incorporaban momentos de reflexión sobre cada uno de los valores a los que seguían actividades tales como: identificar actitudes que reflejen esos valores; analizar críticamente actitudes que pongan de manifiesto los valores de personajes de programas de televisión (a nuestro juicio la docente trabajó adecuadamente sobre el programa “Los Roldán” que se veía ese año en los hogares de casi todos los niños); indagar cómo se entiende la cooperación en una cooperativa a través de una entrevista al presidente de la misma (entrevistaron al presidente de una cooperativa de la zona); buscar noticias en diarios y revistas que muestren actitudes solidarias, cooperativas y que reclamen justicia; indagar acerca de los valores de cooperación en las comunidades aborígenes. La docente trabajó especialmente la expresión estética a través del Subproyecto “Taller Literario”, posibilitando experiencias que liberen la creatividad de los niños para escribir poesías y libretos.

Desde nuestro equipo, advertimos que el interés de esta docente por trabajar el tema de valores de manera consistente con el enfoque didáctico constructivista, tocaba el corazón de la institución, y nuestra intervención en la escuela a través de la investigación participativa le daba la oportunidad de poner al descubierto contradicciones no explicitadas ni resueltas en el modelo pedagógico, así como entablar las relaciones con la comunidad desde una planificación institucional de las mismas.

La planificación en **sexto año**, realizada por áreas, tomó también el eje ético centrándose en los valores de respeto, justicia y cooperación. Lograron avanzar en la configuración de un área de tratamiento transversal a partir de una actividad especial (proyección de films) y una temática convocante para las tres divisiones. Se buscó nuclear las actividades de los alumnos en las distintas áreas a partir de la problemática ética y ciudadana. En la planificación se advierte que la organización de los aprendizajes y la coordinación de las diferentes áreas se realiza sobre la base de una problemática ética significativa. Por otra parte, se propuso integrar a los chicos mediante la rotación de grupos de trabajo. En primer lugar se realizó un sorteo para conformar los cursos A, B y C. Luego, periódicamente sortearon los grupos al interior del curso, de manera que cada niño no trabajara siempre con los mismos compañeros. Durante el año se realizaron diferentes actividades, que no sólo fueron motivadoras para los alumnos, sino que además pudieron capitalizarse como experiencias de formación moral para los mismos. Algunas de estas actividades fueron el Acto del 25 de Mayo, organización de feria de platos, convivencia en la escuela, campaña so-

lidaria para alumnos de una escuela de El Carrizal, organización de la atención del quiosco, visita al Manzano Histórico.

La **Campaña Solidaria** que se organizó con la iniciativa de sexto A mostró la sensibilización de los chicos frente a las necesidades de los niños de la escuela aludida. El entusiasmo y la gran colaboración de los docentes permitió que estas actividades se realizaran dentro de la formación escolar. Es sumamente significativo que todas estas iniciativas se vincularan con contenidos curriculares de modo que los alumnos aprendan en función de problemáticas de su propio contexto.

En **séptimo año**, desde el área de Lengua y Literatura, se venía realizando un proyecto de producción audiovisual caracterizado por el “no direccionamiento” de temas y argumentos, sino por el trabajo con temas propuestos por los niños. Luego de un acuerdo institucional que promovía explicitar, a través de diferentes procedimientos, los valores básicos elegidos, acordamos con el docente responsable intervenir levemente en las elecciones de los niños. La indicación fue pedirles que expresaran sus demandas a los adultos a través de libretos para la producción de películas. El trabajo se realizó en las tres grandes etapas que habitualmente propone el docente: **preparación** (conformación de los equipos de trabajo, selección de las temáticas de cada película), **construcción del guión** (planificación, escritura, revisión y ajuste del argumento; selección de los actores, maquillaje, escenografía, música y escenarios; ensayos y plan de rodaje) y **edición del material**. Como resultado, pudo constatarse que lo ético fue internalizado a través de las historias que los alumnos eligieron contar y plasmar. A través de los nueve argumentos de las breves películas producidas, los alumnos mostraron qué pensaban de sus mayores en diferentes comportamientos, actitudes y valores, proponiendo resoluciones no siempre esperables por los adultos. A modo de ilustración del interés con que trabajaron los niños, mencionamos los argumentos y los títulos de cada uno³: “Maltrato infantil: *Una trágica vida*.” “Maltrato ante la sospecha de un hijo que se droga: *Ida y Vuelta*; * La familia ante una enfermedad terminal: *Una enfermedad silenciosa*; “La familia ante una enfermedad que pasa “desapercibida”: *El sufrimiento de Emiliano*; “La discriminación a chicos limpiavidrios: *El sueño del limpiavidrios*; “La discriminación a jóvenes “de la villa”: *“100 % amor”*; “La familia ante una situación de posible separación: *“Un mundo casi perfecto”*; “La discriminación a los ancianos ante el cobro de una herencia: *“La herencia”*; “Las consecuencias del alcoholismo y la violencia: *“Problemas de familia”*.”

Según lo expresado por el propio docente coordinador de esta actividad, la experiencia permitió a los niños vivenciar conductas participativas basadas en la solidaridad, la cooperación y el respeto, desarrollando la capacidad cognitiva para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego en las situaciones que plantearon. Mostró que la mirada de los niños, aunque a

³ Junto con el docente que coordinó esta actividad, hemos presentado dos ponencias, mostrando en una de ellas la película *El sufrimiento de Emiliano*. Se trata de un niño bulímico que tiene problemas con sus padres y con sus compañeros. Una conversación con su mejor amigo cambiará su vida.

veces es molesta para el adulto, revela qué está fallando en los propios adultos y qué cosas podrían aún reencauzarse. También muestra que el sentido crítico en la comunicación y la expresión de las propias ideas en un marco abierto al diálogo y al respeto mutuo sirven de premisas a una educación para los medios en vistas a la formación de un ciudadano pleno.

Conclusiones

El proceso de investigación participativa llevado a cabo en la escuela, logró el objetivo de construir experiencias didácticas de Formación Ética y Ciudadana en el contexto de una escuela representativa de las escuelas de nuestra provincia, especialmente en cuanto a fortalezas en la dimensión socio-comunitaria.

En el transcurso de la puesta en práctica de nuestra propuesta se ha logrado una explicitación de las acciones que tradicional o espontáneamente se hacían, y una sistematización del currículo de FEyC atendiendo a determinados valores. Se ha avanzado en la reflexión sobre las situaciones que provocan el aprendizaje de determinados valores. Lo espontáneo se transformó en sistemático, lo cual ha permitido no sólo direccionar la tarea escolar, sino darle una objetividad necesaria desde la mirada curricular. Deja de ser parte de lo hecho sin reflexión y de lo dado por la costumbre y pasa a ser lo explícitamente tratado, como puede advertirse en las planificaciones curriculares, en la incorporación de actividades otras veces simplemente recreativas, en la elección de bibliografía, etc.

La incorporación del Eje Ético le dio "visibilidad" a la formación ciudadana centrada en valores comunes. La propuesta de trabajar sobre valores como **respeto, colaboración, solidaridad y justicia** permitió identificar y precisar el trabajo que años anteriores quedaba disperso en lo que cada docente se proponía con su grupo. Su incorporación como eje ético a las planificaciones periódicas contribuyó básicamente a que los docentes fueran concientes de su tratamiento organizado. Si bien no siempre tuvo la relevancia esperada, sobre todo en cuanto a la motivación para la diagramación de contenidos (en general se seguían aquellos organizados el año anterior), su ubicación en el plan periódico los hacía presentes a la hora de elegir materiales de lectura o de proponer otras actividades. Al mismo tiempo, en el diálogo con los alumnos los docentes manifestaban su preocupación por la temática ética centrada en estos valores, avanzando así hacia la conformación de una **ética de mínimos para la convivencia escolar**.

La selección de valores para enseñar juntamente con los contenidos de otras áreas curriculares, la necesidad de tenerlos en cuenta a la hora de la planificación y la ejecución de actividades cotidianas y novedosas le da cuerpo a la discusión y a la puesta en práctica de habilidades apreciadas socialmente a través del reconocimiento de la comunidad. Por otro lado, los docentes, al justificar su presencia en el currículum frente a los padres, desarrollaron una nueva concepción del tratamiento de temas morales en la escuela. La forma de resolver los conflictos en el aula (normas de convivencia, organización de grupos de

trabajo) tuvo más fuerza gracias a que los docentes veían su actividad arraigada en la formación ética como una tarea de la escuela frente a una sociedad que carece de motivaciones para el cumplimiento de normas morales. La división en grupos de trabajo de sexto año, por ejemplo, no se presentó como una decisión arbitraria de los docentes sino como parte del aprendizaje de los alumnos en función de una convivencia respetuosa.

Por otra parte, el acuerdo de todos los docentes de la escuela para trabajar sobre determinados valores, a nuestro entender, permite que en próximas etapas se pueda concatenar lo trabajado por un grupo en un año con las actividades del año posterior, lo cual posibilitaría un articulación vertical importantísima para la continuidad del área y su constitución como transversal.

Las Jornadas Institucionales –en las que nuestro equipo de investigación procuró avanzar en los procesos de reflexión sobre situaciones que sirvieran de base para la formación en valores propios de una ética ciudadana– pusieron al descubierto posiciones diferentes en el grupo de docentes, advirtiéndose que «las morales de máximos» de personas del equipo directivo y de algunos docentes constituían un factor de interferencia para el acuerdo sobre principios y normas de una ética pública.

Los conflictos surgidos a nivel del equipo directivo, ante la llegada de nuevas subdirectoras, pusieron en evidencia las debilidades a nivel de la coordinación pedagógica y de la construcción institucional del currículum, y la existencia de conflictos previos, no explicitados y menos resueltos, en la escuela. En tal sentido, se advirtió que lo que aparece como principal fortaleza institucional –la dimensión comunitaria– debe ser relativizada frente a la comprobación de que las iniciativas de los padres, en su mayoría matrimonios jóvenes y con gran entusiasmo por hacer de la escuela un centro cultural, no son recuperadas desde un verdadero proyecto educativo. Nuestra intervención a través de la investigación contribuyó parcialmente a aprovechar esa oportunidad contextual, dado el peso de una rutina institucional por la que la atención de las demandas del exterior no se realiza desde lo que hemos aludido como “escuela como sujeto de la acción de enseñar”.

La permanente intervención desde las esferas de gobierno dificulta el desarrollo de un currículum del cual la institución se sienta artífice y lo viva como respuesta a las demandas del contexto. Este hecho, junto con lo señalado anteriormente, restó fuerzas a la participación creativa de los docentes en su conjunto, por lo que los buenos logros a nivel de los responsables de cada grado o área en el grado, no trascendieron a la institución con la riqueza que potencialmente tienen esos logros.

La planificación periódica mediante la inclusión de un Eje Ético fue una estrategia interesante que los docentes de la escuela encontraron en este contexto específico. Dejó, en los docentes que lo profundizaron, una clara conciencia de que no es lo mismo declamar valores y *aggiornar* escritos con frases de buenas intenciones, que trabajarlos con los niños y ponerlos en práctica en la institución.

En síntesis, creemos que como consecuencia de estos resultados los próximos pasos de la escuela no serán los mismos. Que ha ganado en autoconciencia y que se sentirá más responsable para resolver paulatinamente los conflictos viejos y los nuevos, entre otras cosas porque los niños han incorporado como saberes previos, preguntas y problematizaciones sobre la vida en común y sobre el mundo que los adultos les están legando.

Bibliografía

- ALBARRACÍN, D.; TOSONI, C y otros (2005). *Informe final del proyecto de investigación 2002- 2004*, caps. 1, 2, 7, 8 y 10. Mendoza, marzo de 2005.
- ALBARRACÍN, D. (2002). "Democracia y competencia cívica en tiempos de economías posnacionales". En: MICHELINI y WECHTER (comp.), *Violencia, instituciones, educación*. Río Cuarto(Argentina), ICALA. (pags. 254-259).
- ALBARRACÍN, D. (2005). "Democracia, derechos y ciudadanía en el contexto de la sociedad del conocimiento". En: *Erasmus*, Río Cuarto (Argentina), ICALA.
- ARENDT, H.(1998). *La Condición Humana*. Traducción de Ramón Gil Morales, Barcelona, Paidós.
- CALETTI, S. (2003). "¿Ciudadanía global o ciudadanía precarizadas?" En: Reigadas-Cullen (coords.), *Globalización y nuevas ciudadanía*s. Mar del Plata (Argentina), Suárez.
- CULLEN, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro: bases para el currículo de Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CORTINA, A. (1994). *Ética de la empresa*. Madrid, Trotta.
- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- DAHL, R. (1999). *La democracia: una guía para ciudadanos*. Buenos Aires, Taurus.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- DUSSEL, I. (1996). *La ciudadanía y la escuela: una reflexión en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Flacso.
- GENTILLI, P. (coord.) (2000). *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires, Santillana.
- HELLER, A. (1989). "Ética ciudadana y virtudes cívicas". En: Heller- Fehler, *Políticas de la posmodernidad*. Barcelona, Península.
- HINKELAMMERT, F. (1999). "La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke". En: *Pasos*, nº 85; sept-oct 1999, págs. 20-35. San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- KANT, I. "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?", En: I. Kant, *Filosofía de la historia*, México, FCE (s/f).
- ROUSSEAU, J. (1996). *El contrato social*. Barcelona, Altaya.
- TOSONI, C. "¿Son posibles las virtudes hoy?" En: Sitio Web del Proyecto de Investigación *Desarrollo Curricular de Formación Ética y Ciudadana*, en: www.feeye.uncu.edu.ar

Las actividades artísticas y recreativas en el ámbito de las Artes Dinámicas y la Ludoteca. Su aporte para el desarrollo de la creatividad y la optimización de la comunicación escolar

Directora: Jovita Kemelmajer Roitman

Integrantes: Daniel Boedo, Mirta Bonassera de Bianchi, María Inés Farés, Lourdes Gómez, Graciela López, María Eugenia Peralta, Cecilia Tejón.

Título del proyecto: Las actividades artísticas y recreativas en el ámbito de las Artes Dinámicas y la Ludoteca. Su aporte para el desarrollo de la creatividad y la optimización de la comunicación escolar (Código SECyT UNCuyo 06/H050)

Datos de la directora del proyecto

Título: Magister en Creatividad Aplicada Total

Cátedra e institución: Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Corporal; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: jokemel@speedy.com.ar

Resumen

El propósito de esta investigación es indagar si, a partir de la práctica de las actividades artísticas dinámicas (danza, teatro) y las actividades recreativas en el ámbito de una ludoteca, se observan cambios en las relaciones interpersonales y se favorecen los comportamientos comunicacionales creativos de los alumnos.

Se parte del supuesto que la danza, el teatro y el juego, como actividades libres, favorecen el desarrollo de la creatividad para la resolución de problemas co-

municacionales desde la perspectiva de la fluidez y la flexibilidad.

La metodología responde a un abordaje cualitativo. Planteamos una triangulación entre las observaciones de las clases coprogramáticas y de ludoteca, el análisis de las planificaciones de los docentes y la implementación de encuestas a niños y docentes en las que se respondería de manera analógica y metafórica sobre esas actividades.

Palabras claves: Artes dinámicas – Ludoteca – Creatividad – Comunicación escolar armónica

"El fenómeno de la violencia supone actualmente uno de los mayores problemas con los que se enfrenta la humanidad (...) La violencia es una característica humana, está mediatizada por los procesos cognitivos, entra en juego la voluntad de cada persona y, además, es destructiva porque su aparición no supone una respuesta a un estímulo peligroso, sino que se produce cuando la persona tiene clara intención de herir o hacer daño al prójimo. Más concretamente toda persona tiene conductas agresivas, pero afortunadamente no tiene por qué ser violento" (Herranz Ybarra, Pilar; en: Segura y Marquina. *Hacia la no violencia: una cuestión de educación*, 1999:109-110).

En el contexto educativo actual, se deterioran cada vez más las relaciones interpersonales. A través de las noticias en la prensa oral, televisiva y escrita se observa que la comunicación entre los alumnos evidencia, cada vez más, rasgos manifiestos de violencia destructiva. Variadas son las estrategias a las que recurren docentes y directivos tendientes a neutralizar esas conductas; entre dichas estrategias están el contrato pedagógico, los códigos de convivencia, o solicitar ayuda de profesionales de la salud y del derecho para resolver casos puntuales o para esbozar algún programa preventivo.

Creemos que las actividades lúdicas y artísticas dan la posibilidad de abordar esta problemática desde una perspectiva distinta, con una concepción y metodología más abierta a la libertad de acción que favorece la flexibilidad de pensamiento y de acción. Desde esta postura centramos nuestra investigación en averiguar:

- Qué relación existe entre la práctica de la danza, el teatro y las actividades lúdicas que se realizan en el ámbito de una ludoteca, y la armonización de las relaciones interpersonales.
- Si el desarrollo de conductas creativas permite resolver problemas comunicacionales desde una perspectiva más fluida y flexible.
- Si se puede comprobar que estas actividades favorecerían la comprensión del otro, a partir de la asunción de roles y el "ponerse en su lugar".
- Si la mirada estética, que crea un estilo diferente de actuar y decir, que valora el buen decir y el buen comportamiento, incide en las situaciones conflictivas.

Así planteamos nuestra **hipótesis de trabajo**:

Las artes dinámicas en las actividades co-programáticas y el juego en el ámbito de la ludoteca, favorecerían aptitudes y actitudes creativas que optimizarían las relaciones interpersonales y la comunicación en el aula.

Nos propusimos como **objetivos**:

- Indagar si en el grupo a observar se implementan estrategias pedagógicas que desarrollen los rasgos de la creatividad y la comunicación armónica.

- Identificar y determinar la incidencia de las actividades de Danza, Teatro y Ludoteca en los comportamientos creativos y comunicacionales dentro del aula, en las actividades de la educación formal escolarizada.
- Elaborar pautas con los resultados, tendientes a difundir el valor de las actividades de educación no formal.

Metodología

Planteamos una triangulación entre las **observaciones de las clases** coprogramáticas y de ludoteca, el **análisis de las planificaciones** de los docentes y la implementación de encuestas a los niños y docentes en las que se respondería de manera **analógica y metafórica** sobre esas actividades.

Se observaron situaciones de clase, para identificar indicadores de estrategias que favorecieran el desarrollo de actitudes creativas.

La **observación** tuvo como objetivo describir los sujetos y las escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas involucradas en el grupo o institución (Word, 1987).

En esta instancia se tuvieron en cuenta aspectos tales como:

Proceso flexible y abierto, ya que el problema inicialmente planteado quedó abierto a redefiniciones a partir de la información recabada.

Realidad social natural. La obtención de datos se realizó en el escenario social intacto.

Perspectiva de las personas implicadas o participantes. Se procuró realizar las descripciones recurriendo a la percepciones y vivencias de los implicados (Ball, 1985).

Lógica de descubrimiento. Se buscó desenraizar conceptos y teorías, a partir de la realidad y no tanto a contrastar modelos teóricos preexistentes.

Teorías y teorizaciones interpretativas. Se procuró elaborar el conocimiento teórico a partir de la interpretación de los procesos, es decir como producto de la comprensión de los fenómenos estudiados.

La información se recopiló a través de un registro de campo. Las notas fueron descriptivo-inferenciales. Mediante la descripción, se trató de captar las imágenes de la situación, personas, conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible.

Durante el transcurso del proceso de observación fueron emergiendo categorías, algunas previstas por nosotros al comienzo y otras que tuvimos que reformular. Así fueron apareciendo las dimensiones de creatividad, fluidez, flexibilidad, originalidad y viabilidad por un lado, y las conductas que hacían a la comunicación armónica manifestadas en gestos y actitudes que evidenciaban respeto, solidaridad, cooperación y responsabilidad, por el otro.

La observación descriptiva. Cada observador registró cada situación de clase atendiendo a dimensiones tales como:

En cuanto al espacio físico: ¿Qué clase de espacio es? ¿Tiene algo de especial? ¿Cómo está organizado y que tipo de cosas hay en él?

En lo relativo a personas y acontecimientos: ¿Qué edades tienen? ¿Sexo? ¿Existen aspectos que llamen la atención?

En cuanto a la organización: ¿Cómo se organizan? ¿Qué conexiones o relaciones se perciben entre ellas?

La **observación focalizada** centró la atención en aspectos más específicos, una vez familiarizados con el escenario. Cabe mencionar:

Actividades formales y comportamientos de los participantes. Incluye la identificación de las actividades que tienen lugar en el escenario y que son planeadas por el docente.

Actividades no planeadas e interacciones informales. Actitud abierta a cualquier tipo de información ya que no es posible anticipar lo que va a ocurrir. La inquietud de no atribuir significados a lo observado sin consultar la opinión de los participantes lleva a complementar esta instancia con entrevistas informales, las que se realizaron a los docentes involucrados durante las observaciones a los fines de corroborar inferencias del investigador durante este proceso.

Comunicaciones verbales y no verbales. Recuperación de los discursos desde la terminología específica de los participantes, con el propósito de comprender mejor sus maneras de entender las situaciones que viven. Asimismo se registran formas no verbales de comunicación: gestos, miradas.

Documentos. Éstos son utilizados con una doble finalidad:

- a) Como fuente de información sobre actividades y procesos; específicamente en el caso de observación de las planificaciones.
- b) Como punto de partida para sugerencias e interrogantes que generan ideas sobre cuestiones que sirven para constituirse en pautas orientadoras de observación o entrevista.

La observación de las planificaciones tuvo como objetivo conocer si incluían objetivos y contenidos directamente relacionados con el desarrollo de la creatividad y la comunicación armónica.

En la **observación selectiva**, con un mayor grado de implicancia personal de los miembros del equipo en el escenario, se centra la atención en aspectos aún más específicos y concretos:

Ambiente social. Modalidades de interacción. Frecuencia de interacciones. Dirección de los patrones de comunicación. Cambios en esos patrones de comunicación. Interacciones entre sujetos de procesos de

aprendizaje diferentes y el docente. Quién y cómo se toman decisiones en el grupo y cómo son comunicadas.

Actividades:

Al comenzar. Cómo se inicia la actividad o interacción. Cómo se expresó exactamente al comenzar. Cómo reaccionaron o respondieron los participantes.

Durante el desarrollo. Quién o quiénes están implicados. Qué se dice. Qué hacen los participantes. Cuáles son los grados y tiempos de implicancia de los participantes en la actividad. Cómo cambian los comportamientos y las interacciones a medida que transcurre la actividad.

Al concluir la actividades. Cuáles son las señales que indican que la actividad está terminando. Qué se dice. Cómo reaccionan los participantes. Cómo se relaciona la actividad observada con las otras actividades e interacciones.

Se elaboró una grilla para sistematizar la observación de las conductas que se asociaban a los valores de evaluación de la ludoteca y las coprogramáticas "Danzas argentinas" y "Teatro" tal como figuran en la libreta de calificaciones de los alumnos, a los fines de buscar constantes conductuales en una misma actividad. Esto permitiría más adelante analizar si la actividad, por sí misma, tendía al desarrollo de esos valores como comunicación armónica.

La utilización de la *encuesta metafórica* nos permitió recabar información personal de cada uno de los sujetos de la muestra y de sus docentes acerca de la percepción que los participantes tenían de los espacios coprogramáticos "Artes Dinámicas" y "Ludoteca". Consideramos que era fundamental conocer el sentido que atribuían a su actividad. No elaboramos una encuesta con preguntas puntuales abiertas, a la manera tradicional, porque juzgamos que la justificación racional no iba a reflejar aspectos subjetivos de la vivencia en esos espacios. La analogía, a pesar de ser un modo más indirecto, reflejaría mejor las percepciones y valoraciones de los involucrados.

Desde las actuales corrientes cognitivas, entendemos la metáfora no como un ornamento del lenguaje sino como una herramienta de construcción del conocimiento mediante la asociación o proyección mental de distintos dominios conceptuales, anclados en la experiencia de vida, en los conocimientos previos de un sujeto inserto en una cultura y con carácter corpóreo (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Lakoff y Turner, 1989). Por este motivo consideramos que la metáfora es una fuente de conocimientos sensible y creativa. Se reconoce en la metáfora una vía diferente de acceso al conocimiento y a la creación. Permite mirar los problemas desde ángulos no usuales, distintos, que sacan a luz interpretaciones que la razón o los modos habituales de considerar un objeto o situación ocultan.

Las encuestas metafóricas sobre las actividades coprogramáticas y ludoteca permitieron expresar la percepción que tenían los sujetos sobre la actividad desde la comparación a veces inusual, espontánea, inconsciente y afectiva. Es decir, las respuestas vía metáfora no respondían a un proceso de reconstruc-

ción analítica sino que reflejaban las valoraciones de los involucrados. Además nos permitieron analizar los rasgos de la creatividad que aparecían en el conjunto de las respuestas.

Se analizaron y categorizaron las respuestas y las explicaciones de las mismas. Los dominios de las comparaciones se eligieron por su carácter concreto y por la proximidad de los mismos a la vida cotidiana de los encuestados. Asimismo, la correlación con estos elementos promueve la elaboración de analogías inusuales dada la diferencia o distancia entre la ludoteca, las actividades coprogramáticas de danza y teatro, como construcciones institucionales complejas y las entidades escogidas como representaciones conceptuales.

Se estableció como parámetro para el análisis de las justificaciones de las respuestas, el predominio de aspectos tales como: la afectividad, la cognición, la imaginación, lo sensorial o lo social. Esto permitió apreciar la flexibilidad en las respuestas y en las justificaciones ya que si un sujeto apela a todos los aspectos es más flexible que aquél en el que predomina sólo uno.

Se investigó, en consecuencia, la caracterización y evolución de las actividades co-programáticas y de la ludoteca (actividades de educación no formal) en la escuela Carmen Vera Arenas (educación formal).

Se seleccionó como muestra a los alumnos de 4° año B para la observación en las actividades de Teatro y Ludoteca, y a los de 6° B para Danzas Argentinas y Ludoteca.

La selección se basó en que las actividades de Ludoteca están dentro del currículo escolar y a ella concurren todos los niños durante una hora semanal, agrupados por años según los turnos. Mientras que a las actividades coprogramáticas, los alumnos van por elección y los grupos son más heterogéneos ya que comparten la actividad con compañeros de distintos turnos y años. En el caso de Teatro, un número considerable de alumnos de 4° B concurría a esa actividad, mientras que Danzas Argentinas tenía la concurrencia de las niñas de 6° B; además, como se dijo, los dos grupos concurren a Ludoteca.

Se realizaron observaciones y registros no participantes en seis encuentros de Ludoteca de los alumnos de 6° B y 4° B.

Se realizaron observaciones y registros no participantes en cuatro encuentros de Danzas Argentinas (alumnas de 6° B en su mayoría). Se realizaron observaciones de las alumnas de 6° B de Danzas Argentinas durante la muestra de fin de curso.

Se realizaron observaciones y registros no participantes en cuatro encuentros de Teatro (alumnos de 4° B). Se realizaron observaciones de los alumnos de 4° B de Teatro durante la muestra de fin de curso.

Se realizaron observaciones de los alumnos de 6° B durante los ensayos y la realización del acto del Día de la Familia, en el que tuvieron una importante participación como actores.

Se elaboraron encuestas para todos los alumnos de la muestra y para sus docentes de aula en las que, mediante analogías inusuales, debían responder

acerca de su percepción sobre las diferentes coprogramáticas y ludoteca. Se tomaron las encuestas.

Se grabaron en video clases dictadas por la docente de Lengua y Ciencias Sociales a los alumnos de la muestra mientras cursaban el 5° y 7° año, respectivamente, para corroborar la hipótesis acerca de la incidencia de las actividades de ludoteca y coprogramáticas en la interacción en el aula.

Se elaboró el marco teórico a partir de la indagación bibliográfica, las observaciones y las conclusiones.

En el marco teórico se abordaron consideraciones sobre **los antecedentes de las actividades coprogramáticas en la Escuela Carmen Vera Arenas**. Esto permitió conocer la finalidad de su inserción en el curriculum: orientar al alumno para que use útilmente el tiempo libre y goce de sano esparcimiento, completar la formación académica impartida a través de las materias obligatorias, estimular las habilidades de opción, expresión y comunicación de los jóvenes alumnos.

En la actualidad, este espacio constituye una instancia de libre expresión donde se canalizan las inquietudes artísticas, periodísticas y deportivas de los alumnos de 4° a 8° año. Se trata de instancias que no se restringen a la estructura del año por edades; los alumnos tienen la posibilidad de compartir, con compañeros de otros años y turnos, proyectos comunes que responden a los intereses del grupo más heterogéneo. Esta apertura facilita el desarrollo de su socialización y el crecimiento de una conciencia solidaria hacia otros compañeros que pueden ser mayores o menores. Al romper la "pertenencia" a un turno escolar establecido, se produce un nuevo sentido de pertenencia más amplio (la escuela como unidad).

El desarrollo de las capacidades expresivas y creativas, tanto para las actividades artísticas, como para la resolución de problemas en el juego, o la búsqueda y el tratamiento de la información, es sin duda, uno de los fines de esta instancia educativa, ya que permite flexibilizar las propias actitudes, convencimientos y procedimientos gracias al acceso a otros modos de pensar, hacer y sentir, como también dominar los diferentes lenguajes y técnicas para la realización de las propias producciones, así como para la concreción de proyectos grupales.

Es bien sabido que la mirada artística es una perspectiva diferente, más sensible e intuitiva, de conocer y transformar la realidad, y que esta mirada no está suficientemente contemplada en la currícula escolar. Se reconoce también que algunas competencias sociales se alcanzan favorablemente mediante la práctica deportiva y que, facilitar el contacto con la realidad desde una perspectiva comunicacional, ayuda a la búsqueda de información de una manera más incisiva y, a la vez, compleja.

Las características y diferencias entre educación formal y educación no formal

Caracterizamos la educación no formal a partir de Trigo Aza (1992) como una pedagogía para el ocio y el tiempo libre, extra escolar, paralela, abierta, compensatoria, liberadora, altamente espontánea y de gran contenido lúdico.

Así, la educación no formal que se imparte en los talleres de arte, difiere de la educación formal que se imparte en las escuelas o academias, porque no posee un sistema curricular complejo donde las evaluaciones y acreditaciones están sujetas al logro de competencias específicas, sino que su sistema curricular está sujeto a las apetencias y necesidades de los integrantes de los grupos que concurren a ellas.

En la educación formal, los objetivos, contenidos y actividades están graduados conforme a una planificación que parte de las necesidades del sistema educativo, que responde a una política educativa reflejo de las condiciones políticas imperantes.

En la educación no formal los objetivos, contenidos y actividades se planifican conforme a las necesidades de expresión, comunicación, ludicidad, creatividad y tiempo libre de los participantes, y responden a los conocimientos, habilidades, condiciones y capacidades creativas y comunicativas de los docentes y coordinadores de las diferentes actividades, como así también a sus paradigmas estéticopedagógicos.

Caracterización de Educación Artística y Artes Dinámicas

La educación artística, entendida para la escuela como educación **por** el arte y no educación **para** el arte deberá predisponer a los alumnos para sensibilizarse ante la forma, el color, la textura, el movimiento, el sonido, la palabra, es decir, toda la riqueza de las imágenes mentales, auditivas y kinestésicas que podemos percibir, reproducir y producir para la propia satisfacción y para la de los otros.

El arte nos permite desarrollar una percepción enriquecida, diferente, que transforma lo cotidiano en una fiesta, en un rito, en lo extraordinario. Une a los seres de diferentes tiempos y espacios, facilita la comprensión de las culturas, abre la posibilidad de ponerse en el lugar y situación del otro, "ser otro" y enfocar la vida desde otras perspectivas.

¿Por qué Artes Dinámicas?

Para Saturnino de la Torre, las expresiones dinámicas referencian a la expresión rítmica y corporal, mimo, danza, gimnástica, etc., o sea todas aquellas acciones humanas que comparten expresión kinésica o comportamental.

En el presente trabajo al hablar de artes dinámicas hacemos referencia a las expresiones de danza y teatro. Se define la danza como un conjunto de movimientos expresivos organizados rítmica y estéticamente en la constante espacio-tiempo, como una manifestación liberadora del hombre para festejar la vida y como vehículo para expresarse y comunicarse consigo mismo, con los otros, con la naturaleza, con sus emociones, con sus dioses por el resto de su vida (Kemelmajer, 2001).

Para Jacqueline Robinson no hay que confundir los valores estéticos y culturales de la danza como arte escénico con su valor educativo. En este sentido, además de educación artística se habla de educación fundamental, entendiendo el sentido de fundamental con la expresión del Congreso de la Danza y el Niño, UNESCO, 1982, en Estocolmo: "*el objeto de la enseñanza de la danza a los niños es hacer mejores a los seres humanos*". Para la autora, lo propio del arte es "*expresar mediante un lenguaje simbólico sentimientos, ideas, visiones, relaciones –juegos del pensamiento y del corazón–, para darle un sentido a la vida y a la condición humana*" (En: Robinson, 1992: 44).

La danza educativa (término creado por Rudolf Von Laban) tiene por objetivo rescatar los movimientos personales en la improvisación con el fin de desarrollar la fluidez, la flexibilidad y la originalidad en la comunicación corporal.

En la coprogramática Danzas Argentinas, se enfoca la educación del movimiento a partir de las danzas folclóricas argentinas y su proyección, y de danzas populares actuales.

El rol del teatro en la escuela

Para Tomás Motos, "*... lo esencial del teatro en la escuela es practicar un tipo de teatro que convenga a la edad y condición del alumnado y que proporcione ocasiones para un aprendizaje creador...*" Y agrega: "*el teatro en la escuela debe concebirse como una pedagogía de la vida en la que la imaginación, la emoción, el placer y la intuición tienen su lugar. Debe basarse en la pulsión del juego*" (1996: 34).

Gérard Fauré y Serge Lascar sostienen que el juego dramático debe tener un lugar importante en la escuela porque "*durante una improvisación, el niño interviene con el cuerpo y con la palabra, con su timidez y su sensibilidad, con sus recuerdos y sus sueños*" (Fauré y Lascar, 1989: 8).

Atendiendo a estos autores, podemos afirmar que el teatro, en su manifestación educativa, facilita acciones que llevan a compartir todo tipo de responsabilidades entre los participantes, al mismo tiempo que se constituyen en alumnos y maestros unos de otros, donde la creación es el resultado de los aportes individuales amalgamados.

En la asignatura coprogramática Teatro, la metodología está basada en la improvisación y el juego dramático, permitiéndole a los niños dar respuesta a su necesidad de expresión y comunicación mediante el juego corporal, gestual y verbal en situaciones ficcionales compartidas.

Juego en Ludoteca

Están implícitos en la acción de jugar la motivación imperiosa del juego en sí mismo, la imaginación, la simbolización, la transformación de lo existente en otro sí, y la comunicación. Componentes todos ellos de la acción creativa.

El impulso creador en el juego y en el arte supone una actitud abierta a la inspiración y la intuición, con una direccionalidad de la acción. Otra característica en común es el placer en la acción, que tanto en el juego como en el arte es placer "por la acción misma".

La experimentación del diálogo en el juego favorece la escucha, primer paso para entender las cosas desde la mirada del "otro", punto crucial para la flexibilidad del pensamiento.

El juego es una actividad que facilita el desarrollo de la creatividad y propicia la comunicación armónica entre los integrantes de un grupo, en el espacio de la Ludoteca.

Definimos *"ludotecas como unidades didácticas –recreativas– culturales que tienen como objetivo el desarrollo de la personalidad del niño a través del juego y del juguete"* (Bianchi de Zizzias, 1993: 11).

"Una ludoteca debe ser organizada según los principios de: Autonomía, Libertad, Creatividad, Comunicación, Participación, Experiencia, Amor, Responsabilidad" (Bianchi de Zizzias, 1993: 12).

La ludoteca de la escuela Carmen Vera Arenas tiene su origen en el proyecto Ludoniño, de la Fundación Educar. Es la primera ludoteca creada en la provincia de Mendoza gracias a un convenio firmado entre la Fundación Educar y la UNCuyo a través de la FEEyE.

Creatividad, actitudes y comportamientos creativos

"Lo que distingue al ser humano de las otras especies es su capacidad para crear y transformar (...) La creatividad ha sido definida por diversos autores desde enfoques diferentes ya sea que la vean como:

Actitud... aptitud... proceso... producto: resultado engendrado, cosa producida, elaborada, es lo que hace objetivable y real a la creatividad, es decir los resultados de la actitud creativa, que hace que se desarrollen las aptitudes para llevar adelante un proceso que finaliza con la producción" (En Albarracín y Kemelmajer, 2001: 88-89).

Actitudes y comportamientos creativos

80 Para Mauro Rodríguez, la creatividad es la capacidad que tiene el hombre de

producir cosas nuevas y valiosas. La palabra "cosa" se toma en el sentido más amplio, que incluye prácticamente todo. Esto quiere decir que también pueden ser objeto de la creatividad, las actitudes del hombre.

William Isaac Thomas y Florian Znaniecki definen la actitud como *"los procesos mentales que determinan las respuestas actuales o potenciales de los individuos hacia su medio social"* (citado por Jorge Freiría, 2004:130). Para Jorge Freiría las actitudes tienen tres componentes: lo cognitivo perceptivo, lo afectivo emocional, lo conativo o predisposición a actuar.

Las actitudes implican lo que se piensa, se siente y cómo querría el sujeto comportarse respecto de un objeto. Estas actitudes generan comportamientos que muchas veces están condicionados por las normativas sociales pero que, en ocasiones, responden a disposiciones de iniciativas personales.

"Los sujetos creadores tienden a ser más flexibles y fluidos en la esfera cognitiva, sus percepciones y conocimientos son singulares, intuitivos, empáticos y perceptivamente abiertos" (Freiría, 2004: 131).

La personalidad creativa

Para Mauro Rodríguez (op. cit.), en las personas de eminente creatividad están en juego no sólo cualidades y habilidades, sino actitudes; no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo, lo volitivo y lo social.

Los componentes del pensamiento creativo

J. P. Guilford, asiduo investigador de este tema, destaca cuatro factores como componentes del pensamiento creativo: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la viabilidad.

¿Cómo se facilita el desarrollo del pensamiento creativo y se favorecen las conductas creativas en el ámbito de las actividades recreativas de la ludoteca y en las clases de danza y teatro?

Decimos con Mauro Rodríguez E. que el niño es naturalmente creativo y que permanentemente realiza acciones en las que imagina, combina, transforma, idealiza, estructura, desestructura y reestructura las cosas y las situaciones. Esta espontaneidad y riqueza se potencia en los ámbitos de las coprogramáticas y la ludoteca, porque allí los niños son estimulados por el placer de la actividad misma, pueden liberar sus energías y se relacionan con sus docentes mediante la coexperiencia.

La metodología de trabajo es el juego que, como hemos señalado, favorece la sensibilidad, el espíritu de observación, el autoconocimiento y la autocrítica y

facilita el hábito de relacionar unas cosas con otras, de analogizar y metaforizar, de asociar y poder encontrar el sentido lúdico de la vida que lleva a una actitud positiva ante la aventura de lo nuevo.

Esto permite crear un clima de buena comunicación que facilita la desinhibición y la seguridad en el accionar.

Comunicación y comportamientos no verbales

La comunicación es el resultado de la necesidad y posibilidad de expresarse y se manifiesta a través de múltiples lenguajes. Fundamentalmente nos expresamos con el cuerpo, ya que éste siempre dice algo y no se puede no comunicar. El cuerpo también es el origen del lenguaje oral y escrito y del plástico, musical y numérico, ya que todos ellos tienen un inicio en el movimiento corporal. Las Artes Dinámicas, se valen fundamentalmente del lenguaje corporal y en el juego creativo espontáneo se puede llegar a adquirir una técnica de expresión que mejora la comunicación dado que ordena y facilita la recepción de lo expresado para su comprensión.

Es el comportamiento no verbal el que nos proporciona informaciones más precisas cuando no podemos utilizar las palabras.

Para Mark L. Knapp la fórmula "no verbal" es susceptible de gran cantidad de interpretaciones ya que algunos de los más notables investigadores ligados al estudio del comportamiento no verbal se niegan a separar las palabras de los gestos, razón por la cual utilizan las expresiones más generales de "comunicación" o "interacción cara a cara".

La borrosa línea de demarcación entre comunicación verbal y no verbal se complica con una distinción igualmente difícil, la distinción entre fenómenos vocales y no vocales.

Los elementos de la conducta no verbal se podrían categorizar según diferentes autores en:

1. Movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico.
2. Características físicas o aspecto exterior.
3. Conducta táctil o contacto físico.
4. Paralenguaje: se refiere a cómo se dice algo y no a qué se dice.
5. Proxémica: el estudio del uso y percepción del espacio social y personal.
6. Artefactos: los artefactos comprenden la manipulación de objetos con personas interactuantes que pueden actuar como estímulos no verbales.
7. Factores de entorno o medio.

Comunicación armónica en el aula

Comunicarse armónicamente es establecer vínculos mediante las palabras y los gestos, de manera de poder expresar los valores individuales y colectivos en un clima de libertad y respeto que facilite las respuestas creativas.

En el aula, este clima se genera desde tres vertientes: la motivación, la mediación del docente y los comportamientos individuales y grupales de los alumnos, propios de actitudes personales y sociales, donde los factores cognitivos, afectivos y conativos se manifiestan en las relaciones entre los pares y con el docente.

En las coprogramáticas y la ludoteca, la comunicación no verbal juega un papel importante ya que el cuerpo se expresa con libertad. Hay un discurso no verbal en un interjuego de cuerpo, espacio, tiempo, energía que está presente junto a la palabra y que, a veces, la sustituye. La motivación está dada por el placer de la actividad misma y se potencia con la mediación del docente que desempeña un rol más que de enseñante, de coordinador de las situaciones.

Comportamientos y valores sociales en la Educación General Básica

En su conferencia *Jardín de los valores humanos, sembrando y cultivando una vida creativa*, Regina Drumond define los valores citando a Elaine de Beauport: “valores son parámetros establecidos en torno de creencias que han sido respetados de generación en generación, en nuestra familia y en nuestra cultura” y luego agrega que estamos viviendo una era de grandes transformaciones que nos lleva a pensar, a remodelar comportamientos, a ser flexibles, a aprender, reflexionando sobre dimensiones diferenciadas en las diversas áreas.

Los valores son fuentes motivadoras de las actitudes y de las acciones humanas; son calidades innatas y que definen nuestras acciones.

La importancia de rescatar los valores de orden superior como **amor, paz, respeto, cooperación, generosidad, humanidad, libertad, simplicidad, justicia, tolerancia** y otras calidades intrínsecas del ser humano, es una tarea desafiante para todos los constructores de esta nueva sociedad.

Considerar las virtudes o valores como aliados al desarrollo de la sociedad y del crecimiento del ser humano, posibilita:

- Rescatar y reafirmar la dignidad, incrementando el valor de la persona.
- Crear un ambiente armonioso donde las personas exploran y expresan sus valores individuales y colectivos.
- Estimular en todos el autocrecimiento, la autogestión, autotransformación, y la autoestima, tan importante en la etapa escolar para la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias y la

autoimagen.

En las coprogramáticas y la ludoteca, la evaluación se realiza teniendo en cuenta aspectos que hacen al área socio-afectiva, ponderando actitudes y acciones que ponen de manifiesto la presencia de algunos valores. Los indicadores considerados en la evaluación son:

- cumple con las tareas y los materiales requeridos;
- cumple con el compromiso asumido con los compañeros para la concreción de los proyectos propuestos.

La observación de estos indicadores implica la asunción de determinados valores como son: responsabilidad en la actividad; respeto por sí mismo, los compañeros, los docentes; solidaridad con los otros; cooperación con los compañeros y los docentes; y comunicación.

Conclusiones

A través del proceso llevado a cabo durante dos años, hemos podido observar e identificar características de las actividades coprogramáticas de las artes dinámicas y la ludoteca que tienen incidencia en los comportamientos creativos y comunicacionales en el aula.

Podemos decir que las planificaciones de Danza y Teatro tienen como objetivos y contenidos aquéllos que son específicos del área y que las estrategias que implementan están dirigidas al desarrollo de la creatividad y la comunicación, sin prever explícitamente espacios para el trabajo de valores. A pesar de ello, vemos que sí se evalúan en la libreta estos aspectos.

En cuanto a las estrategias implementadas en la Ludoteca, responden a un proyecto en el que se toma anualmente una temática emergente diferente y se estructuran actividades en relación con esa temática para todo el año.

Por lo observado, las estrategias que se implementan para el cumplimiento de estos objetivos favorecen, según nuestro marco teórico, el desarrollo de rasgos de la creatividad y la comunicación armónica, entendida como el establecimiento de vínculos mediante las palabras y los gestos, de manera de poder expresar los valores individuales y colectivos en un clima de libertad y respeto que facilite las respuestas creativas.

De la observación de las clases de Lengua y Ciencias Sociales, que por su estructura estaban planteadas como "representaciones", tanto la clase de 5º año – simulación del armado y representación de un programa periodístico por T.V.–, como la de 7º año –debate sobre los mitos–, se puede inferir que niños y jóvenes que tienen un ejercicio del juego de la representación y la asunción de roles y personajes se favorecen con esta práctica y pueden transferirlas al aula. El ejercicio en el respeto por las reglas de diferentes juegos, entre los que también incluiríamos el juego coreográfico, favorece, en otros ámbitos, el respeto

de los tiempos en la comunicación, la colaboración y el sentido de equipo.

Las grillas en las que se analizaron los valores desde las conductas interactivas observadas en las clases de Lengua y Ciencias Sociales, mostraron una significativa presencia de todos los valores observados.

En ese sentido, pensamos que podemos corroborar lo dicho en la hipótesis y que, si bien los resultados de esta investigación tienen la validez esperada para una institución de las características de la Escuela Carmen Vera Arenas, con profesores capacitados para cada área, con una población en cierto modo privilegiada por la cantidad de alumnos por curso, sus efectos pueden ser transferidos a otras escuelas con diferentes características.

Bibliografía:

- ALBARRACÍN, D. y KEMELMAJER, J. (2001). *Epistemología de la creatividad*. Mendoza, EFE.
- AGUDO DE CÓRSICO, M.C. (2003). *Inteligencia y creatividad*. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 54.
- BIANCHI DE ZIZZIAS, E. *Cuadernos para jugar*. Mendoza (Argentina), Fundación Educar.
- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, Octaedro.
- CASTAÑER BALCELLS, M. (1999). *El potencial creativo de la danza y la expresión corporal*. Santiago de Compostela, Micat.
- DE LA TORRE, S. (1987). *Educación en la creatividad. Recurso para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid, Narcea.
- DE PRADO, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- KEMELMAJER, J. (2001). *Creatividad y movimiento expresivo*. Mendoza (Argentina), FEEyE.
- LAFERRIERE, G. y MOTOS, T. (2003). *Palabras para la acción*. Madrid, Ñaque.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, Chicago University Press.
- MARIN IBAÑEZ, R., y DE LA TORRE, S., (coor.) (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona, Vicens Vives.
- MOTOS, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona, Humanitas.
- MOTOS, T. (1996). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- PÉREZ LINDO y AAVV. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires, Biblos.
- ROBINSON, J. (1985). *El niño y la danza*. Barcelona, Mirador.

- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1985). *Manual de Creatividad*. México, Trillas.
- SEGURA, C. y MARQUINA, A. (coords.) (1999). *Hacia la no violencia: una cuestión de educación*. Madrid, Sanz y Torres.
- TRIGO AZA, M.E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física*. Barcelona, Paidotribo.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

El repertorio de canciones oficiales en la EGB (2º y 3º ciclos) y su incidencia en la formación de la identidad nacional

Directora: Catalina Olga Giacumbo

Codirectora: Alicia Beatriz Berardini

Integrantes: Fanny Elina Roitman, Analía Valeria Sancho, María Teresa Lucero

Título del proyecto: El Repertorio de canciones oficiales en la EGB, 2º y 3º ciclo, y su incidencia en la formación de la identidad nacional: 2da. parte. Una Propuesta Didáctica alternativa. (Código SECyT UNCuyo 06/H049)

Datos de la directora del proyecto

Título: Profesora de Música para nivel primario y secundario, Especialista en Docencia Universitaria

Cátedra e institución: Educación Artística, Didáctica de la Educación Artística, FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: giacumbo@supernet.com.ar

Resumen:

El presente trabajo, que tiene como antecedente una investigación realizada por el equipo durante los años 1999–2002, se cumplió en dos etapas: la primera, exploratorio-descriptiva y la segunda, de aplicación. Las dos etapas fueron atravesadas por análisis heurísticos.

La anticipación de sentido que la sustenta es que las canciones patrióticas en la enseñanza oficial contribuyen a la formación, conservación y transmisión de los valores nacionales, si se plantean en un proceso de enseñanza de forma crítica e integrada desde la óptica de distintas áreas: Música, Lengua y Ciencias Sociales.

Durante su desarrollo nos propusimos los siguientes objetivos:

- Recuperar, desde las prácticas docentes, las propuestas didácticas vigentes en la actualidad.
- Propiciar en los docentes nuevas propuestas didácticas, a partir del análisis reflexivo de posturas teóricas actuales.
- Analizar la implementación de las experiencias como fuente para la reconstrucción de nuevas propuestas didácticas alternativas.

La profundización del marco teórico y las apreciaciones de la realidad que se pudieron analizar en el trabajo de campo nos ha permitido llegar al final de nuestra investigación con una propuesta concreta: incluir, explícitamente, las cancio-

nes patrias en los diseños como contenido de estudio, teniendo en cuenta su situación real de contenido manifiesto. Una vez incluidos, sugerimos su enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria.

Palabras clave: Canciones patrias – Interdisciplinaria – Identidad nacional

El presente trabajo, que tiene como antecedente una investigación realizada por el equipo durante los años 1999-2002, se cumplió en dos etapas. La primera, exploratoria descriptiva, y la segunda, de aplicación. Las dos etapas fueron atravesadas por análisis heurísticos.

La anticipación de sentido que la sustenta es que *las canciones patrióticas en la enseñanza oficial contribuyen a la formación, conservación y transmisión de los valores nacionales, si se plantean en un proceso de enseñanza, de forma crítica e integrada, desde la óptica de distintas áreas: música, lengua y ciencias sociales.*

Nos propusimos los siguientes objetivos:

- Recuperar desde las prácticas docentes las propuestas didácticas vigentes en la actualidad.
- Propiciar en los docentes nuevas propuestas didácticas, a partir del análisis reflexivo de posturas teóricas actuales.
- Analizar la implementación de las propuestas didácticas de los docentes en las instituciones educativas involucradas.
- Evaluar los resultados de las experiencias como fuente para la reconstrucción de nuevas propuestas didácticas alternativas.

Para desarrollar el trabajo, se comenzó por indagar el modo como se enseñan las canciones oficiales en las escuelas de Mendoza, a partir de la aplicación de técnicas propias de la metodología cualitativa. Luego, se analizaron los lineamientos didácticos y las prácticas vigentes, tomando en consideración el marco teórico de referencia que gira en torno de tres ejes principales: ideología-educación, didáctica e identidad. De estos análisis surgieron nuevas ideas que promovieron la elaboración de una propuesta didáctica alternativa, puesta en práctica, posteriormente, mediante un proceso de difusión y transferencia.

Marco de referencia

Plantearse la enseñanza del repertorio de las canciones oficiales desde una perspectiva interdisciplinar –propósito de esta investigación– implica preguntarse por el sustrato ideológico que subyace a dicho contenido.

Por ese motivo, se partió de una consideración general sobre ideología y educación, observando, por una parte, de qué manera la educación es un instrumento de transmisión de determinados planteamientos ideológicos y, por otra, cómo éstos se difunden mediante los sistemas de enseñanza, para lo que se analizaron conceptualizaciones didácticas que fundamentan la propuesta de la temática que nos ocupa.

Posteriormente, se abordó la problemática de la identidad en general y de la identidad nacional, en particular, mediante un rastreo histórico-político del tema para, finalmente, focalizarlo desde la perspectiva de la escuela como uno de los actores de la construcción de este concepto.

Las canciones oficiales en el sistema educativo

Para indagar la incidencia del repertorio de canciones oficiales reproducido en la escuela, en la formación de la identidad nacional, se investigó la manera en que fue conformándose el concepto de identidad nacional en torno de un proyecto de nación, impulsado por una élite dominante, la ideología subyacente y los modos mediante los cuales la escuela fue –y sigue siendo– vehículo de esta construcción. Dentro de este marco, se hizo hincapié en el rol que las canciones oficiales tuvieron en ese proceso por sus contenidos, la formación de sus autores y los valores que inculcan.

Con este motivo, se realizó un recorrido por las distintas etapas de la historia argentina hasta la actualidad, para observar el funcionamiento del mecanismo implementado por la denominada “generación del ‘80”, para la conformación de la hegemonía política. En las diferentes etapas de la historia nacional, cuando los beneficios de un grupo prevalecieron bajo la representación de los intereses de la nación, los “otros”, los considerados “menores” fueron quedando relegados: los indios, los gauchos y los inmigrantes que constituyeron la “nueva clase trabajadora” van a ser negados en esta nueva representación de la identidad del argentino. Desde el Estado se intentará acoplar a estos grupos al proyecto nacional, promoviendo la negación de su propia cultura. La escuela, dentro de las instituciones del Estado, oficiará como medio de marcación cultural y, a través, de la enseñanza, será agente de esa promoción. En este contexto, aparece el repertorio de canciones con una fuerte intencionalidad doctrinaria y cuyo aprendizaje memorístico hace que adquieran, hasta el presente, un status de “sagrado”.

Las costumbres respecto del uso de los símbolos patrios en las ceremonias oficiales datan de normas que se fueron definiendo a lo largo de los casi dos

siglos que distan desde la creación de los emblemas nacionales. En la Argentina, el modelo de sus usos fue tomado de Gran Bretaña y de Francia, aunque aquí adquiere una modalidad particular.

Por ello, con este trabajo se intentó analizar el modo en que las simbologías actúan hoy, desde la mera repetición, como reforzadoras de la identidad y no desde una visión crítica más acorde a los tiempos educativos.

Consideraciones finales

El desarrollo del sistema educativo es fruto de políticas que formaron parte de un proyecto de país, cuyo eje central era integrar a la Argentina al concierto de las naciones. La base económica de esta propuesta es producto de un grupo económico ligado a la producción agrícola, grupo que formó parte de la élite gobernante, luego de la Batalla de Pavón.

Para instalar este modelo de Nación, era necesario generar el consenso social que permitiera alcanzar la hegemonía y la construcción de un Estado fuerte, activo y generador de la transformación. Esta tarea implicó, por un lado, controlar los elementos políticos opositores; por el otro, integrar (convencer) al grupo poblacional de los "extranjeros", que llegaron al país en el marco de una política demográfica inmigratoria.

La educación argentina, entonces, se enmarcó en el ideario de construcción de este Estado-Nación, que se había impuesto por la fuerza (incluso de las armas), y que ahora debía mostrarse "civilizado". Para lograr esta adhesión, se montó un dispositivo de representaciones que harían referencia a los orígenes de la Nación Argentina, los grandes hombres que la formaron, desde una perspectiva liberal en lo económico y otra conservadora en lo político, acorde con los valores y necesidades del proyecto (representaciones más cercanas a lo mitológico que a los hechos reales). Además, lo que se estableció como una obligación, la enseñanza primaria, fue incorporado con el tiempo como un derecho: el derecho a la enseñanza, a ser parte de la movilidad social, a través de la instrucción formal.

Dentro de estas representaciones, se estableció que determinados sucesos históricos fueron los fundadores de la Nación (creación de la Bandera, nacimiento de algún "prócer"). Estos acontecimientos pasaron a conformar las "fechas patrias", en las que se debían realizar grandes festejos, que se trasladaron de los espacios públicos abiertos, a las instituciones escolares y el ejército.

Dentro de la institución escolar predominaba una visión positivista de la enseñanza. La escuela debía reproducir y preparar a los alumnos para adherir al modelo social vigente, sin cuestionamientos. La metodología utilizada para impartir los conocimientos y actitudes coherentes con esta perspectiva fue el conductismo, con el que se reforzaba la jerarquización, la repetición y la adhesión acrítica.

La Bandera, el Escudo, las fechas patrias fueron acompañadas por un conjunto de canciones que, enseñadas bajo el ideario positivista, de manera repetitiva, provocaban emociones tendientes a generar sentido de pertenencia a una tierra y, por ende, a un país. Todos estos elementos fueron conformando la imagen individual y de la comunidad en torno al "ser argentino", es decir, a la identidad argentina.

Este modelo, aplicado a la enseñanza de las canciones oficiales, se desarrolló durante el gobierno de la generación del 80, pero su implementación y transmisión prosiguieron a través del aparato escolar hasta nuestros días.

A pesar de los cambios acaecidos por los llamados procesos de la globalización sobre la identidad, la representación de identidad argentina sigue vigente desde hace 200 años, debido a que los elementos que conforman la representación de Nación no han cambiado (la tierra, los recursos, el idioma...).

La identidad es percibida por algunos de los actores de la institución escolar, desde una mirada esencialista, como inmutable, incuestionable, única; como la identidad neutral que engloba a todos y nos iguala, y que debe ser preservada más allá de problemas y dificultades.

Aceptar esta integración en una identidad es desconocer las diferencias presentes en los grupos socioeconómicos del país. Una nación que vincula el ideario de la Argentina con la movilidad social de quienes se esfuerzan, excluye como "no patriotas" a quienes no poseen interés en una sociedad que no les brinda oportunidades, que los considera «desviados" o marginados del sistema.

Otro aspecto por considerar es que, así como el concepto de Nación durante la modernidad se construyó en torno de un espacio territorial común, la identidad también se vincula al sentido de pertenencia a la Nación, es decir, a la construcción del proyecto de vida dentro del espacio en que se nace y de la comunidad a la que se pertenece.

En cuanto a los recursos ligados a la tierra, debido a que Argentina posee cierta diversidad, es considerado como un país con mucho potencial, con un destino manifiesto de grandeza, ya que la naturaleza le brindó "todas las condiciones". Este proceso es considerado natural, desconociendo las elecciones que subyacen, tales como la mano del hombre que interviene en la producción y explotación de un recurso u otro. En la construcción de la identidad nacional en torno de los recursos se excluye la intervención humana y los proyectos políticos que albergaron.

Dentro del contenido de las canciones oficiales, también se encuentra este esencialismo ligado a lo religioso, a lo inmutable, por ende, a lo incuestionable. Los héroes son prohombres presentados como jerarcas, directores que superan al conjunto del pueblo. Los elementos –físico-territoriales– son utilizados permanentemente como metáforas y alusiones constantes: "*Yerga el ande su cumbre más alta, de la mar el metal de su voz*", "*Alta en el cielo, un águila guerrera*". Por lo tanto, cuestionar, indagar y profundizar acerca de estos contenidos se convertiría casi en un sacrilegio.

Esta identificación de las canciones con el ideario que representan no es neutra: está investida por los valores que le dieron origen y que se fueron reforzando a través del desarrollo histórico del país. Años de gobiernos autoritarios y dictaduras militares, reforzaron el autoritarismo, la falta de crítica y la pérdida de interés por participar.

Esto explicaría las prácticas de enseñanza de las canciones oficiales, vinculadas a la identidad en el sistema escolar, pero desvinculadas de los procesos históricos que le dieron origen; prácticas ligadas, como se dijo, al conductismo, la fragmentación, la repetición y la memorización.

A través del trabajo de campo realizado por el equipo de investigación se pudo observar que, en general, los docentes y los alumnos conocen muy poco acerca del contenido de estas canciones; incluso, algunos maestros consideran los contenidos de las mismas como hechos históricos reales. El aprendizaje acrítico de las mismas se ha repetido a lo largo de los años.

La comunidad educativa sigue considerando fundamentales a las canciones para expresar el respeto a la patria y la identidad; pero, al no existir directivas claras acerca de su enseñanza, los docentes de música deben apelar a la tradición, es decir, a sus experiencias previas y a la ayuda brindada por sus compañeros de mayor antigüedad, sujetos formados, generalmente, durante los períodos autoritarios.

Además, en las escuelas de hoy, la temática de las canciones oficiales no se trabaja interdisciplinariamente, dificultando la posibilidad de integración de los contenidos acerca de los procesos de producción de las mismas y las implicancias políticas y sociales que subyacen al repertorio.

A principios del siglo XX, cuando los contenidos impartidos estaban ligados de manera directa a las concepciones de la élite gobernante y reforzaban la mitología que ellos proponían como verdades, los contenidos acerca de los llamados "héroes de la patria", la concepción de Nación en torno al territorio, etc., eran impartidos en la escuela a través de los distintos espacios curriculares y las canciones estaban incluidas en estos programas.

Con el transcurso de los años, los contenidos específicos acerca de la identidad fueron desapareciendo de los espacios curriculares y se limitaron a la conmemoración en los actos patrios. Por este motivo, estos actos se convirtieron en el lugar de reproducción de las nociones de identidad por excelencia, principalmente, a través de su aspecto protocolar.

Los actos están divididos en dos partes: la primera –protocolar– donde se refuerza la jerarquía y el comportamiento disciplinado en adhesión a la autoridad. Es durante estas prácticas que los niños incorporan la noción del respeto relacionada con el "no movimiento". Quienes no adoptan los comportamientos de rigidez que implica el respeto a los símbolos que representan esta identidad, generalmente, son sancionados. El niño debe adherir a la consigna del docente con lo cual se uniforma el comportamiento, inhibiendo la expresión personal.

En una segunda parte del acto escolar aparece un espacio, que los actores denominaron de mayor libertad, en el cual los sujetos se sienten protagonistas de la historia; no responden a un esquema establecido desde el verticalismo, sino que son constructores, actores, representan una situación histórica como la imaginan o como quisieran que fuera. Es, desde este espacio, donde la escuela se abre a la comunidad; aparece el festejo, en un encuentro en el que, también, se representa cierta homogeneidad, tan cercana al ideario escolar argentino.

Por otra parte, los actos escolares están desconectados cronológicamente de los contenidos que los docentes de Ciencias Sociales tienen que mediar; esto impide ver y reconocer el carácter de hecho histórico procesual que los acontecimientos de la Nación poseen, al reproducir cortes del acontecer histórico como puntos desconectados, típicos del conductismo y lejanos de las necesidades y saberes previos de los sujetos.

Por ende, es desde este espacio de conmemoración de hitos que marcaron la historia nacional, donde el dispositivo de construcción de la identidad se vuelve más eficiente. La emotividad es producida a través de canciones, pero no expresada a través del cuerpo: todo se acepta sin discusión previa. Las transgresiones son consideradas faltas de respeto a la Patria y este argumento, que equipara la autoridad a la Nación, dificulta el desarrollo de valores democráticos ligados a la participación y la discusión.

Actualmente, a pesar de la reforma educativa implementada desde el año 1993 en la provincia de Mendoza, las normas del protocolo escolar siguen vigentes en las prácticas educativas, aun cuando se hayan flexibilizado.

Si bien esto sucede en la mayoría de los casos, dado que la ideología dominante se impone por poseer el control de los medios de difusión y transmisión, no es la única existente y la escuela no es ajena a esta lógica. Muchos docentes utilizan el espacio de los actos no solamente para abrir las escuelas a la comunidad, sino también para legitimar otros saberes no reconocidos por las mismas. Las canciones del repertorio oficial poseen un gran valor ético-estético, pero no son las únicas. En las diferentes zonas de nuestro país existen numerosas producciones artístico-musicales que no son reconocidas por las instituciones legitimadoras del saber, como por ejemplo el folklore, que es enseñado en las aulas como producción nacional, pero permanece en una categoría menor.

Estas expresiones que provienen de las comunidades son llevadas al centro de la escena de la mano de docentes comprometidos con la realidad y el contexto en que están inmersos. De esta manera, se instala una revalorización del capital social y cultural de los niños pertenecientes a la comunidad y se los valora como sujetos producidos, también ellos, por su entorno. Ésta es una práctica a través de la cual, los docentes (sin proponérselo) demuestran que las teorías de Bourdieu o Althusser no son enteramente apocalípticas en cuanto al sistema escolar, sino que pueden ser tomadas, justamente, desde la resistencia y la transformación para incorporar otros saberes que hoy son negados e incluso olvidados.

Siendo la “identidad” un proceso de construcción de los diversos elementos que la conforman sería necesario conocer las canciones patrias desde otra mirada: la mirada de los otros, los olvidados. Lograr desglosar los contenidos de las canciones desde los aportes de las distintas disciplinas permitiría revalorarlas desde su aspecto artístico-literario; y reconocer que presentan una visión parcializada de la historia permitiría recuperar otras voces que participaron en la construcción de la identidad.

Para poder encontrar otros elementos que conforman la identidad argentina, a través de un análisis de las canciones, es necesario generar un espacio de reflexión y de trabajo escolar diferente.

La mirada crítica de algunos docentes que quisieran establecer relaciones acerca de la identidad argentina con el americanismo, lo criollo, lo gaucho, etc., se ve hoy dificultada por la existencia de un calendario escolar rígido, la escasez de tiempo para preparar los actos escolares y las dificultades de trabajar interdisciplinariamente.

La profundización del marco teórico y las apreciaciones de la realidad hechas bajo su mirada nos han permitido llegar a la formulación de una propuesta, basada en los lineamientos que mencionamos: incluir, explícitamente, las canciones patrias en los diseños como contenido de estudio, teniendo en cuenta su situación real de contenido manifiesto (ya que se memorizan y cantan en los actos).

Una vez incluidos, sugerimos su enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar.

Creemos que proponer una mirada múltiple sobre este contenido puntual de enseñanza, tendrá implicaciones tales como:

- ✓ Su estudio se constituirá, sin dudas, en crítico, pues informará de todos los aspectos que lo comprometen: comprensión del texto literario y musical, del contexto de producción, es decir, su autor y la época en que se compuso, sus destinatarios y, fundamentalmente, la intencionalidad de su producción.
- ✓ Al conocer el propósito con el que fueron creadas estas canciones, la época histórica con sus características sociales y políticas, los autores con sus historias personales y sus posturas políticas y estéticas, y bucear en el significado profundo de las palabras de cada texto, se develará el contenido ideológico que sostiene a cada una de ellas.
- ✓ Se entenderá, además, que el sustento ideológico no se halla, exclusivamente, en el contenido de cada canción, sino también, en las situaciones en que éstas son interpretadas, es decir, en los rituales escolares.
- ✓ Se desmitificará, por tanto, su lugar en los rituales escolares donde habitan y circulan fragmentos de relatos históricos, de memoria colectiva, trozos del patrimonio cultural que pierden, de este modo, el halo sacro (por lo tanto inmutable e intocable).
- ✓ Esta pérdida del sentido sagrado –entendido como lo dado que no es (ni puede ser) puesto en tela de juicio, que se mantiene en el plano de

lo arcano y, por lo tanto, opera como algo lejano al individuo común—hará que se conviertan en la exaltación de conductas y valores alcanzables o posibles.

- ✓ Revelarlas como creaciones humanas las convertirá en objetos pasibles de crítica y, por tanto, de aceptación o rechazo, por parte del destinatario alumno o ciudadano.
- ✓ Desmitificar supone, además, la posibilidad de la revalorización o de la recuperación de aquellos valores patrióticos individuales y colectivos que aún son caros a la sociedad argentina, desde una perspectiva abierta y moderna.
- ✓ Desde el punto de vista pedagógico, implicará rechazar una forma de enseñanza y aprendizaje memorístico, que responde al estímulo-reforzamiento conductista, y reemplazarla por otra en la que prime la comprensión y, por ende, posibilite la apropiación constructiva de ese conocimiento.
- ✓ Posibilitará la vivencia de la autenticidad del sentimiento o emoción que provoca la exaltación —mediante el canto compartido— de los valores aprendidos de manera significativa.
- ✓ Se comprenderá que el contexto de producción es muy diferente del de reproducción.
- ✓ Permitirá adecuarse a la actualidad, una época de lecturas múltiples y simultáneas, desestructurantes, propias de nuevos productos culturales asociados a lo telemático que han aparecido y comenzado a penetrar zonas que parecían inmutables en el escenario escolar y que demandan un nuevo receptor para el cual la linealidad constituye un verdadero aburrimiento.

Bibliografía

- ARIZAGA, R.; CAMPS, P. (1990). *Historia de la música argentina*. Buenos Aires, Ricordi.
- BENVENISTE, Emile (1985). *Problemas de lingüística general. I-II*. México, Paidós.
- BERTONI, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BIGIANI, H. (1989). *Filosofía americana e identidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*. Madrid, Escuela Española.
- BRASLAVSKY, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana, Aula XXI.
- BUCH, E. (1994). *O juremos con gloria morir: historia de una épica de estado*. Buenos Aires, Sudamericana.

- CARDOSO, F.; FALETTO, E. (1970). *Desarrollo y dependencia en América Latina*. México, Siglo XXI.
- CÁNEPA, L. (1979). *Historia de los símbolos nacionales*. Buenos Aires, Albatros.
- CLEMENTI, H. (1984). *Las fiestas patrias*. Buenos Aires, Leviatán.
- DAVINI, C. (1996). "Conflicto en la evolución de la Didáctica". En: Camilloni, A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. (1998). "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular: reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina". En: *Revista de estudios de currículo*, Año 1, N° 2, Barcelona.
- DUSSEL, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Serie documentos e Informes de Investigación n° 186, Área: Educación y Sociedad, Proyecto IDRC/FLACSO, Sede Argentina.
- ESCALERA REYES, J. (1995). *Identidad, identificaciones: una propuesta de revisión conceptual*. Granada, VI Congreso de Sociología.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- FEIRESTEIN, D.; NOUFOURI, H.; PRADO, J.; RIVAS, R. (1999). *Tinieblas del Crisol de Razas*. Buenos Aires, Cálamo.
- FERNÁNDEZ ARENAZ, A. (1996). *Didáctica*. Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes.
- FRIERA SUAREZ, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid, De la Torre.
- FOLLARI, R. (1992). *Argentina o la búsqueda de la identidad nacional*. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo (Serie de Extensión N° 5).
- GARCÉS, L. (2001). San Juan: de Sarmiento a la búsqueda de un sujeto popular. Buenos Aires, s/d.
- GIROUX, H. (1990). "La superación de objetivos de conducta y humanísticos". En: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, MEC.
- DGE, GOBIERNO DE MENDOZA (1998). *Documento Curricular Provincial*. Mendoza, Dirección General de Escuelas.
- LITWIN, E. (1999). "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: Camilloni, A., Davini, C. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- MARTÍNEZ, M. E. (2002). *Diversidad cultural e identidades colectivas en los currículos nacionales de Brasil y Argentina en la década del '90'*. La Plata, Universidad Nacional La Plata. Ponencia, 23° Reunión anual de ANPED, Brasil.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura.
- MITRE, B. (1968). *Historia de Belgrano y la independencia argentina*. Buenos Aires, Eudeba.
- MORENO, M. (1995). *Los temas transversales: una mirada mirando hacia delante*. Buenos Aires, Santillana.

- OLIVEN, R. (1997). "Nación e identidad en tiempos de globalización", en: Bayardo, R.; Lacarrieu, M. (comp.) *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires, Ciccus.
- PARDO BELGRANO, M. R. (1989). *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- PUIGRÓSS, A. (2001) "La educación en las Provincias y Territorios Nacionales". En: *Historia de la educación en la Argentina IV*. Buenos Aires, Galena.
- REIZ DE RIVAROLA, S. (1980). *Teoría y análisis del texto literario*. Buenos Aires, Hachete.
- ROTGER, J. M. (1995). "Ideología y Educación". En: *Signos*, N° 15 abril/junio, Madrid.
- SAENZ DE VAZQUEZ, H. (1994). *Los sonidos de la vida: manual de integración para 5° y 6° grado*. Buenos Aires, Bonum.
- SAENZ DE VAZQUEZ, H. (1994). *Los sonidos de la vida: manual de integración para 6° y 7°*. Buenos Aires, Bonum.
- TROCELLO, M. G. (1998). "Identidad colectiva: ¿esencia o discurso? Una confusión peligrosa". En: *Kairos*, Año 2, N° 2, 2° Semestre '98. ISSN 1514-9331.
- ZABALA, A. (1989). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, Graò.
- ZABALZA, M. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid, Marcea.

Otros documentos consultados:

- AMUCHÁSTEGUI, M. (1997). Ponencia Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Trabajo de Investigación "Pidiendo autorización; los rituales de la escuela". Mesa: Poder, política e imaginarios sociales. Encuentro de investigadores de la cultura. Área de estudios culturales del Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- LUCIANO DE PRIVITELLO, L. DE; QUINTERO PALACIO, S.; ROMERO, L. A. (1998). "La construcción de la identidad nacional: la idea de nación en los libros de texto 1945-1997". Encuentro de Investigadores de la cultura Buenos Aires, noviembre de 1998 Facultad de Filosofía y Letras- UBA
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Documentos de Maestría en Didáctica Sede Universidad de San Luis.
- MATILLA, M., MORETTI, C. (1998). *Conceptos didácticos básicos para la articulación e las asignaturas del 3er año del Profesorado de la EGB*. Documento de Cátedra. FEEyE, UNCuyo.
- RESTIFFO, A.; PALACÍN, G. (2000). *Teoría y desarrollo del currículo*. Documento de cátedra, Mendoza, FEEYE, UNCuyo.

Capítulo 2

La producción escrita y la comprensión lectora

La escritura en la escuela: en búsqueda de la aplicación de un nuevo paradigma

Directora: Susana E. Ortega de Hocevar

Codirectora: Cristina Gutiérrez

Equipo de investigación: Natalia Allegretti, Graciela Ceccardi, Carmela Giordano, Gabriela Herrera, Silvia Pastran, Claudina Rodríguez, Ana Torre.

Becarias: Mariela Alonso, Carina Drozd, Aída García.

Título del Proyecto: La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos de Educación Básica común y/o su equivalente en Educación Especial (Código CyT 06/H053)

Datos de la directora

Título: Magister en Ciencias del Lenguaje (UNCuyo)

Cátedra e institución: Didáctica de la Lectura y la Escritura; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: suhocevar@nysnet.com.ar, ilecesc@feeye.uncu.edu.ar

Resumen

El presente artículo explicita los principales resultados de una investigación finalizada cuyos objetivos fueron: “Caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo alcanzado por niños pertenecientes a tercer año de educación básica común y especial»; “Establecer si los niños son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas” y “Analizar si estas reflexiones inciden en el logro de una mayor competencia discursiva”. Para superar la dificultad mayor de los estudios de producción del lenguaje – que consiste en explicar cómo se realiza un proceso que sólo es observable en su última fase: el discurso o el texto– se emplearon distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos: observación par-

ticipante, entrevistas semiestructuradas, filmación y/o grabación de clases y protocolos, escritura individual, colectiva y en díadas. Estos datos fueron sistematizados en grillas elaboradas por el equipo que facilitaron su posterior triangulación. El análisis de los datos permitió concluir que los niños de la muestra están en proceso de desarrollo de su competencia discursiva y metadiscursiva. También se comprobó que el trabajo colectivo y en díadas favorece la actividad metalingüística de los alumnos que finalizan el 3° año de EGB 1 y que la aplicación de la secuencia didáctica en los cursos experimentales fue un factor que incidió favorablemente en las textualizaciones obtenidas.

Palabras clave: Lengua escrita – Producción – Competencia discursiva – Competencia metadiscursiva – Metacognición – Educación Básica común – Educación Especial.

Introducción

El presente artículo desarrolla los principales resultados de una investigación finalizada en marzo de 2005, denominada *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos de Educación Básica común y/o su equivalente en Educación Especial*.

La producción de textos escritos ha recibido una gran atención por parte de distintas disciplinas: psicología cognitiva, psicología del lenguaje, psicolingüística, lingüística textual. Se puede decir que en la actualidad constituye un dominio de investigación importante dada la cantidad y calidad de los estudios realizados.

Una gran parte de los estudios está centrado en la descripción de los procesos y subprocesos que intervienen en el escribir. Se dispone así de numerosos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: Hayes y Flower (1980, 1981), De Beaugrande (1982, 1984), Scardamalia y Bereiter (1983, 1987), Scardamalia, Bereiter y Goelman (1982), Chapelle (1993).

Después de varios años de aplicar los modelos netamente cognitivos se evidenció la necesidad de considerar otros factores que inciden en el proceso tales como: la creación del contexto a través de la escritura, la interacción de diferentes contextos en el proceso y vinculación de la escritura, en tanto proceso situado, con distintas situaciones comunicativas. Este nuevo enfoque denominado “sociocognitivo” –debido a que aúna los procesos cognitivos que se activan durante la escritura pero siempre en relación con el contexto social¹– concibe a la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen. Se puede considerar en esta línea el nuevo modelo de Hayes (1996), Cassany (1997) y citar a Camp (2000), Casteló Badía (2002), entre otros².

Asimismo, en las últimas décadas, han surgido numerosos estudios acerca de la relación entre las actividades de uso de la lengua y la actividad metalingüística. En general, se postula la relación entre la actividad de uso de la lengua y los conocimientos que se poseen acerca de ella. También en la enseñanza de la lengua se explora la interrelación entre actividades comunicativas y conocimiento explícito de la lengua que se aprende. No obstante la importancia de este conocimiento y, debido a que los conocimientos sobre la lengua son complejos, se evidenció que el dominio de los conocimientos gramaticales era insuficiente para aprender a escribir, en el sentido de “redactar” o “componer” un texto escrito.

¹ Cfr. LACON, N. ORTEGA, S (2003). *La producción de textos escritos*. Mendoza, Ediunc.

² El marco teórico de la investigación fue publicado en: MATILLA, M. (comp.) (2005). *Investigaciones educativas*. Mendoza, EFE, pág. 193-206.

Las investigaciones lingüísticas y psicológicas recientes han profundizado en otros niveles de conocimiento de los textos y los discursos y sobre los procesos de producción. Surgen así nuevos interrogantes sobre el rol de estos conocimientos sobre el discurso: ¿qué características tienen estos conocimientos sobre la lengua?, ¿cómo se desarrollan en la situación escolar?, ¿cuáles son pertinentes para el aprendizaje de la lengua escrita?, ¿cómo se transforman los conocimientos explícitos en procedimientos verbales?, ¿permite el conocimiento de los procesos de producción asumir el control de la misma?

Son numerosos los investigadores (Camp (1990, 2000), Milian (1997, 2000), Tolchinsky (1992, 2000), Casteló Badía (1996, 2000), Guasch (1997, 2000), Allal (1992, 2000), entre otros) que han realizado importantes aportes en este campo, producto de sus investigaciones con alumnos de los últimos dos años de la educación básica, de nivel medio o polimodal y universitario. No se registran antecedentes importantes realizados con estudiantes del primer ciclo de la educación básica.

Objetivos

La investigación se propuso concretar los siguientes **objetivos**:

- Establecer si los niños son capaces de efectuar reflexiones y metalingüísticas.
- Analizar si estas reflexiones inciden en el logro de una mayor competencia discursiva.

Los **supuestos de partida** de la presente investigación fueron:

- a- Que la escritura, en tanto "composición" o "redacción", es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarefas diferentes en las que intervienen múltiples procesos cognitivos de todo tipo.
- b- Que la conciencia acerca de lo que se está realizando tiene un rol central en el mejoramiento del proceso escrito y en la adopción de estrategias para su realización, facilitando el proceso de toma de decisiones en relación a cómo se debe escribir y por qué en distintas situaciones comunicativas.

Hipótesis de trabajo: al finalizar el primer ciclo de la escolaridad básica, los niños deberían estar en condiciones de producir textos escritos coherentes y cohesivos, en distintas situaciones comunicativas, como así también de efectuar, durante el proceso de escritura de los mismos, reflexiones metacognitivas y metalingüísticas de distinta índole que favorezcan el logro de textualizaciones más eficaces.

Consideraciones metodológicas

Para superar la dificultad mayor de los estudios de producción del lenguaje – que consiste en explicar cómo se realiza un proceso que sólo es observable en su última fase: el discurso o el texto– el equipo de investigación empleó distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos: observación participante, entrevistas semiestructuradas, filmación y/o grabación de clases y protocolos, escritura individual, colectiva y en díadas. Estos datos fueron sistematizados en grillas elaboradas por el equipo que facilitaron su posterior triangulación.

Se trabajó con una población de niños de tercer año de la EGB de escuelas de escolaridad común y especial de la ciudad de Mendoza. La muestra estuvo compuesta por los alumnos de tercer año de dos escuelas urbanas (común) y una especial. En las escuelas de escolaridad común se trabajó con un grupo testigo y un grupo experimental en el que se aplicó una secuencia didáctica³, elaborada por el equipo de investigación con la participación de la docente responsable del curso. Esta secuencia también se implementó en la escuela especial.

Resultados de la investigación

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se arriba a las siguientes conclusiones generales:

En cuanto a la producción

- ✓ La mayor parte de los alumnos de la muestra logran la superestructura propia del esquema narrativo, aunque no respetan en su totalidad los momentos de la narración.
- ✓ Con respecto a la estructura canónica, se observa que en varias producciones, particularmente en la escuela especial, predomina la ausencia de conflicto o resolución.
- ✓ En general los alumnos indican con diferentes manifestaciones los marcadores textuales propios del texto narrativo (de apertura, de cierre).
- ✓ Teniendo en cuenta el nivel macroestructural, específicamente lo relacionado con la coherencia, se observa en la mayor parte de las producciones de las escuelas comunes una alteración de la misma provocado por la presencia de numerosos quiebres, atribuibles a la incorporación de información no pertinente al tema del cuento.
- ✓ Por el contrario, los resultados obtenidos en la escuela especial, demuestran que la coherencia se ve afectada debido al uso restringido de información explícita.

- ✓ En referencia a la cohesión entre párrafos, se visualizan dos resultados significativos: a- un grupo de alumnos logra a través de un uso excesivo del marcador de continuidad “y”, mantener la coherencia textual, ya que le atribuye distintos valores semánticos (aditivo, acumulativo; causal o consecucional, con valor de pero y como conector metadiscursivo); b- por el contrario, el grupo de alumnos que utiliza el marcador “y” con valor aditivo exclusivamente, altera la coherencia en un porcentaje significativo.
- ✓ Este recurso de uso frecuente es utilizado, en general, para mantener la cohesión, y podría considerarse como un indicador positivo de la planificación, dado el nivel de alfabetización de los alumnos.
- ✓ *Nivel microestructural:*
 - No se aprecia una adecuada progresión temática.
 - Escasa cohesión interoracional.
 - Escaso empleo de la puntuación como marca entre oración y oración. particularmente en la escuela especial.
- ✓ *Nivel proposicional:*
 - En general hay buena estructuración morfosintáctica en todos los textos de las escuelas comunes, mientras que en la escuela especial se aprecia una limitación en dichas construcciones debido a las omisiones significativas de palabras funcionales y a la fallas de concordancia género-número y persona.
 - Respecto del componente semántico, las producciones escritas de los alumnos de escolaridad común reflejan una limitación en la variedad léxica. En la escuela especial: carencia de variedad léxica y uso no pertinente del léxico de acuerdo con la situación comunicativa.
- ✓ *Nivel ortográfico y de presentación:*
 - Tanto en las producciones de las escuelas comunes como de la escuela especial, persisten las dificultades a nivel ortográfico, con errores propios del proceso de alfabetización, a pesar de las revisiones y de la aplicación de la secuencia didáctica.
 - Se visualizan intentos de corrección solamente en las producciones de las escuelas comunes. Los mejores logros se reflejan en el trabajo en díadas. Esto se podría explicar por el hecho de que durante este proceso colaborativo de construcción del texto, los alumnos tienen que verbalizar previamente a la producción final del mismo. Esto no se observa en las producciones de la escuela especial, ya que los alumnos aún no han logrado la alfabetización convencional; la relación grafema–fonema es inestable, lo que impide que hagan un proceso de autocorrección.
 - Escaso uso de signos de puntuación como marcadores de límites entre las diferentes momentos del cuento.
 - Con respecto a lo mencionado anteriormente, se observa una pronunciada influencia del código oral sobre el escrito, ya que durante

las verbalizaciones en el trabajo en díada y escritura colectiva, los signos de puntuación eran marcados solamente por elementos suprasegmentales del habla (entonación, ritmo, acentuación).

- Las producciones revelan algunos indicadores de intento de corrección: palabras remarcadas o borradas aunque persiste el error ortográfico. No se observan, en general, correcciones en la estructura sintáctica ni en el nivel léxico (sinonimia).
 - El producto final se desluce debido al escaso respeto por la diagramación textual (sangría, márgenes) y por las convenciones ortográficas y de puntuación.
 - Con respecto a la grafía no se evidencian dificultades significativas.
 - Teniendo en cuenta el dominio de la marcación, los alumnos de escolaridad especial, reflejan dificultades significativas en la distinción del límite de las palabras. Se considera que un factor causal sería el escaso desarrollo de la conciencia léxica, y las fallas en la fijación y recuperación de las representaciones ortográficas.
 - Por el contrario, en la escolaridad común la conciencia léxica estaría desarrollada. Los alumnos demuestran poder recuperar las representaciones ortográficas de las palabras sin recurrir totalmente a la conversión grafema–fonema, sino accediendo en forma directa.
- ✓ La confrontación entre el pretest y el postest evidencia que:
- a- los alumnos de escolaridad común logran avances significativos en sus textualizaciones;
 - b- los alumnos con necesidades educativas especiales no pueden avanzar en el logro de mejores textualizaciones debido a su escaso nivel de alfabetización.

En cuanto a la competencia discursiva y metadiscursiva

- ✓ *Plan de producción.* Hay evidencias de la toma de conciencia paulatina de la importancia de utilizar los planes de producción elaborados en forma conjunta con el docente y plasmados en el instructivo para escribir el cuento. Este dato es un indicador importante para reconocer el nivel alcanzado respecto de las diferencias entre la oralidad y la escritura. Se considera que los alumnos manifiestan avances en el logro de este dominio.
- ✓ *Generación de ideas y planificación.* Realizan un proceso de generación de ideas y de planificación que se visualiza en los protocolos verbales del trabajo en díadas, aunque no se refleja en la mayoría de las producciones escritas.
- ✓ *Verbalizaciones durante la producción escrita.* En general los alumnos no están acostumbrados a verbalizar sus procesos durante la producción escrita: presentan dificultades para explicar los pasos que han rea-

lizado para la ejecución del texto, las decisiones tomadas, el texto producido, los cambios o autocorrecciones realizadas, porque están habituados a escribir en silencio y sin interacción con sus pares.

- ✓ *Esquema Narrativo.* Tanto los alumnos del 3º de EGB común como su equivalente en educación especial, tienen internalizado el esquema narrativo.
- ✓ *Textualización.* Los datos obtenidos en las verbalizaciones durante las diadas y en las entrevistas, como así también durante la clase colectiva, reflejarían que los alumnos se hallan en proceso de adquisición de dominios de niveles superiores tales como la cohesión, la coherencia, la adecuación de la situación comunicativa y revisión de los niveles macro y superestructural.
- ✓ *Revisión.* Los alumnos aprendices (correspondiente a 3º de EGB y su correspondiente nivel en educación especial) ponen mayor énfasis en los aspectos de la "textualización" durante la revisión de sus producciones, ya que la gran inquietud reside en la ortografía de sus escritos y la caligrafía. No obstante, los datos obtenidos en una minoría de diadas comienzan a dar indicios de que la actividad metalingüística empieza a centrarse en otros aspectos de niveles de mayor profundidad (aspectos relacionados con la audiencia, la generación de ideas y el establecimiento de objetivos, con el contenido y la coherencia).
- ✓ *Leer para corregir.* Los alumnos de la muestra sólo aplican estrategias para leer comprensivamente el texto y no para "corregir" el mismo. Este fenómeno se explicaría por el hecho de que los niños aún no han culminado su alfabetización. Se requerirá de un mayor desarrollo de este aspecto para que la lectura se transforme en una herramienta para revisar niveles superiores.
- ✓ *Nivel de alfabetización.* Los alumnos que finalizan el primer ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial, presentan un desempeño acorde con el proceso de alfabetización alcanzado, lo que se traduce en una preocupación más centrada en el desarrollo del tema que en la cohesión del texto; escaso desarrollo de la conciencia léxica (escuela especial); importancia en revisar los elementos ortográficos y de puntuación.
- ✓ *Relación código oral / escrito.* En general se aprecia la influencia obstaculizante del lenguaje oral en la aplicación de las reglas del código escrito. Sin embargo, a través de las verbalizaciones obtenidas en el trabajo en diadas y en las entrevistas, se puede concluir que los alumnos de escolaridad común se encuentran en una etapa de mayor conciencia ortográfica. Mientras que, en la escuela especial, aún persisten dificultades del lenguaje oral que inciden negativamente en el registro escrito.
- ✓ *Motivación.* Las revisiones constantes sobre los aspectos formales interrumpen el flujo dinámico que debería seguir el proceso de composición.

ción generando desmotivación respecto de las actividades de producción escrita.

Sin embargo, el trabajo en díada y escritura colectiva favorece la motivación a la hora de realizar actividades de producción escrita, ya que estimula el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas.

- ✓ La confrontación entre el pretest y el posttest muestra que:
 - a- los alumnos de escolaridad especial logran avances significativos en su proceso de producción (planificación, escritura, revisión) y en la internalización del esquema narrativo;
 - b- los alumnos de escolaridad común, que, en general, poseían conocimientos relativos al proceso de escritura antes de la aplicación de los instrumentos, profundizan los mismos.

Éste es un dato importante a tener en cuenta, ya que pesar de los avances en el plano cognitivo –precisamente en el que se supone que los niños especiales tienen mayores dificultades– no logran plasmarlos en el texto escrito debido a sus escaso nivel de alfabetización.

En síntesis:

- La conciencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan el primer ciclo de escolaridad común y especial se halla en proceso de desarrollo.
- Los niños de 3° de escolaridad común y especial realizan actividad metalingüística durante el proceso de escritura, con y sin empleo de metalenguaje.
- El trabajo colectivo y en díadas favorece la actividad metalingüística de los alumnos que finalizan el 3° año de EGB 1.
- La aplicación de la secuencia didáctica en los cursos experimentales es un factor que incide favorablemente en las textualizaciones obtenidas.

A modo de cierre

Consideramos que la investigación realizada nos ha permitido profundizar el estudio de la compleja problemática de la escritura, particularmente en lo que hace a sus procesos y la incidencia que éstos tienen en el abordaje de la enseñanza de la misma.

Hemos podido confirmar, entre otros aspectos, que:

- La escritura es una actividad global que, a pesar de estar compuesta por múltiples y complejos procesos, no puede enseñarse a partir de éstos sino, por el contrario, debe ser enfocada desde una situación comunicativa de escritura que le otorgue sentido.

- Es necesario trabajar todos los niveles del texto y del discurso siempre en función de la situación comunicativa que origina la producción.
- Este trabajo debe ser cuidadosamente planificado por el docente de manera tal que pueda ir avanzando en niveles de profundidad creciente a lo largo de todo el ciclo.
- La mediación del docente es imprescindible para que los niños puedan solucionar los distintos problemas que se le presentan al momento de la escritura.
- También es importante la interacción de los niños entre sí y con el grupo clase, tanto en los momentos de planificación y textualización como en los de revisión.
- Esto se ve favorecido si se instauran instancias de escritura colectiva y, particularmente, de escritura en díadas.
- Ambas circunstancias favorecen los procesos metacognitivos y metalingüísticos de los niños.
- Son importantes las reflexiones sobre el lenguaje, que le permitan a los niños internalizar los conocimientos explícitos acerca de la lengua, necesarios para avanzar en sus textualizaciones.
- El logro de la alfabetización convencional es uno de los procesos que debería estar internalizado en tercer año, de manera tal que no se convierta en la preocupación central de los niños al producir un texto.
- Esto último implica un cambio en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura inicial. No se puede esperar que los niños produzcan textos si se pasaron dos o tres años copiando letras, sílabas, palabras u oraciones escritas por el docente. Si queremos formar niños productores y comprensores de textos, la producción y la comprensión, tanto oral como escrita, deben estar presentes desde el comienzo.
- La profunda interrelación que existe entre la lectura y la escritura.

Consideramos que la investigación realizada nos permitió a todos los miembros del equipo, investigadores y docentes en ejercicio, comprender mejor lo que ocurre en el aula y la complejidad de los procesos y actividades que se realizan en ella. Esto, a su vez, nos permitió interpretar más adecuadamente tanto las dificultades como los progresos de los niños, hecho imprescindible para planificar situaciones de enseñanza más adecuadas y efectivas.

Lo más importante de todo es que nos permitió (hacemos nuestras las palabras de Camps (2003: 31-32) *“comprender e interpretar la diversidad de caminos que los alumnos siguen y que se manifiestan en las distintas voces que conforman el diálogo que constituye la complejidad del discurso en los procesos de enseñar y aprender a escribir”*).

Bibliografía

- BELINCHÓN, M. y otros (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid, Trotta.
- CAMPS, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En: *Revista Infancia y aprendizaje*, N° 49, 3–19 p.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- CATACH, N. (comp. 1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona, Gedisa.
- CASTELLÓ, M. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En: *Signos*, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52–53, p. 149–162.
- CUETOS VEGA, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- CULIOLI, A. (1968). *La formalisation en Linguistique*, Cahiers pour l'analyse.
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura y Vida.
- GOMBERT, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. París, Presses Universitaires de France.
- HAYES, J. (1996). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". En: *The Science of Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1–27.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1991). *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza.
- LACON de DE LUCIA, N.; ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, Ediunc.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- MOLINARI MAROTTO, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- MARINKOVICH, J. (2002). "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". En: *Signos*, Valparaíso, Chile, Vol. XXXV, N° 52–53, p. 217–230.
- MAYOR y otros (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (1993). *Lenguaje oral y escrito: semejanzas y diferencias*. Mendoza, FEEyE.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2000). *Estudio sincrónico de producciones infantiles en el Primer ciclo de la Educación General Básica, desde el punto de vista léxico-semántico*. Tesis de Maestría inédita. Mendoza, FFyL, UNCuyo.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2003a). *La problemática de la producción*, Módulos I y II. Mendoza, FEEyE.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2003b). *Lenguaje y fracaso escolar*. Mendoza, FEEyE.

- ORTEGA DE HOCEVAR, S. y otras (2004). *Informe de avance*. Mendoza, SECyTP.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. y otras (2005). "Encuadre teórico de la investigación: la competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos de educación básica común y/o su equivalente en educación especial". En: MATILLA, M. (comp.), *Investigaciones educativas*. Mendoza, EFE, p. 193-206.
- PIPKIN EMBON, M. (2001). "Interacción entre niños y comunicación escrita". En: *Memorias I Coloquio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena de Indias (Colombia).
- POGGIOLI, L. (2003). *Enseñando a aprender* [en línea], *Libro 4*, 12 de junio de 2003, en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm>.
- ROSENBLATT, L. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto 1: los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura y Vida.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En: *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.
- VEGA M.; CUETOS, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta.
- van DIJK, T. A. (1978, 1989). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- van DIJK, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Cátedra.
- van DIJK T.; KINTSCH, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York, Academic Press.

Importancia del desarrollo de la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística

Directora: María Estela Salvo de Vargas

Integrantes: Lilian Montes de Gregorio, M. Elena Isuani de Aguiló, Marta Quesada de Giudici, M. Isabel López, Elisabeth Soave, María Eva Juárez, Sandra Maestri, Nancy Peralta.

Título del proyecto: El desarrollo de la competencia léxica y su influencia en los procesos de comprensión lingüística (Código SECyT UNCuyo 06/H058)

Datos de la directora del proyecto

Títulos: Prof. y Lic. en Literatura (UNCuyo); Magister en Ciencias del Lenguaje (UNCuyo)

Cátedra e institución: Comunicación Lingüística I; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: esalvovargas@hotmail.com

Resumen

El desarrollo de este proyecto consistió en el diseño e implementación de una propuesta educativa que contempla para el léxico la asignación de tiempo propio, expectativas de logro articuladas y graduadas, estrategias didácticas específicas y criterios e instrumentos de evaluación pertinentes. La experiencia se llevó a cabo en aulas de segundo ciclo de escuelas públicas urbano marginales y rurales de la provincia de Mendoza. Como instancia previa, se capacitó a un grupo de docentes en los marcos teóricos lingüísticos y psicolingüísticos adoptados, y en las estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia léxica adecuadas. Después

de estudiar el perfil léxico de sujetos de segundo ciclo de EGB de escuelas públicas de Mendoza, se validó una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia léxica en el aula. Los resultados permiten afirmar que la aplicación de estrategias didácticas apropiadas produjo en los sujetos de la muestra un significativo aumento del léxico activo y pasivo, como también un mejoramiento de los logros en comprensión lectora, y que las estrategias diseñadas para el desarrollo del léxico pasivo, aplicable en la comprensión de textos, produjeron, también, un efecto de desarrollo del léxico activo, lo cual se verificó en la producción de textos.

Palabras Clave: Competencia léxica – Comprensión lingüística – Estrategias didácticas – Desarrollo sistemático del léxico

1. Introducción

El presente estudio se ha orientado al análisis y mejoramiento de la competencia léxica y su repercusión en los procesos de comprensión lectora en el ámbito de la escuela. El interés por investigar sobre este tema surgió del conocimiento de los resultados obtenidos por alumnos de EGB en las Pruebas de Medición de la Calidad Educativa del Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad (SIPEC) –Gobierno de Mendoza–, y del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) –Ministerio de Educación de la Nación–. Tales resultados permitieron reconocer en la población escolar, en general, un déficit en los logros en comprensión lectora y, en particular, en el dominio y manejo del léxico.

Los datos proporcionados por las pruebas anteriormente mencionadas resultaron preocupantes, teniendo en consideración la importancia fundamental del componente léxico del lenguaje, desde diversas perspectivas.

La lingüística asigna al léxico un papel central en la estructura de la lengua. Entendemos a la lengua como un sistema para significar, son los elementos léxicos los que permiten la referencia a la realidad extralingüística, y así, la designación de los objetos del mundo, sus propiedades y relaciones, las acciones, los sucesos, los estados. El diccionario constituye la parte semántica por excelencia de la lengua. Además, la palabra es fundamental también en los otros campos de la descripción lingüística. Así, la gramática se interesa en el estudio de las diferentes clases a las que pueden adscribirse las palabras, cómo unas palabras seleccionan a otras según sus propiedades semánticas y sintácticas y cómo esta selección tiene repercusión en su combinatoria (Demonte, 1991; Di Tullio, 1997).

Por otra parte, los estudios psicolingüísticos muestran la importancia del léxico en el procesamiento textual. En los últimos años, las investigaciones relacionadas con el procesamiento léxico han adquirido particular relevancia (Morton, J, 1979; Seguí, 1985; Grainger y Seguí, 1990; Emmory y Fromkin, 1992). Ha podido establecerse que en nuestra mente la representación de cada palabra del vocabulario contiene información fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática, es decir, información proveniente de cada uno de los diferentes niveles de configuración del sistema lingüístico, por lo cual cada palabra es un punto de interacción de los diferentes componentes del lenguaje (Berko y Berstein, 2001). Por eso, los modelos que intentan explicar y representar los procesos de producción y comprensión lingüística prestan particular atención a los modos como esos distintos tipos de información se representan y organizan en el léxico mental (Aitchison, 1987; Cuenca y Hilferty, 1999).

Asimismo, advertimos que la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua y la didáctica de la lengua han mostrado una preocupación creciente en la consideración del papel que tiene el léxico en los procesos de comprensión y producción lingüística, como también en los modelos de desarrollo de la competencia lingüística y en las propuestas de estrategias de enseñanza (Pastora Herrero, 1990; Pittelman, 1991; Cubo de Severino et al., 1999; Viramonte de Ávalos et

al., 2001). El procesamiento léxico, tanto de manera independiente como a través de sus interacciones con otros niveles de procesamiento lector, constituye el factor con mayor fuerza explicativa de los resultados escolares (Montes, 2001). Además, no puede desconocerse la incidencia del componente léxico en la estructuración del conocimiento, en virtud de que el saber enciclopédico de los sujetos se construye mediante elementos léxicos. Esto, indudablemente, tiene repercusión no sólo en el área de lengua sino también en las restantes del currículum escolar.

Ahora bien: la relevancia y la centralidad asignadas al léxico, tanto en el sistema lingüístico como en los procesos cognitivos y en la elaboración de propuestas pedagógicas, contrasta con el déficit que se advierte en la población escolar y con el gran vacío que se detecta actualmente en el sistema educativo formal en relación con el desarrollo de la competencia léxica. En efecto, en el ámbito oficial, por una parte, se carece de información acerca del perfil léxico de los alumnos. Los docentes, por otra parte, desconocen el peso relativo de la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística y carecen de los marcos teóricos y metodológicos que les permitan abordar el desarrollo léxico desde los conocimientos científicos actuales (Isuani, 2000).

Frente a esta situación, este estudio ha abordado la construcción de marcos teóricos y metodológicos para el mejoramiento de las prácticas docentes y la resolución de problemas específicos en la relación entre el desarrollo de la competencia léxica y el de la competencia lectora, en el ámbito de las aulas. A tal fin, se ha trabajado con docentes y sus respectivos alumnos del segundo ciclo de EGB de escuelas de distintas categorías administrativas, educativas y socioeconómicas de la provincia de Mendoza –según la categorización realizada en el ámbito de la Dirección General de Escuelas de la Provincia–.

En el marco de modelos lingüísticos y psicolingüísticos, se ha estudiado cómo influye en el desarrollo de la competencia léxica de los sujetos escolarizados y, en consecuencia, en su nivel de competencia lectora, la implementación de una propuesta didáctica que contempla para el léxico, dentro de la planificación general del Área Lengua, la asignación de tiempo y espacio propios, objetivos y expectativas de logros articulados y graduados, estrategias didácticas específicas y criterios e instrumentos de evaluación pertinentes.

Se partió de la hipótesis de que una propuesta didáctica de esas características producirá un desarrollo de la competencia léxica de los alumnos, y el aumento de esta competencia, por efecto de la propuesta metodológica diseñada, producirá mejoras en los logros en comprensión lingüística.

Los objetivos generales de esta investigación fueron, en primer lugar, estudiar el perfil léxico de sujetos escolarizados de segundo ciclo de EGB en escuelas públicas de la Provincia de Mendoza; en segundo término, validar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia léxica en el aula, en segundo ciclo de la EGB, en un marco epistemológico interdisciplinario, lingüístico y psicolingüístico; y, por último, comprobar la incidencia de la propuesta didáctica de desarrollo de la competencia léxica en la competencia lectora de los sujetos.

Los objetivos específicos fueron los siguientes: a) realizar un diagnóstico del estado actual de la problemática por investigar en las aulas; b) capacitar a un grupo de docentes en los marcos teóricos y las estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia léxica; c) realizar un diagnóstico del nivel de competencia léxica de los sujetos de la muestra y de su relación con los logros en comprensión lectora; d) diseñar el perfil léxico de los sujetos de la muestra, a partir de los datos obtenidos en pruebas estandarizadas; e) elaborar, implementar y validar estrategias didácticas mediante su aplicación sistemática; f) generar un ámbito de investigación participativa con un grupo de docentes en actividad, para reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente en función de la construcción de alternativas didácticas, para construir marcos teóricos que den sustento a las prácticas áulicas, y para valorar el desarrollo de la competencia léxica en el marco de los procesos de comprensión lingüística.

En este artículo se desarrolla, en primer lugar, el marco teórico que da sustento a la investigación. Luego, se explicita la metodología empleada para la obtención y procesamiento de los datos. Posteriormente, se incluye un apartado dedicado a la descripción del proceso de capacitación docente, el diseño de estrategias didácticas y su aplicación en el aula. A continuación, se presenta la descripción y análisis de los resultados. Por último, se exponen las conclusiones a las que se ha arribado y las implicancias de esta investigación.

2. Marco teórico

El estudio de las palabras cuenta con una larga tradición en el ámbito de los estudios filosóficos y lingüísticos, que se remonta por lo menos a los escritos de Demócrito (*Sobre las palabras*) y Platón (*Cratilo*). En los últimos años, las investigaciones relacionadas con el procesamiento de las palabras han adquirido particular relevancia. Así, Rosa M. Sánchez Casas destaca el papel crucial que hoy ocupa el componente léxico del lenguaje, tanto en la teoría lingüística como en los modelos de procesamiento del lenguaje. *“El léxico, –señala– además de incluir los rasgos específicos que identifican cada lengua, proporciona un puente de unión entre forma y significado. En el léxico se combina información de todos los diferentes niveles lingüísticos acerca de las palabras que forman parte de nuestro vocabulario (fonológico/ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico), convirtiéndose así en un punto de encuentro conveniente para la interacción de otros componentes del lenguaje. Por lo tanto, entender cómo se representan y organizan los distintos tipos de información en el léxico mental es esencial para cualquier modelo que pretenda dar cuenta de la producción y comprensión del lenguaje”* (en: de Vega y Cuetos, 1999: 598).

En completo acuerdo con lo expresado por Sánchez Casas, este estudio adopta como marco epistemológico modelos lingüísticos y psicolingüísticos. De la lingüística se adopta la concepción del lenguaje humano como *“un sistema complejo que puede considerarse desde múltiples niveles de análisis. Todo lenguaje humano puede analizarse en función de su fonología (sistema de sonidos),*

morfología (reglas para la formación de palabras), *léxico* (vocabulario), *sintaxis* (reglas para agrupar las palabras en secuencias gramaticalmente aceptables), *semántica* (convenciones para derivar significados de palabras y oraciones) y *pragmática* (reglas para el uso social apropiado y la interpretación de la lengua en un contexto)" (Berko y Bernstein, 2001: 9). De estos niveles, en esta investigación abordamos el nivel léxico, entendido como el nivel constituido por el repertorio de palabras de la lengua.

En el marco de la estructuración de la lengua en niveles, se ha tenido en consideración la estrecha relación que existe entre el léxico y la gramática. Esta relación se manifiesta, por una parte, en la complementariedad entre el subsistema léxico y el subsistema gramatical de la lengua. Por otra parte, advertimos que la morfología, una de las partes de la gramática, estudia la formación de palabras, en tanto que a la sintaxis, la otra parte de la gramática, le compete la proyección del léxico en la formación de sintagmas y oraciones, sin descuidar la consideración de las restricciones impuestas por los predicados a los argumentos, según su contenido léxico. Otras cuestiones como el aspecto, la temporalidad y la modalidad, revelan también la existencia de un espacio compartido entre léxico y gramática, ya que dichos fenómenos se manifiestan tanto por procedimientos sintácticos como léxicos (Di Tullio, 2001).

El abordaje psicolingüístico intenta determinar la realidad psicológica de las descripciones correspondientes al nivel lingüístico del léxico. Se habla, así, del *léxico mental* que posee un hablante-oyente competente de una lengua, el cual le permite comprender y producir discursos. La expresión *léxico mental* designa "el sistema que representa el conjunto de conocimientos que posee un sujeto sobre las palabras de su lengua y al que accede cada vez que escucha (lee) o habla (escribe)" (Raiter y Jaichenco, 2002: 114).

Los hablantes normales tienen almacenada en su memoria de largo plazo una gran cantidad de palabras que conforman un **archivo** o **lexicón mental**. "El léxico mental corresponde a un hipotético 'diccionario mental', vale decir, al sistema que representa los conocimientos que tiene un sujeto de las palabras de su lengua. En tal sistema cada palabra está caracterizada por un conjunto de informaciones de diferente naturaleza: fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica..." (Grainger y Seguí, 1990: 24).

Aitchison (1996) afirma que el gran número de palabras que conocen los seres humanos y la velocidad con que son capaces de ubicarlas y usarlas estructuradamente en discursos estaría indicando que existe en nuestra mente un léxico altamente organizado y estructurado sistémicamente. A partir de los datos de la actuación lingüística, tanto normal como patológica, se puede afirmar, entonces, que el léxico mental posee subléxicos especializados pero interconectados que contienen, cada uno de ellos, información léxica específica. De este modo, podemos hablar de los subcomponentes fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico, cada uno con sus correspondientes representaciones y que, en condiciones normales, están interconectados, enviando información en paralelo al sistema central (Emmorey y Fromkin, 1992).

En la representación fonológica se especifica la estructura segmental de la palabra (secuencia de fonemas con sus rasgos distintivos) organizada en unidades silábicas, con un patrón de acentuación. La representación ortográfica está compuesta por una secuencia de grafemas que representan los rasgos visuales formantes de las letras (que poseen los hablantes que saben leer y escribir). La representación morfológica refleja la estructura de la entrada léxica, con los morfemas léxicos y los morfemas flexivos. La representación sintáctica establece la categoría gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición) y los contextos estructurales en los que puede aparecer la palabra de la que se trate (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.). Finalmente, la representación semántica contiene el significado de la palabra y su pertenencia a clases semánticas específicas.

En relación con la representación del significado, es decir, de la forma como se almacenan los conceptos representados por las palabras, existen actualmente varias teorías o modelos que hipotetizan acerca de la representación mental del significado léxico y de su posible organización en la memoria de largo plazo, que solamente mencionaremos: a) la teoría de rasgos semánticos; b) la teoría de los prototipos; c) la teoría de las redes semánticas. Aunque presentan diferencias, estos modelos presentan características que pueden considerarse complementarias, ya que conciben el significado léxico como una compleja red de relaciones y rasgos significativos entre las palabras y ofrecen, sin duda, aproximaciones plausibles sobre la estructura del léxico mental.

Como se señaló anteriormente, la lingüística aplicada y la didáctica de la lengua vienen mostrando una preocupación creciente respecto del papel del léxico en los procesos de comprensión y producción lingüística, como también en el diseño de modelos de desarrollo del léxico y propuestas de estrategias de enseñanza.

Cuando se analizan las propuestas didácticas relacionadas con el aprendizaje de la lengua aparecidas en los últimos años, se advierte que existen algunas propuestas específicas sobre didáctica del vocabulario, especialmente para los primeros ciclos de la escolaridad básica y que, en general, las didácticas de la lengua asignan un capítulo a las cuestiones relacionadas con el léxico.

En este trabajo, se han tenido en cuenta aquellas propuestas que realizan aportes basados en los marcos epistemológicos actuales de las ciencias del lenguaje y, más específicamente, las que tienen una fundamentación psicolingüística en su consideración del léxico y, por ello, más adecuadas al enfoque cognitivo que se sustenta actualmente en el tratamiento del lenguaje. Resultan valiosas como aportes que, integrados a una propuesta globalizadora, pueden ser de gran utilidad a investigadores y docentes para la elaboración de un proyecto de desarrollo léxico en el aula.

3. Metodología

El estudio se basó en un diseño de investigación diacrónico, de tipo cuasiexperimental de preprueba-postprueba con dos grupos (experimental y control), de carácter descriptivo-correlacional.

3.1. Población y muestra

La población comprendió los alumnos de educación común del segundo ciclo de la EGB de los establecimientos educativos estatales de la provincia de Mendoza, pertenecientes a los ámbitos Urbano, Urbano-Marginal y Rural. La población total son los alumnos que asisten a las 698 escuelas estatales de la provincia de Mendoza, distribuidos en 140 escuelas del Ámbito Urbano, 171 establecimientos del Ámbito Urbano-Marginal y 387 escuelas del Ámbito Rural. La unidad de análisis estuvo constituida por los alumnos de escuelas comunes que en 2003 estaban cursando 4º, 5º y 6º años, y en 2004, los alumnos de 7º año de EGB en las escuelas públicas de los diferentes ámbitos.

La muestra de la etapa de diagnóstico correspondió a 109 sujetos que en 2003 cursaban 5º y 6º años del 2º Ciclo, en tanto que la muestra del grupo experimental estuvo constituida por 56 sujetos de 7º año. Podemos ver en la siguiente tabla una síntesis de las características de la muestra de la primera etapa:

ÁMBITO			SEXO		EDAD EN AÑOS					
Urbano	Urbano-Marginal	Rural	F	M	9	10	11	12	13	14
29	49	31	53	56	29	15	39	17	5	4

Tabla 1: Síntesis de características de la muestra

3.2. Test y técnicas para la recolección de datos

En la primera etapa de la investigación (año 2003) se apuntó a realizar un diagnóstico del perfil léxico de los sujetos escolarizados que cursan el 2º Ciclo de EGB y del estado de la problemática en el aula. En relación con la primera cuestión se utilizaron como instrumentos el Text de Vocabulario en Imágenes (TEVI) (Max Echeverría, 1993), el Test de Densidad Léxica (TDL) y la Encuesta a docentes (Isuani, 2003), además de entrevistas, análisis de planificaciones y observaciones.

En la segunda etapa (año 2004) el trabajo se orientó al diseño y aplicación de estrategias didácticas tendientes al desarrollo de la competencia léxica de los sujetos y al análisis de su incidencia en la competencia lectora. A tal efecto, se utilizaron como instrumentos nuevamente el TEVI y el Test de Densidad Léxica, a los que se agregaron las pruebas de comprensión lectora (Isuani, Montes y Salvo, 2004), nuevas entrevistas y análisis de planificaciones.

En la primera etapa se trabajó con una muestra general, mientras que en la segunda, con dos submuestras: grupo experimental (GRUPO 1) y grupo control (GRUPO 2). A ambos grupos se les aplicaron dos pruebas de comprensión lectora: la inicial (CL 1) y la final (CL 2), el postest de caudal léxico (TEVI 2) y el

postest de densidad léxica (DENSIDAD 2). Con respecto al pretest de caudal léxico (TEVI 1) y de densidad léxica (DENSIDAD 1), en el caso del grupo experimental se recalcularon los valores extrayendo los sujetos y sus respectivos puntajes de la muestra general y, en el caso del grupo control, se consideró el puntaje promedio obtenido en el TEVI 1 general.

4. Resultados

4.1. El perfil léxico de los sujetos de la muestra

El análisis de los datos obtenidos mediante los primeros instrumentos mencionados nos permitió elaborar un diagnóstico del **perfil léxico** de los sujetos de la muestra.

El **vocabulario pasivo**, es decir, la cantidad de palabras que comprende un sujeto, fue medido mediante el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI) de Max Echeverría (1993). Como puede verse en el gráfico N° 1, los resultados globales obtenidos por los sujetos evaluados en la muestra en Mendoza son levemente superiores a los porcentajes estándar globales del test. Estos resultados expresan el puntaje promedio calculado a partir de los puntajes obtenidos por los sujetos de la muestra y el puntaje promedio calculado a partir de los puntajes brutos que les correspondería de acuerdo con la edad según las normas del test. La diferencia entre el puntaje promedio bruto (asignado por el TEVI según edad) y el puntaje promedio obtenido por los sujetos de la muestra es de casi 5 puntos. En una anterior aplicación del TEVI en Mendoza (Isuani, 1999) esta diferencia ascendía a aproximadamente 15 puntos, lo cual permite relativizar la interpretación de los resultados. En efecto, si bien se sigue notando una diferencia a favor de los sujetos de la muestra, habría un descenso en el nivel de logros en comparación con los resultados obtenidos cuatro años antes.

Gráfico 1: Resultado global comparativo en el TEVI

A fin de identificar los grupos que presentaban los mayores logros y las mayores dificultades y, por ende, los factores intervinientes en los resultados, se analizaron los datos obtenidos en el TEVI tomando en consideración el sexo, la edad y el ámbito.

Los datos obtenidos en relación con el **sexo** y el **ámbito** no son particularmente interesantes. En cambio la variable **edad** aparece como un factor que merece un análisis más detenido.

Como hemos señalado anteriormente, la muestra estuvo constituida por sujetos que en 2003 cursaban 5° y 6° año del 2° Ciclo de EGB. Si bien las edades cronológicas correspondientes a este nivel de escolaridad están comprendidas entre los 10 y 11 años, respectivamente, en nuestra investigación se observa una importante dispersión de edades, que van desde los 9 a los 14 años. Como puede observarse en el gráfico N° 2, entre los 9, 10 y 11 años se observa un crecimiento del puntaje promedio obtenido que se corresponde con el aumento de edad. En estos tres casos se verifica, también, una diferencia a favor del puntaje obtenido por los sujetos de la muestra con respecto al puntaje estándar.

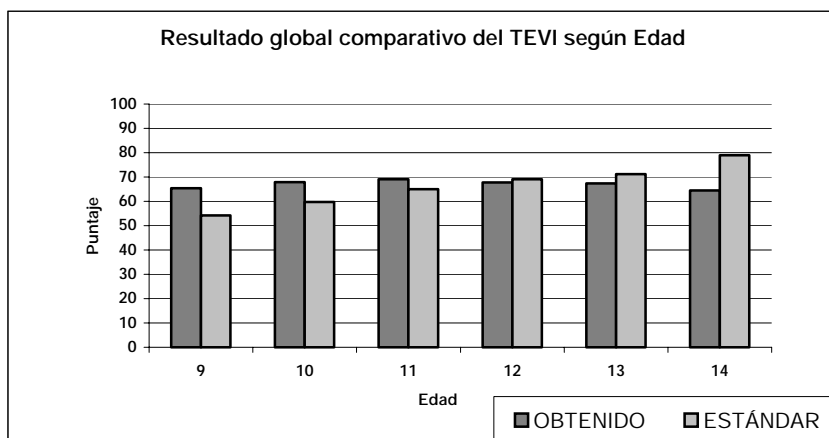


Gráfico 2: Resultado global comparativo según edad

Ahora bien, es posible reconocer que, por un lado, el aumento en el puntaje promedio obtenido según estas tres edades tiene una tendencia a aplanarse y las diferencias entre cada categoría tienden a ser menores. En efecto, el puntaje obtenido por los sujetos de 10 años es aproximadamente 2,5 puntos superior al obtenido por los de 9 años; mientras que el puntaje obtenido por los alumnos de 11 años sólo se ubica 1 punto por encima del de los de 10 años. Por otro lado, la diferencia entre el puntaje promedio obtenido y el puntaje promedio estándar es aproximadamente de 11 puntos en los sujetos de 9 años; de 8 puntos en los de 10, y de sólo 4 puntos en los de 11 años. Los resultados obtenidos por los

sujetos de 12, 13 y 14 años son preocupantes, pues en estas edades se invierte la relación y el puntaje promedio obtenido se distancia negativamente cada vez más del puntaje promedio estándar.

A fin de clarificar con mayor nivel de especificidad la problemática detectada en relación con las categorías en experticia léxica, la hemos categorizado en los siguientes niveles:

- Perfil Léxico **Muy Bueno**, con un puntaje en un rango por encima del límite superior de las puntuaciones estándares
- Perfil Léxico **Bueno**, con un puntaje ubicado en el rango definido entre el límite superior y el típico de las puntuaciones estándares
- Perfil Léxico **Típico**, con puntaje estándar
- Perfil Léxico **Inexperto**, con un puntaje inferior al estándar

Luego de analizar los resultados de los test se pudo comprobar que se produce un aumento inverso de la cantidad de sujetos en las categorías extremas Inexperto, por una parte, y Bueno y Muy Bueno, por otra, según la edad.

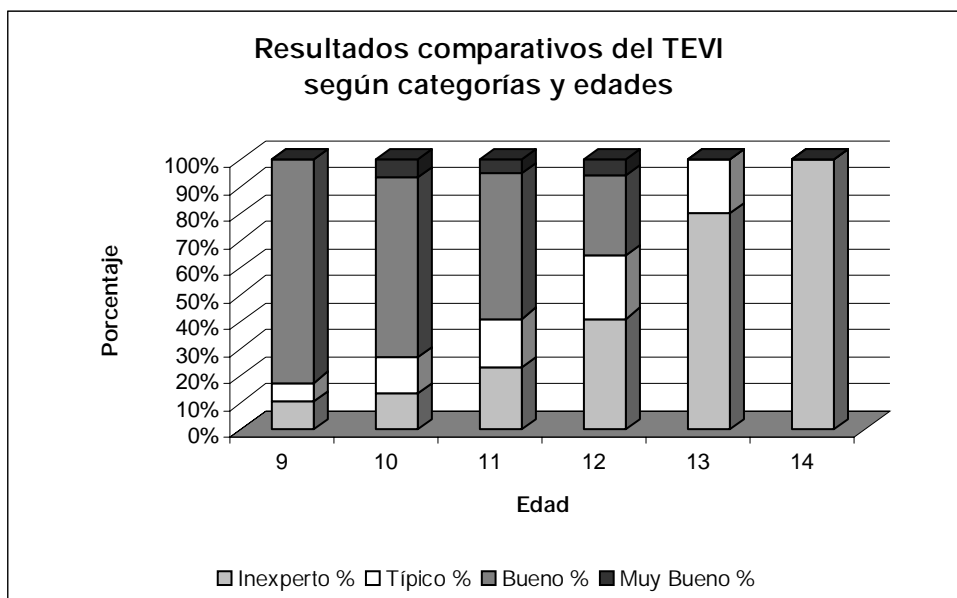


Gráfico 3: Resultados comparativos del TEVI según categorías de lectores y edad

Lo más preocupante en este caso es el hecho de que, por un lado, el sistema aparece como incapaz de ayudar a superar los problemas de los sujetos con mayores dificultades de aprendizaje y que, por otro, la permanencia de estos alumnos en la escuela no asegura su desarrollo. Desde nuestra perspectiva, esta situación pone al descubierto la problemática de la enseñanza-aprendizaje

y todo lo que ella conlleva: planificación institucional, capacitación docente, estrategias didácticas definidas, planificadas y sustentadas epistemológicamente.

El **vocabulario activo**, es decir, la cantidad de palabras que un sujeto usa en contextos de producción lingüística, fue medido mediante el Test de Densidad Léxica (TDL), a partir de la aplicación de la fórmula de Max Echeverría (1993). En las primeras 100 palabras de un texto producido por cada sujeto de la muestra, considerando tanto las palabras nocionales como funcionales (VOC), se restan todas las que se repiten (NUL) y de este modo se obtiene el puntaje (de 0 a 100) correspondiente a cada sujeto. Los resultados obtenidos en esta prueba no fueron alentadores, ya que el promedio obtenido sólo alcanzó el 48%. Este porcentaje se ubica 20 puntos por debajo de los resultados en el TEVI y, a su vez, casi 20 puntos por debajo del porcentaje obtenido en la aplicación del TDL por Isuani (1999) en una muestra similar en Mendoza. Este dato, sumado a los obtenidos a partir del TEVI, pone de manifiesto una preocupante tendencia a la disminución de los niveles de logro en esos cuatro años.

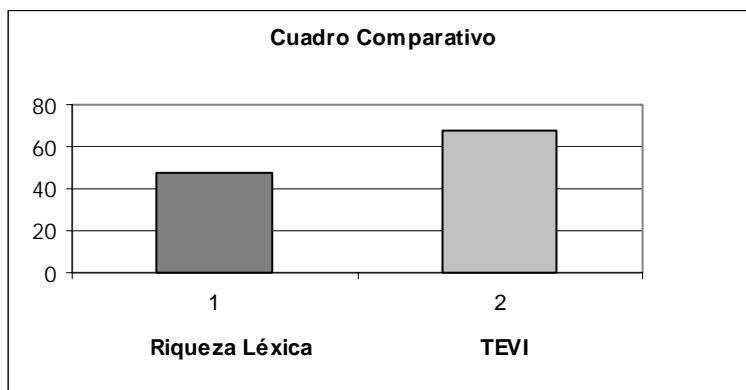


Gráfico 4: Resultados comparativos del Test de riqueza léxica y el TEVI.

En la etapa de evaluación, se aplicó nuevamente el TEVI, a fin de determinar si había habido crecimiento del vocabulario pasivo, el TDL, para medir la riqueza léxica en un texto de su producción, y un Postest de comprensión lectora, de dificultad comparable a la del Pretest, para comprobar si había habido progresos en el desempeño en producción y comprensión lingüística.

Analizando comparativamente los puntajes obtenidos con las puntuaciones estándar (puntaje tabla) asignadas por el TEVI, podemos observar, tal como se muestra en el gráfico N° 5, que el grupo experimental en el TEVI 1 obtuvo un puntaje promedio (68.27) levemente por debajo del puntaje tabla (69.68); mientras que en el TEVI 2, habiendo mediado la intervención pedagógica, superó en aproximadamente 14 puntos las puntuaciones estándar ya que obtuvo 88.93 puntos en promedio. Por su parte, el grupo control obtuvo un puntaje promedio similar al establecido por el puntaje tabla.

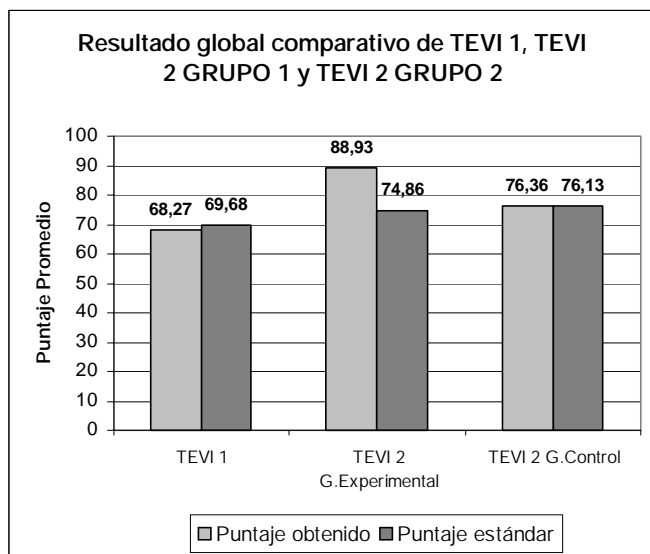


Gráfico 5: Resultado global comparativo de TEVI 1 y TEVI 2

Los datos anteriores nos autorizan a afirmar que hubo un cambio de situación en los sujetos como consecuencia de la intervención pedagógica, cambio que no se opera en el grupo control. En efecto, si bien se observa en términos comparativos un mayor nivel de logros en el grupo control en relación con los resultados del TEVI 1, hay que tener en cuenta la incidencia de la edad en los resultados. Nótese al respecto que el puntaje tabla para ambas submuestras, de acuerdo con sus respectivas edades (emparejadas en un alto grado), se ubica entre 75 y 76 puntos. Otro aspecto a tener en cuenta para la interpretación de los resultados es la evidencia encontrada en la muestra general de 2003 respecto de la relación inversa entre edad y caudal léxico.

A partir de estos resultados analizados puede afirmarse que la intervención pedagógica tuvo un efecto educativo en los sujetos del grupo experimental, efecto que ya había sido detectado mediante la observación de las docentes a cargo de los diferentes grupos de alumnos implicados en el proyecto.

En comprensión lectora los resultados fueron poco alentadores, considerados tanto en sí mismos como en el marco de este estudio con una intervención pedagógica mediante, ya que evidenciaron las serias dificultades de los sujetos de ambos grupos en relación con la lectura. No obstante, la situación del Grupo experimental difiere de la del Grupo Control. En efecto, si analizamos los rendimientos de los sujetos según categorías de lectores de acuerdo con su rango de puntaje, podemos observar que existe una ventaja comparativa del Grupo Experimental por sobre el Grupo Control. Esta diferencia, si bien no alcanza a ser estadísticamente significativa, podría ser atribuida a la incidencia del trabajo con el léxico, ya que se observó que en el Grupo Experimental hubo una tendencia a la mejora de los rendimientos, sumada a una redistribución de los sujetos en las categorías de lectores en función de su nivel de competencia.

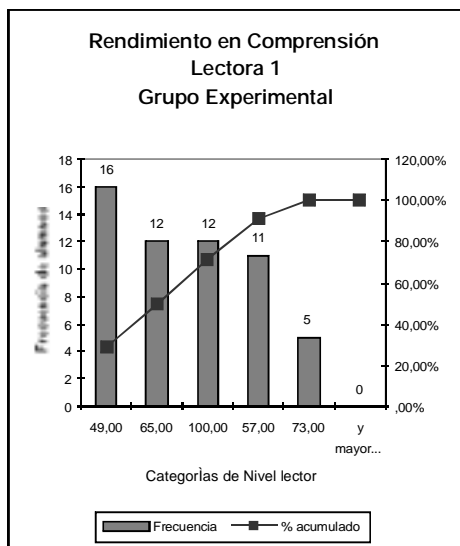


Gráfico 6: Rendimiento en Comprensión Lectora 1 - Grupo experimental

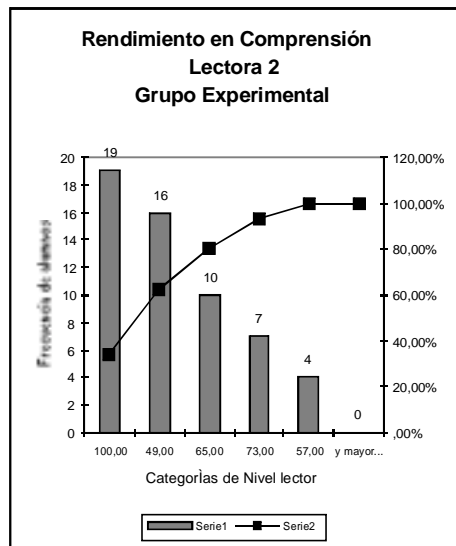


Gráfico 7: Rendimiento en Comprensión Lectora 2 - Grupo experimental

4.2. Perspectiva de los docentes

Además de la elaboración del diagnóstico del perfil léxico, investigamos acerca de la perspectiva de los docentes respecto de esta problemática y de los factores que ellos señalan como característicos de su práctica pedagógica. Se realizó una encuesta a 50 docentes que apuntó a indagar su percepción en relación con: a) el nivel de desarrollo de la competencia léxica de sus alumnos (67%: Pobre); b) el nivel de incidencia de la competencia léxica en los procesos de comprensión y producción lingüística (75%: Alto); y c) el grado de importancia asignado a la enseñanza del vocabulario (92%: Mucha).

Las entrevistas y el análisis de planificaciones permiten afirmar que los docentes reconocen la importancia del desarrollo de la competencia léxica de los alumnos. No obstante, estas técnicas han permitido identificar, por una parte, una confusión entre tratamiento ocasional del vocabulario y tratamiento intencional y planificado en orden al logro de la meta planteada con respecto al desarrollo de la competencia léxica y, por otra, derivada de la anterior, una falta de profundidad en la propuesta didáctica referida al léxico. En efecto, en la práctica no se observa planificación de la enseñanza y del aprendizaje del léxico ni una propuesta sólida y coherente. Sólo existen actividades eventuales –aunque sean realizadas en todas las clases– referidas las más de las veces a la aclaración de significado desconocido o a la construcción del significado de palabras de uso poco frecuente.

Por otra parte, se observa una escisión entre teoría y praxis docente y una coexistencia de paradigmas tradicionales y actuales, sin una clara conciencia

de ello. No se advierte que las actividades didácticas estén enmarcadas en estrategias encaminadas a revertir la situación actual. Probablemente esto tenga su explicación en que los nuevos enfoques lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos no han transpuesto las puertas de las aulas. Los docentes no han recibido la suficiente capacitación que les permita fundamentar su práctica profesional y realizar la necesaria reflexión sobre ella.

4.3. Capacitación

Para hacer frente a la situación descrita, los investigadores conformamos un grupo de estudio con los docentes de EGB participantes, quienes, durante el primer año, fueron capacitados en aspectos lingüísticos y psicolingüísticos, y en estrategias de enseñanza derivadas de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua y de la didáctica de la lengua. A tal efecto, por una parte, los docentes realizaron la consulta graduada y asistida de capítulos de libros accesibles en el medio, y por otra, los docentes-investigadores elaboraron documentos de apoyo conceptuales y metodológicos, a fin de sintetizar y mediar algunos contenidos. En estos documentos elaborados *ad hoc* se abordó el desarrollo de estrategias léxicas en el aula, la relación entre léxico y sintaxis, y la asignación de sentido a las palabras en los textos mediante estrategias léxicas discursivas.

Finalizada la primera etapa, en el segundo año el equipo de investigación diseñó un pretest y un postest de comprensión lectora. Luego de la aplicación del primero, se elaboró una serie de secuencias didácticas, diseñadas específicamente para el desarrollo del léxico en 7° año.

5. Conclusiones

Este proyecto se propuso tender puentes que vinculen las investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna cuya responsabilidad debe asumir la escuela. El trabajo apuntó a investigar cómo influye en el desarrollo de la competencia léxica de los sujetos escolarizados y, en consecuencia, en su nivel de competencia lectora, la implementación de una propuesta didáctica, en el marco de modelos lingüísticos y psicolingüísticos mencionados en el marco teórico, que contemple para el léxico, dentro de la planificación general del Área Lengua, la asignación de tiempo y espacio propios, objetivos y expectativas de logros articulados y graduados, estrategias didácticas específicas y criterios e instrumentos de evaluación pertinentes.

Tomando en consideración la categorización de las escuelas (apartado 3.1) y las categorías de lectores, se observa que los alumnos del ámbito urbano-marginal y del rural presentan comparativamente los menores niveles de logro así como el descenso de la experticia lectora a medida que aumenta la edad de los escolares. Podemos concluir, entonces, que a pesar de que la escuela debería ser el ámbito que neutralizara las diferencias y los déficit socioculturales a favor

de los menos favorecidos, la realidad actual nos muestra que aunque permanecen en la escuela, ésta no puede neutralizar las diferencias ni lograr los aprendizajes en las etapas adecuadas del desarrollo.

Los resultados obtenidos en las pruebas de riqueza léxica muestran el déficit que presenta la enseñanza de la lengua escrita en el aula. Dado que ésta es responsabilidad indelegable de la escuela, constituye una evidencia más de la crisis de las instituciones escolares a la hora de lograr la plena alfabetización de los niños que transitan y concluyen la EGB.

En cuanto a los resultados obtenidos por efecto de la intervención pedagógica, los datos autorizan a afirmar que dicha intervención produjo un cambio de situación positivo, tanto en relación con los resultados sobre caudal léxico (vocabulario pasivo) como los referidos a densidad léxica (vocabulario activo).

Considerando que en el contrato social la institución escolar asume un compromiso respecto de la distribución y la calidad del conocimiento, las conclusiones apuntan hacia un replanteo en la planificación y la enseñanza de los contenidos de lengua y, en particular, del léxico. Teniendo en cuenta el peso relativo del desarrollo del léxico en los procesos de comprensión y producción, y considerando el dominio de la lengua como instrumento estratégico, no sólo en cuanto a sus potencialidades comunicativas sino también como instrumento para la representación del conocimiento, parece conveniente proponer la organización de instancias sistemáticas de capacitación encaminadas a resignificar el desarrollo del léxico en el marco de la enseñanza de la lengua.

La correlación positiva media entre los resultados del test de densidad léxica y del TEVI parece indicar que, desde un punto de vista psicolingüístico, los procesos de activación de vocabulario activo y pasivo estarían interconectados entre sí y funcionarían en forma subsidiaria, favoreciendo alternativamente el desarrollo de las diferentes modalidades discursivas (lectura y escritura), de modo que la intervención pedagógica en relación con el desarrollo integral de la competencia léxica de los sujetos produce necesariamente mejores logros no sólo en comprensión lectora sino también en producción escrita.

6. Referencias bibliográficas

- AITCHISON, J. (1987). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford, Basil Blackwell.
- BERKO, J. Y BERSTEIN, N. (2001). *Psicolingüística*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- CUBO DE SEVERINO, L. (coord.) y otros (1999). *Leo pero no comprendo*. Mendoza, FFyL, UNCuyo.
- CUENCA, M. J. Y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.
- DEMONTE, V. (1991). *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*. Madrid, Síntesis.

- ISUANI, M. E. (2000). *El papel del léxico en los procesos de comprensión y producción lingüística: hacia un perfil de la competencia léxica en alumnos que inician el 3º ciclo de la EGB en la ciudad de Mendoza*. Tesis de Maestría Inédita. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- ISUANI DE AGUILÓ, M., MONTES DE GREGORIO, L. Y SALVO DE VARGAS, E. (2003). *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta cognitiva para su desarrollo y evaluación*. Mendoza, EFE.
- GRAINGER, J. Y SEGUÍ, J. (1990). "Estructura y funcionamiento del léxico mental". En: *Revista Argentina de Lingüística*, Vol. 6. Buenos Aires.
- EMMOREY, K. Y FROMKIN, V. (1992). "El léxico mental". En: NEWMAYER, F. (comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna*. Tomo III. Madrid, Visor.
- DI TULLIO, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- MONTES, L. E. (2001). *Estrategias de procesamiento lector y desarrollo de la comprensión lectora*, Tesis de Maestría Inédita. Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha.
- PASTORA HERRERO, J. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid, La Muralla.
- PITTELMAN y otros (1991). *Trabajos con el vocabulario*. Buenos Aires, Aique.
- SINEC (SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD) (1994–1998). *Pruebas de medición de la calidad educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- SIPEC (SISTEMA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD) (1992–1999). *Pruebas de medición de la calidad educativa*. Mendoza, Gobierno de Mendoza.

El procesamiento de la información: modalidades y estrategias lectoras versus modalidades y estrategias visuales

Directora: Mónica Beatriz Soler

Integrantes: Norma Arenas, Gabriela Azzoni, Dora Rovello, Adriana Vilapriño, Marisa Favier, Fátima Dussel, Daniela Formica.

Título del proyecto: El procesamiento de la información, modalidad y estrategias lectoras versus estrategias y modalidades visuales (Código Secyt UNCuyo 06/H059)

Datos de la directora

Título: Psicopedagoga

Cátedra/Institución: Departamento de Orientación; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: mosolerc@yahoo.com

Resumen

El proyecto de investigación se origina a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación del curso de Comprensión y Producción de textos que se dicta en el Ciclo de Nivelación para los ingresantes a primer año de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Los resultados obtenidos mostraban un desajuste entre los logros esperados por los docentes en la comprensión lectora de los alumnos y las dificultades que manifestaban. A partir de estas inquietudes se propuso como objetivo general investigar las posibles modificaciones en los procesos cognitivos y estrategias cognitivas utilizados en la comprensión de textos verbales escritos y audiovisuales. En cuanto a los objetivos específicos planteados, en primer lugar, se

procuró analizar las características de los procesos y estrategias cognitivas ponderadas mediante distintas herramientas de prueba; en segundo lugar se intentó explicitar las posibles causas de la distancia entre los procesos realizados por los alumnos y los esperados por los docentes.

El trabajo de investigación partió de la siguiente hipótesis: *"Si el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento se actualizan a través de la interacción del sujeto con su entorno cultural, entendiendo a la cultura como depositaria y transmisora de herramientas y conocimientos, en la medida en que se modifica el entorno cultural y sus instrumentos es previsible que cambien las modalidades de*

acceso al conocimiento y los procesos cognitivos correspondientes”.

La metodología de la investigación adoptada fue de tipo exploratoria y respondió a un enfoque cualitativo.

En cuanto a los resultados alcanzados no se advirtieron indicios que señalaran diferencias en los niveles de comprensión de textos verbales escritos y audiovi-

suales. Se advierte que la falta de conocimientos enciclopédicos obstaculiza los procesos de reflexión necesarios para la construcción de una representación global del contenido del texto. El docente debe acompañar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y para ello debe actualizar sus estrategias de intervención en función de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: Información – Procesamiento – Aprendizaje – Comprensión – Cultura – Docente – Texto – Visual – Mediación – Comunicación – Enciclopedia – Vocabulario – Déficit

Esta investigación surge a partir del cuestionamiento de la práctica docente que realizáramos los profesionales a cargo del dictado del módulo “Comprensión y Producción de Textos”, en el marco del Ingreso Nivelador de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo.

Desde el año 1992, se advierte en los ingresantes no sólo una creciente dificultad en el área de comprensión y producción de textos, sino también una manifiesta indiferencia por los contenidos propuestos, a pesar de estar relacionados con la educación. Consideramos que la falta de comprensión, unida a la indiferencia, son dos indicadores graves y en aparente contradicción con la decisión de comprometerse con los estudios de nivel superior.

En la búsqueda de respuestas a estos problemas, recorrimos distintos senderos y direcciones: institución de procedencia, estrato social de pertenencia, orientación del título de nivel medio, profesión y ocupación de los padres.

Consideramos que los indicadores de dificultad contemplados (falta de comprensión y desinterés) no pueden ser atribuidos sólo a las falencias del nivel medio. Basados en el relevamiento empírico que recogemos de nuestras prácticas docentes en el nivel superior, considerábamos al inicio de esta investigación que, actualmente, **los estudiantes universitarios realizan el procesamiento e interpretación de la información con modalidades y estrategias distintas a las previstas por los docentes.**

En tal sentido, tomamos como marco teórico a Vigotsky, para quien el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento se actualiza a través de la interacción del sujeto con su entorno cultural. Es así que, **en la medida en que se modifica el entorno cultural y sus instrumentos, es previsible que cambien las modalidades de acceso al conocimiento y los procesos cognitivos correspondientes.**

Las conclusiones obtenidas en la investigación señalan, como punto de quiebre y divorcio entre alumnos y docentes, los prejuicios que los docentes tienen con respecto a los alumnos y, simultáneamente, aquellos que los alumnos tienen con respecto a los docentes. Esto genera un clima desalentador de mutuo recelo y descalificación: **parecería que los alumnos no sirven como alumnos y que los docentes tampoco sirven como docentes**. Con la finalidad de ilustrar esta apreciación, se analizarán las conclusiones más importantes de esta investigación.

1) Los docentes suelen desconocer el uso y los hábitos de acceso a los medios de comunicación, que tienen los estudiantes. Se produce así una distancia perjudicial en la comunicación que requiere cualquier proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, los docentes suelen suponer que la PC o la TV son grandes adversarios contra los que nada se podrá hacer. En realidad, los estudiantes conocen bien los automatismos que rigen el mundo tecnológico y poseen gran habilidad para leer íconos y aventurarse por el espacio virtual, pero no necesariamente tienen los insumos para decodificar la información a la que acceden, ni las estrategias para reflexionar acerca de los fenómenos que, por el impulso de una tecla, se despliegan frente a ellos. No está de más recordar que la percepción se conforma también de la experiencia, vale decir, es la memoria de lo ya conocido e inscripto en un contexto de sentido lo que permite la interpretación correcta de los datos que acceden a la conciencia.

La población a la que hacemos referencia está más cerca de las radioemisoras de lo que los docentes estiman, y pasan menos horas frente a la TV de lo que se cree. Es interesante referir con precisión la fuente en la que se nutre esta estimación. Se administró una encuesta a los docentes de primer año (cuyo dictado es común a todas las carreras que se dictan en la FEEyE). En la misma se les pedía que establecieran –según su experiencia como docentes– cuál era el medio de información y comunicación que creían que atrapaba más a los jóvenes (*radio, cine, televisión, Internet, video-juegos, chat*). Se solicitaba también que atribuyeran un número de orden acorde a la frecuencia de uso (*notorio, medianamente notorio, poco notorio, no observable*) y consecuencias o impacto observable (*favorable, poco favorable, desfavorable, no significativo*).

Todos los docentes encuestados otorgaron el último puesto a la radio y consideraron que las consecuencias de ese contacto eran muy poco observables. Como medios muy frecuentados y de alto impacto señalaron a la televisión y el acceso a Internet.

Una encuesta de similar tenor, pero orientada a la población estudiantil, reveló el extremo opuesto: el 76% de esta población utiliza a la radio como medio de información y entretenimiento, cifra que no se distancia significativamente de la

TV, cuya frecuencia se expresa en un 78%. En cambio, Internet se menciona sólo en el 30% de los casos.

Quizás en este punto sea conveniente establecer algunas precisiones, unas determinadas por la circunstancia económica del país y otra por el perfil del alumnado de esta unidad académica. La encuesta se administró en el año 2003, momento en que la adquisición de computadoras, el acceso a Internet y la conexión a la TV por cable eran erogaciones significativas (sin desconocer cuál es la intencionalidad real con la cual se frecuentan éstos y otros medios de información: *el entretenimiento y la distracción*).

Es probable que la utilización de la radio como medio de información y entretenimiento privilegiado por los alumnos responda al gusto por la música, verdadero motivo para sintonizar radioemisoras que acompañan su oferta de música con comentarios informativos de variada calidad; entre éstas se destacan emisoras como "Rock and Pop", "UTN" y "Radio Universidad" en primer término, y otras con menor sofisticación en su oferta como "Brava" y "Emisora del Sol".

Con respecto al perfil de nuestros alumnos, cabe señalar que un porcentaje importante de ellos pertenecen a un estrato socio-económico medio-bajo, lo que los aleja de la posibilidad de incorporar a sus hábitos de consumo las nuevas ofertas tecnológicas.

La distancia entre alumnos y docentes mencionada en el párrafo inicial es generada por el desconocimiento mutuo; a raíz de ello se pierden posibilidades de establecer espacios comunes de comunicación e intercambio.

2) La falta de conocimiento del mundo obstaculiza los procesos de reflexión necesarios para la construcción de una representación global del contenido del texto.

Esta afirmación, a pesar de su aparente obviedad, merece algunas reflexiones tanto en las causas como en las consecuencias.

Con respecto a las causas, rescataremos como relevantes no sólo el vaciamiento de contenidos del sistema educativo, sino también la sobreoferta de estímulos y de información que ofrece el entorno, que muchas veces es superficial y dudosa desde su fundamentación teórica.

Las consecuencias de esto son los desajustes entre los procesos de aprendizaje que los docentes pretenden y los que efectivamente logran los estudiantes.

En el inicio de esta presentación, se hizo mención a un cuestionamiento de las prácticas docentes, y de la visualización que algunos docentes tienen de la impronta tecnológica, la que es percibida casi como omnipotente.

En el marco de esta investigación se compararon los indicadores definidos para la comprensión de textos en soportes de diversa índole: escritos, fílmicos con y sin sonido. Entendemos al texto como un todo que construye un sentido y que

requiere ser comprendido en su contenido y significación con independencia del soporte en el cual se presenta: verbal, icónico, visual, gestual, etc. Al analizar los datos, se encontró que la variación en la comprensión según el soporte, fue mínima.

Por otro lado, se hizo patente la dificultad de descentrarse que tienen algunos integrantes de la población estudiada.

Definiremos la descentración como la capacidad “de no ser yo” en la circunstancia específica que plantea un texto. Sustenta esta definición un aporte desde la Teoría de la Enunciación, que permite reconocer en el texto las marcas de la subjetividad. El texto tiene una identidad y un carácter instruccional que otorga pistas para que el lector (observador o intérprete) se guíe en el proceso y lea lo que el autor del texto quiere decir, no lo que el sujeto quiere o cree leer.

Consideramos que la falta de capacidad para descentrarse nos habla de un fenómeno que es próximo a la falta de conocimiento del mundo y consecuencia del mismo: la inmadurez. Esta apreciación puede aparecer como una desviación en la temática abordada, pero en realidad es un deslizamiento necesario en razón de que, como rasgo, se constituye en una característica de la franja etaria de los ingresantes al nivel superior de educación y que es propia del clima posmodernista en que ellos han nacido y se han desarrollado.

En directa vinculación con lo expuesto, se advierte como déficit de la función cognitiva, una serie de ítems que hacen tanto a la comprensión como a la motivación y efectiva participación en la construcción de conocimientos. Esta información fue relevada a través de un cuestionario que completaron los docentes de las materias Ciencias Sociales, Matemática, Psicología Educacional y Ciencias Naturales que se dictan en primer año.

A este grupo de docentes se les solicitó que determinaran en cuál de los siguientes aspectos sus alumnos presentaban dificultades:

- ✓ Hacer inferencias
- ✓ Formular hipótesis
- ✓ Reconocer partes y relaciones
- ✓ Reconocer la organización de la información
- ✓ Reconocer y utilizar el vocabulario específico

También se solicitó que enumeraran de forma ponderada el grado de dificultad que cada uno de esos aspectos presentaba en su materia. En contraposición a lo esperado, según los docentes, **el ítem que presenta mayor dificultad es el reconocimiento y uso de vocabulario específico, y el de menor dificultad es el referido a la posibilidad de hacer inferencias.**

En nuestro análisis, las inferencias aparecerían como el aspecto de mayor dificultad ya que implican un grado avanzado de abstracción.

Consideramos la posibilidad de inferir como una operación cognitiva, como el proceso que permite completar información y posibilita así la comprensión acabada de un dato.

Quedó así demostrado que el inconveniente mayor estaba ligado al léxico más que a la capacidad de razonar. Por lo tanto, queda claro en qué dirección debe orientarse la inversión de tiempo y recursos: conocimiento y uso de la lengua, tanto en lo que hace a la competencia lingüística en cuanto sistema de reglas y conocimientos verbales, como en lo que se refiere a las competencias comunicativa y pragmática.

3) La mediación pedagógico-didáctica resulta imprescindible en el salto cualitativo de transformación de la información en conocimiento.

Es indudable que estamos insertos en lo que se ha dado en llamar la **era de la información**. Esta aseveración conduce a un planteo necesario: si cambiamos de era ¿cambia la forma de acceder al conocimiento y los procesos cognitivos que subyacen al fenómeno del conocimiento?

Los nuevos soportes en los que circula la información, implican en realidad una forma nueva de vivir el tiempo y el espacio, suponen otro tipo de interacciones, no sólo entre las personas, sino también con esas nuevas herramientas. El avance tecnológico facilita las comunicaciones y expande la información; intencionalmente se ha obviado mencionar en el encuadre de este fenómeno a las notas distintivas del conocimiento como tal.

Es sabido que la información que no se somete a procesos de reflexión y verificación no se convierte en conocimiento. Con la sobreabundancia de noticias y la velocidad de los tiempos reales en que se accede a la información, enfrentamos el riesgo de desnaturalizar los caminos del conocimiento, vale decir, aquello que supo ser natural a las conquistas de la ciencia se desvirtuaría de no mediar una intervención apropiada.

Todo indica que la educación en sus distintos niveles –y especialmente el docente de nivel superior en razón de que su inserción en el sistema formal de educación tiene lugar cuando el sujeto de la educación se encuentra en condiciones de efectuar cuestionamientos racionales y de un grado de abstracción pertinente– es la que debe intervenir para no perder el rumbo en el camino del conocimiento (generar conocimiento: uno de los objetivos de la Universidad), en especial si nos planteamos el acceso igualitario al conocimiento. El principio de equidad es el que nos enfrenta a la necesidad de mediar en busca de herramientas y de espacios de reflexión y cuestionamiento para producir conocimiento, y no reproducir noticias o acontecimientos.

Desde otra perspectiva, es pertinente tener en cuenta que cuando se habla de nuevas formas de aprender, corresponde preguntar si se trata de cambios e innovaciones en términos de los procesos cognitivos del individuo o de nuevos procedimientos y modelos para promover el aprendizaje. Desde un encuadre socio-cultural, la cognición no funciona simplemente como una reacción biológica, sino que es una entidad ampliada por el elemento cultural que modifica e

incide en la conformación de su estructura interna.

En este punto es interesante, una vez más, hacer una breve referencia a posturas cognitivistas que ordenan las consideraciones que con respecto a esta temática se realizan. Precisaremos nuestra afirmación tomando como sustento la **Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein**.

El aporte de esta teoría consiste en propiciar el reconocimiento y desarrollo del rasgo humano distintivo por excelencia: el pensamiento, la racionalidad, que no visualiza atados a tecnologías específicas, ni a culturas alfabetizadas o ágrafas, sino a la mediación.

La mediación del docente se recupera en todo su valor desde las conclusiones de esta investigación, ya que:

1. delimita el por qué de la intervención docente;
2. arroja luces sobre la necesidad de pensar en nuevas estrategias de mediación de saberes;
3. precisa el perfil del estudiante;
4. posiciona al docente en este nuevo escenario como actor imprescindible.

No es posible terminar esta presentación sin intentar una respuesta a otro aspecto de nuestro interrogante inicial, aquél que nos vinculaba a la posibilidad de **procesos de pensamiento distintos**.

Los procesos, aparentemente mantienen las característica que los definen en su especificidad: observar es observar, comparar es comparar, y más aún, inferir es completar información por el camino de la inducción, la deducción o la abducción, el sujeto de la educación mira distinto y piensa como connota su especificidad racional.

Bibliografía

- AVILA MUÑOZ, P. (1999). *Aprendizaje con nuevas tecnologías: paradigma emergente*. Consultado el 14/03/04, disponible en: <http://investigación.ilce.edu.mx/dice/articulos/artículo5htm>.
- BASSOLS, M.; TORRENT, A. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.
- BENVENISTE, E. (1985). *Problemas de lingüística general*. México, Paidós.
- BELINCHON, M.; RIVIERE, A.; IGOA (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid.
- BETTETINI, G. y COLOMBO, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. España, Paidós.
- CASSANY, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". En: *Lectura y vida*. año 21, nº 4, diciembre del 2000.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad, Cultura. Volumen I: La sociedad red*. Madrid, Alianza.

- COIRO, J. *Reading comprensión on the internet: Expanding our understanding of reading comprensión to encompass new literacies*. http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_Column/index.html. En español: "Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias". Consultado el 05/08/03. Disponible en EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/ComprensiónlecturaInternet.php>.
- DARRAULT, I. (1999). *La competencia enunciativa*. Traducción de Gómez de Erice: Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- GOMEZ DE ERICE, M. V. (1990). *Relación entre lenguaje y rendimiento escolar*. Mendoza, ESFD, UNCuyo.
- GOMEZ de ERICE, M. V. (1998). *Acerca de la problemática de las tipologías textuales*. Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- GOMEZ de ERICE, M. V. (1996). *Las interacciones verbales*. Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- GOMEZ de ERICE, M. V. (1998). *Los conectivos*. Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- GOMEZ de ERICE, M. V. (1995). *La enunciación*. Mendoza, ESFD, UNCuyo.
- GOMEZ de ERICE, M. V. (2004). *Hacia la sociedad del conocimiento*. Mendoza, Diario UNO, 26/12/04.
- ECO, U. (1997). *Kant y el ornitorrinco*. España, Lumen.
- FAINHOLC, B. "La incidencia de los nuevos soportes textuales en la formación del pensamiento. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ¿la lectura en medios significa el fin de la lectura en libros? Consideraciones y características" Ponencia presentada en el *Tercer Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*, Feria Internacional del Libro, Buenos Aires, consultado el 04/08/03. Disponible www.hweb.me.gov.ar/prov/cediproel/soportetextual.html.
- MAZZOTTI, W. (2003). *Hacia un marco teórico de la educación a distancia*. consultado el 05/04/04. Disponible en <http://www.memfod.edu.uy/formdoc/documento%20marco%20educaci%F3n%20a%20distancia.pdf>
- McLUHAN, M. (1985). *La galaxia Gutenberg: génesis del homo typographicus*. España, Planeta-Agostini.
- OLSON, D. (1999). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- SAN MARTIN, P. (2003). *Hipertexto: seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires, La Crujía.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SIMONE, R. (2001). *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.
- SUAREZ GUERRERO, C. (2003). "Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación" Consultado el 24/03/04. Disponible en: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- VARELA, R. (2000). "Cultura, poder y tecnología". En: Medina, M. y Kwiatkowska, T. (coords.), *Ciencia, tecnología/naturaleza y cultura en el siglo XXI*. Barcelona, Anthopos.
- VAYREDA, A. y NUÑEZ, F. "Internet y educación: la gestión de la identidad cultural de género". Consultado el 10/04/04. Disponible en: <http://cibersociedad.rediris.es/congrso/cos.htm>
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona Paidós.

ZALBA, M. y otros (1996). *El impacto de los nuevos modos de producción audiovisual en la actividad lectora*. Parte II Mendoza, Informe Final, proyecto de investigación SECyT, UNCuyo.

ZALBA, M. y otros (...) *Génesis de nuevos procesos de comprensión y producción de la información a partir de las formas de discursivización, de mediación semiótica impuesta a la cotidianeidad por los medios masivos de comunicación*. Informe Final de Investigación, SECyT UNCuyo.

La mediación de estrategias cognitivas facilitadoras de una percepción globalizante de lo real

Becaria: Paola Rovello

Correo electrónico: provello@gmail.com

Directoras: Mónica Soler e Isabel López

Resumen

Esta investigación se centró en los hipertextos como soportes y formatos de la información, que requieren diferentes estrategias de procesamiento y que, por lo tanto, plantean nuevos desafíos a la enseñanza. En este sentido pretendíamos indagar de qué modo procesaban los alumnos la información hipertextual con la que toman contacto y cuáles son los procedimientos involucrados en la interpretación de mensajes hipertextuales. En particular, elaborar instrumentos de mediación para el desarrollo de estas operaciones. La población investigada estu-

vo constituida por alumnos de entre 11 y 12 años, de una escuela urbana de Mendoza. El diseño fue cuasi-experimental pretest-postest, sin grupo testigo. En la investigación se evaluó la injerencia del dispositivo didáctico en las estrategias de búsqueda y procesamiento que utilizaban los alumnos. En relación a los resultados, se constató que luego de la enseñanza de las estrategias los alumnos mejoraron sus sistemas de búsqueda, aunque su incidencia no es concluyente.

Palabras claves: Didáctica – Hipertextos – Estrategias – Educación básica

1. Introducción y antecedentes

La expansión de los medios masivos de comunicación hacia nuevos soportes genera modificaciones en la producción, el intercambio y la recepción de la información y requiere nuevas formas de procesamiento, al parecer, diferentes de las exigidas por el texto verbal escrito. Esta situación es analizada por diversos autores. Para Cassany (2000), el ser humano asiste a la amplificación de su capacidad comunicativa debido a la expansión del soporte digital del lenguaje como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional –sonidos, ondas hercianas, libros, etc.–. Para Simone (2001), el acceso a conocimientos e información a través de otros canales distintos de la lectura tiene efectos pro-

fundos no sólo en el contenido de los conocimientos sino en el modo en que éstos están organizados. Para Coiro (2003) y Fainholc (1999), los textos electrónicos plantean nuevas formas de leer y generan espacios psicológicos y socioculturales diferentes, ya que exigen nuevas maneras de pensar sobre cómo acceder, manipular y responder a la información a la vez que amplían las habilidades de comprensión tradicionales en los lectores, y habilitan nuevos contextos de aprendizaje. Para Bettetini (1995), los *media* interactivos simulan interacciones comunicacionales cuyas características son la plurifuncionalidad del deslizamiento de las informaciones, el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas y un particular ritmo de la comunicación.

Los primeros estudios relacionados con el uso de los hipertextos, resaltaron especialmente la posibilidad de que el usuario, a través de la interacción con el hipertexto, se enfrentara directa o "especularmente" a la red conceptual del experto (Jonassen, 1989). Investigaciones más recientes, han venido demostrando que la hipertextualidad y su potencia para establecer múltiples relaciones que emulan la mente humana, no asegura que se modifiquen o transformen los esquemas previos de los estudiantes. Se concluyó que los usuarios tienden a transferir sus hábitos de lectura lineal a la hipertextualidad, y que el hipertexto es útil para la búsqueda y almacenamiento de la información más que para aprender y resolver problemas (Ellis, 1993). Además, la saturación cognitiva puede constituir otro elemento de riesgo, ya que la riqueza de la representación no lineal conlleva la posibilidad de una potencial indigestión intelectual y la pérdida del rumbo marcado por los objetivos (Salinas Ibáñez, 1994).

En este marco, tal como lo menciona Fainholc (1999), se hace necesario promover el desarrollo de ciertos procesos claves, entre ellos, el de la lectura en soportes diferentes como eje fundamental. Por esta razón, es necesario investigar y elaborar nuevas estrategias de procesamiento que permitan interpretar los nuevos instrumentos culturales que transmiten, en forma simultánea, información verbal (oral y escrita), icónica (estática y dinámica) y sonora. En el caso particular de nuestra investigación que circunscribe este tema a la enseñanza básica nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿cuál es el modo eficaz de procesar "mensajes hipertextuales"?, ¿de qué modo procesan los alumnos la información hipertextual con la que toman contacto?, ¿qué características deberían tener las estrategias para que permitan que los mismos niños mejoren sus formas de abordar textos hipertextuales?

Nuestro supuesto era que si a los alumnos se les enseñan estrategias flexibles que permitan encarar las exigencias de medios en donde confluyen diferentes lenguajes, estas estrategias, una vez desarrolladas, operarían como mediadoras de la interacción usuario-medio y facilitarían la lectura y la apropiación de la información contenida en los mismos.

Con el fin de responder a estos interrogantes y corroborar nuestro supuesto, nos planteamos como objetivos:

- Indagar de qué modo procesan los alumnos la información hipertextual con la que toman contacto.

- Indagar cuáles son los procedimientos involucrados en la interpretación de mensajes hipertextuales para abrir caminos hacia la mediación de estrategias cognitivas facilitadoras de una lectura global del hipertexto.
- Elaborar instrumentos de mediación para el desarrollo de estas operaciones.

2. Metodología y técnicas empleadas

La población investigada estuvo compuesta por alumnos de sexto año de la EGB –entre 11 y 12 años– de una escuela urbana de Mendoza. El diseño fue cuasi-experimental pretest-postest, sin grupo testigo. En la investigación se evaluó la injerencia del dispositivo didáctico en las estrategias de búsqueda y procesamiento que utilizaban los alumnos.

En primera instancia se realizó un cuestionario destinado a indagar qué concepciones poseían los alumnos sobre Internet, su utilidad y sus posibles usos, así como también si utilizaban Internet, con qué frecuencia, quién les había enseñado, qué creían que se debía saber para utilizar Internet, qué pasos seguirían para enseñarle a alguien a usar Internet y cuáles eran sus centros de interés al utilizar dicho medio. Luego de analizar los datos obtenidos, constatamos que, aunque el 75% de los alumnos no habían navegado, la totalidad recalcó como los aspectos de principal utilidad de Internet la búsqueda de información, la posibilidad de bajar programas, juegos y música y la posibilidad de comunicarse.

Los alumnos que sí manejaban Internet, en su mayoría conocían las actividades principales que puede realizar cualquier usuario mientras navega por Internet; sin embargo el uso que le daban los alumnos estaba circunscrito principalmente a actividades lúdicas y la búsqueda de información para la escuela. La mayoría incursionó en la red a través de la ayuda de otro, generalmente adultos cercanos y en mayor medida fuera del hogar. Sobre lo que es necesario saber para utilizar Internet, la mayoría de las respuestas se centró en procesos específicos tales como saber navegar y buscar, y en aspectos personales como ser inteligente, la rapidez para escribir, leer y entender. Sólo el 50% aportó datos acerca de los pasos que utilizaría para enseñarle a alguien a usar Internet.

Luego se procedió a la toma de pretest para observar cuál era el uso que los alumnos hacían de Internet. Se propuso un *portal* que contenía gran variedad de temas y se les asignó temas específicos para que indagaran en la web. La mayoría de los alumnos observó de manera general la página y *cliqueó* el enlace que les llamó más la atención. En cuanto a la lectura, puede decirse que una vez que abrían una nueva ventana, la leían completamente y luego cliqueaban un nuevo enlace. Una minoría realizó una indagación general del contenido total de la página.

Estrategias metodológicas para el procesamiento de hipertextos

Internet tiene tal variedad de recursos y de páginas que sería imposible plantear un instrumento rígido que permitiera la navegación exitosa de una página. Por lo tanto, se elaboró una serie de heurísticos que brindaban herramientas para que cada sujeto, en función de sus necesidades e intereses, elaborara sus propias estrategias de interacción. En la creación del dispositivo didáctico, surgió la necesidad de enseñar u orientar no sólo en estrategias de lectura sino en estrategias de búsqueda vinculadas a la lectura ya que el futuro usuario necesitaría de estas estrategias para construir su propio texto y otorgarle sentido a la información fragmentada.

Es necesario aclarar que las estrategias heurísticas diseñadas fueron elaboradas en función de los resultados de una encuesta realizada a adultos que tenían contacto asiduo con Internet (varias horas semanales) y conocían este medio desde hace, por lo menos, cuatro años y que utilizaban Internet con fines variados, principalmente comunicación y búsqueda de información. Las concepciones sobre las propias estrategias de lectura de hipertextos de las personas entrevistadas incluían, de manera tácita, la idea de la navegación sin los límites fijados por un sitio web sino estructurada en función del objetivo de búsqueda.

En función de lo anteriormente mencionado y de la interpretación de los resultados obtenidos en la encuesta se diseñó una serie de pasos a seguir como estrategia didáctica. La misma fue sistematizada en la siguiente tabla:

Heurístico	Estrategias implicadas	Preguntas tipo
Establecimiento de objetivos de búsqueda	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los propios intereses y necesidades respecto de la búsqueda de información a llevar a cabo. • Toma de decisiones respecto del camino hipotético a seguir en la búsqueda. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es lo que quiero buscar? ¿Información para la escuela? ¿Amigos? ¿Noticias? ¿Curiosidades? ¿Fotos? 2. ¿Qué páginas voy a buscar que me permitan obtener la información que necesito?
Percepción global de la página	<ul style="list-style-type: none"> • Observación global de la página. • Análisis de aspectos relevantes a los objetivos de la búsqueda. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué link de la página me tengo que ir para encontrar lo que busco? 2. ¿Qué pistas me da la página respecto de la información que necesito?
Selección de enlaces pertinentes	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de la información en relevante y no relevante. • Toma de decisiones acerca de la selección de la información. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Este enlace, ¿me brinda la información que necesito? 2. La información es abundante y nueva? ¿Me dice algo que yo ya sabía? 3. De las páginas que vi y de los enlaces en los que navegué ¿Cuál es el que más me sirve?
Evaluación del proceso de búsqueda	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión metacognitiva 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La búsqueda que realicé fue fructífera? 2. ¿Qué hice bien y qué hice mal? 3. ¿Podría haber seguido otro camino para buscar lo que necesitaba?

Dado que la mayoría de los alumnos (75%) desconocía Internet de manera fáctica, se procedió, en las enseñanzas de estrategias, a realizar una introducción de lo que era internet, la www, los buscadores, etc. Luego se enseñaron ciertas estrategias para manejarse dentro de un buscador. Posteriormente, los alumnos realizaron un práctico donde debían elegir los enlaces que aparecían en el buscador en función de un determinado objetivo.

En una instancia previa a la interacción en Internet, tomando como eje 4 temas propuestos por los docentes para que los alumnos buscaran información, se realizaron esferas semánticas con el objetivo de que los alumnos tuvieran en cuenta, en primer lugar, que se puede encontrar información desde diferentes entradas temáticas. En segundo lugar, se deseaba que, mediante esta actividad, se activaran en los alumnos sus conocimientos previos sobre los temas y las diferentes relaciones que podían existir entre los temas que debían buscar y otros temas que ya han visto, así como también, si existiera, la inclusión jerárquica de los mismos.

Resultados del postest

Total de la muestra: 24 alumnos

En cuanto a la búsqueda de información

Muchos de los alumnos eligieron más de un tema para buscar información. La mayor parte de esos alumnos lo hizo porque no encontró información específica, o porque la información que encontraban no era interesante para ellos.

En cuanto a la vía de búsqueda elegida, la mayor parte de los alumnos decidió iniciar su búsqueda en Google y, en menor proporción, en páginas específicas. Tal y como se observaba en el pretest, los alumnos se veían atraídos hacia páginas que poseían gran cantidad de fotos y/o animaciones.

En cuanto a las dificultades encontradas por parte de los alumnos, figuran en primer lugar aquéllas vinculadas al conocimiento precario acerca del uso de Internet. En segundo lugar, mucha de la información encontrada o bien se presentaba en otro idioma o no era accesible conceptualmente.

Lectura

En este aspecto del análisis es donde se encontraron mayores dificultades metodológicas para registrar información, dado que sólo se contaba con los informes verbales que ellos realizaban.

La mayor parte de los alumnos echaba un vistazo general a la página y si no encontraba nada interesante o que les llamara la atención, pasaba a otra página o bien a otro tema.

En líneas generales, se puede decir que los alumnos se veían atraídos por las imágenes y que focalizaban la mirada hacia los hipervínculos y navegaban ha-

cia aquellos temas que eran de su interés. Dado que cada alumno recaía en diferentes páginas que hablaban sobre la misma temática, no fue posible evaluar el grado de comprensión del tema que había logrado luego de indagar la página. Por otra parte, muchas veces las páginas no presentaban un lenguaje al alcance de la comprensión de los alumnos. Por lo tanto, sin duda, las fotos y los hipervínculos servían de organizadores paratextuales que los guiaban en la lectura.

Muy pocos alumnos leían de forma completa la totalidad de la información que aparecía en cada página ya que muchas veces saltaban de vínculo en vínculo.

3. Conclusión

Aunque la incidencia del aprendizaje de las estrategias en el desenvolvimiento de los alumnos en Internet no es concluyente, se notaron diferencias entre la toma del pretest y postest. En el postest, los alumnos tenían un uso más fluido del medio en cuanto a lo técnico. Es importante señalar que cerca del 80 % tuvo en cuenta lo aprendido en la enseñanza de las estrategias, ya que usó comillas o conectores lógicos como *y*, *o*, y también tenía planificada la búsqueda, ya que previó posibles entradas al tema y no perdió de vista el objetivo. En cuanto a las dificultades encontradas, mencionaron que, a veces, se abrían páginas que no habían solicitado (publicidad o *banners*) y que no entendían la información.

En cuanto al interés del medio, se ve claramente que los alumnos se sienten más inclinados a los aspectos comunicativos (mail, chat) que a los aspectos netamente informacionales.

En consonancia con el primer objetivo "Descubrir estrategias cognitivas facilitadoras para la interpretación global del hipertexto" se propuso una serie de heurísticos con el fin de focalizar adecuadamente el proceso de la búsqueda y de la lectura en función de un objetivo prefijado. También se les enseñó a los alumnos a utilizar operadores lógicos y se elaboraron esferas semánticas. Luego de la observación realizada en el postest, se encontró que si bien los alumnos aplicaron las estrategias, la dificultad se les presentó a la hora de la interpretación en la lectura propiamente dicha ya que las páginas web que encontraban no eran adecuadas a su edad y demasiado complejas.

En cuanto a "Indagar cuáles son los procedimientos involucrados en la interpretación de mensajes hipertextuales para abrir caminos hacia la mediación de estrategias cognitivas facilitadoras de una lectura global del hipertexto", se observó que tener objetivos claros de búsqueda facilita, en cierto sentido, la lectura, considerando que un hipertexto tiene diversos vínculos que indican al lector diversos núcleos temáticos y/o caminos a recorrer que él debe seleccionar. Un procedimiento de búsqueda ideado previamente evita la dispersión temática de la web.

Por otra parte, la dificultad o facilidad para leer está vinculada con el desarrollo cognitivo y los conocimientos previos del lector y no dependen de las estrategias de búsqueda aplicadas.

La temática de esta investigación abre puertas hacia nuevas indagaciones.

Sería interesante indagar cuál es el proceso de lectura que realizan aquellas personas que conocen y buscan información en Internet de forma asidua, y si ese proceso de lectura es unívoco o depende de la formación de los lectores (por ejemplo, en el caso que posean diferentes profesiones) o de la temática de la página y/o su organización gráfica.

4. Referencias bibliográficas

- BETTETINI, G. y COLOMBO, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. España, Paidós.
- CASSANY, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro en la enseñanza de la composición". En: *Lectura y Vida* (2000), Año 21, Número 4.
- COIRO, J. Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. Consultado el 05/08/03. Disponible: http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_Column/index.html.
- ELLIS, D. y otros (1993). "*Hypertext and learning styles*". En: *Electronic Library*, Vol 11, nº 1, pág 13-18.
- FAINHOLC, B. "¿La lectura de hipermedios significa el fin de la lectura en libros? Consideraciones y características". Ponencia presentada en el *Tercer Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*, Feria Internacional del Libro, Buenos Aires. Consultado el 04/08/03. Disponible: www.hweb.me.gov.ar/proy/cediproel/soportetextual.html
- JONASSEN, D. (1989). «Mapping the structure of content in instructional systems technology». En: *Educational Technology*, Vol 29, nº4.
- SALINAS IBAÑEZ, J. "Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria". *Revista Pixel-bit. Revista de medios y educación*, Nº1. Consultado el 04/08/03. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art12.htm>
- SIMONE, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.

Capítulo 3

La construcción curricular, la diversidad cultural y la identidad

El currículum cultural como fortalecimiento de las identidades regionales

Directora: Nélica Esnal

Codirectora: Mirta Tancredi

Integrantes: Haydée Berardini, Elsa Cabrini, María Emilia Ortiz, Gladys Palacín, Claudia Zozaya

Título del proyecto: El currículum cultural como fortalecimiento de las identidades regionales (Código SECyT UNCuyo 06/H048)

Datos de la directora

Títulos: Prof. en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia Universitaria

Cátedra e institución: Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.

Correo electrónico: nesnal@ciudad.com.ar

Resumen

El planteo del *Curriculum Cultural*, nos presenta el desafío de mirar a la institución educativa desde una perspectiva integral y reconocer a los procesos que en ella ocurren como emergentes de la diversidad cultural. Su estudio nos remite a la construcción de la memoria e identidad colectiva y su relación con las dinámicas de los procesos culturales, caracterizados por las marcas de las relaciones de poder que se dan en su seno. Esta mirada convoca también a las retóricas holísticas, en tanto en ella se imbrican elementos de las concepciones curriculares.

Tradicionalmente, en las instituciones educativas de EGB 1 y 2, ha existido un predominio de la cultura académi-

ca como así también sólo el desarrollo de los contenidos prescriptos como componente curricular. A partir de cambios epistemológicos, pedagógicos, políticos y sociales, se advierte la necesidad de incorporar, como parte de la formación, elementos constitutivos de la cultura local. Los procesos de interacción y de interrelación de las culturas locales con la cultura escolar constituyeron el núcleo central de esta investigación, cuyo objetivo fue *analizar, comprender y relevar construcciones culturales asistémicas entre las culturas sociales locales y las culturas escolares interpretando saberes, códigos y producciones locales*. En dicho estudio, se partió del supuesto que en las instituciones educativas no se desarrollarían de manera

sistemática, sostenida y graduada los elementos referidos a los significados y constructos de la cultura social local

como contenidos del curriculum escolar, y si estos saberes se trataran, sería con un carácter fragmentario, informal y asistemático.

Palabras clave: Curriculum cultural – Memoria colectiva – Ambiente de memoria – Identidad

Problemática del desarrollo curricular en el proceso de transformación educativa

Alfredo Furlán describe la sociedad actual en los siguientes términos:

"Nuestra sociedad contemporánea y latinoamericana, por primera vez y después de cinco siglos, empieza a tener conciencia de que, en su interior, se está produciendo un conjunto de cambios relacionados con la diversidad cultural que ya no se pueden explicar estrictamente desde la perspectiva de las relaciones sociales, tal y como se había hecho hasta ahora. Nos damos cuenta de que son unos cambios que van más allá de la estricta dimensión social y económica ya que están relacionados con otros aspectos más firmes, más profundos de la vida social, como es, por ejemplo, la propia identidad. Nos referimos a cambios que están transformando nuestra sociedad en una sociedad pluricultural y/o multicultural, una sociedad que no podemos seguir concibiendo en términos monoculturales" (Alfredo Furlán, 1998).

La consecuencia de este cambio es "descubrir" la diversidad cultural en nuestra sociedad, en las calles, en las escuelas, en los supermercados, en los puestos de trabajo. Es así como, casi sin darnos cuenta, vivimos en una sociedad que es históricamente pluricultural y/o multicultural y que está obligada a repensar, como una deuda histórica, al decir de A. Pérez Gómez, "...el actual modelo de relaciones sociales, el sentido de su espacio educativo y la razón de su distribución de conocimiento es construirlo a partir de la reflexión y comprensión de su diversidad cultural".

Hoy, además del pluralismo democrático y la libertad de expresión, también están presentes de forma ineludible, como principios fundamentales a defender, los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia, el antirracismo, principios ausentes en nuestro pasado histórico.

El proyecto de cultura de la institución escolar, garantizado en el sistema educativo por el Estado, ha sufrido quiebres y crisis. Así es como, el mismo Estado, ha optado por propiciar procesos de transformación tendiendo a reconstruir sus culturas de aprendizaje, intentando desmembrar la consolidada cultura única y

homogeneizante que fue el instrumento fundante de la Nación. Pero esta Nación hoy, necesita reconocerse en una nueva valoración y concepción cultural, en un diálogo entre la cultura local y la cultura global, diálogo que permitirá la unión de los pueblos por su sentido de pertenencia e identidad, sin quedar excluidos del contexto mundial.

Durante décadas se discutió la definición de lo que el concepto de cultura incluía y/o excluía (símbolos, valores, códigos, sistemas de clasificación, procedimientos, esquemas de percepción y acción, etc.), así como los procesos concretos que la relacionan con las prácticas (rituales, socialización, actuaciones dramáticas, construcción y transformación de la conciencia de clase). Aunque todavía las posiciones diversas perduran, la mayoría de las definiciones concuerdan en que el concepto connota una dimensión que implica la totalidad de las prácticas.

"El concepto de cultura tradicional que todavía conserva un cierto consenso es el que ve el todo sumamente complejo, que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otro hábito y capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad" (Alegret, Joan Louis, 1998. En: Altamirano, 2002: 45). Desde esta concepción, la cultura se presenta como algo inherente a la condición humana, como un atributo distintivo del ser humano. Pero si la unidad de la condición humana se nos hace presente a través de una pluralidad de culturas, ¿en qué consisten entonces las diferencias entre las culturas?, o sea, ¿en qué consiste la diversidad cultural?

Responder a estas preguntas, nos lleva a profundizar en otra acepción de "cultura" como "conjunto de rasgos (culturales) que, en relación a otros conjuntos, presentan unas diferencias significativas desde el punto de vista de la comparación". Desde este punto de vista, se establecen las bases del relativismo cultural, desde el cual se plantea la imposibilidad de expresar una definición general, exhaustiva y no ambigua de cultura, dado que se reconoce la existencia de diversas culturas históricas claramente diferentes unas de las otras. Cada cultura se define desde ella misma y, por tanto, podrá haber tantas culturas como grupos quieran identificarse con ellas.

Para Geertz, "la cultura es un conjunto de significados en el que los seres humanos se hallan suspendidos, hebras de sentido que como esquemas, son subjetivos pero no individuales. Ser 'humano' es, tener cultura; porque los símbolos que la constituyen son el prerrequisito para la existencia biológica, psicológica y social de los seres humanos. Los símbolos no son mera expresión sino que estructuran el comportamiento y los patrones culturales lo constituyen, dirigiéndolo como un mecanismo de control" (En: Altamirano, 2002, 38).

Pierre Bourdieu argumenta que *"la cultura expresa y ayuda a constituir y reproducir estructuras de dominación, proceso que se vehiculiza mediante la legitimación o mistificación del poder económico y político que yace en la base de estas estructuras. La cultura es un instrumento de dominación, pero también una forma simbólica por medio de la cual los seres humanos ordenamos y construimos nuestra comprensión del mundo objetivo (una estructura estructurante)*

y que provee una fundamentación lógica al orden social..." (En: Altamirano, 2002, 38).

El párrafo precedente nos permite aproximarnos al objeto de estudio de la investigación –**el currículum cultural**–; entenderlo como construcción cultural, supone pensar que la cultura que se impone es la hegemónica. Este nuevo concepto o nueva forma de significar lo curricular emerge a partir de las visiones críticas de los procesos sociales, en un intento de que el currículum transforme en saberes escolares aquellos saberes que son propios de las minorías integrantes de la cultura local.

Memoria e identidad en los procesos de construcción curricular

Las nociones de "identidad" y de "memoria" son ambiguas, porque ambas subsumen bajo un único término ciertas representaciones, un concepto operativo en el campo de las ciencias humanas y sociales y la referencia a un estado, en el primer caso, y a una función psicológica, en el otro.

Respecto de la **memoria** desde una perspectiva antropológica, acorde con los objetivos del presente trabajo, resulta pertinente considerar la clasificación de Candau (2001:19) en un diálogo permanente con conceptos que emergen desde el campo curricular:

La **protomemoria**, memoria de bajo nivel, no puede ser desvinculada de la actividad en curso y de sus circunstancias. Esta protomemoria, de la que generalmente los individuos no pueden hablar, constituye el saber y la experiencia más resistente y más compartida por los miembros de una sociedad. En esta dimensión no interviene el juicio, es una transmisión social que nos aferra a nuestras prácticas y nuestros códigos implícitos; son marcas, señales y condicionamientos constitutivos del *ethos* e inclusive ciertos conceptos que no son nunca verbalizados.

El habitus depende en gran parte de la protomemoria, y Bourdieu ha descrito muy bien *"esta experiencia muda del mundo que procura el sentido práctico, los aprendizajes primarios ... como una manera permanente de estar, de hablar, de caminar y así, de sentir y de pensar; es como un saber heredado"* (En: Candau, 2001:19). Es una forma de memoria que –como mostró muy bien Muxel (En: Candau, 2001)– trabaja el cuerpo sin descanso, esculpiéndolo para que se constituya en una *"alienación fundadora de la identidad"*.

El abordaje del objeto **currículum cultural** en este sentido, nos obliga a cuestionarnos en relación a la concepción del currículum como construcción cultural; por cuanto desde la perspectiva hermenéutico-reflexiva podemos decir que lo que se enseña y se aprende no es otra cosa que lo que los actores deciden en el marco de las limitaciones del contexto. Sin embargo, deberemos pensar qué efectos de la protomemoria aparece en esa construcción. ¿Será la vinculada al docente y su formación profesional o la de la comunidad que genera todos los mecanismos posibles para perpetuarse en las generaciones jóvenes?

El enfoque crítico, escinde o revela el inevitable aspecto social y político de las prácticas curriculares con el fin de poder cuestionarlas y plantear su cambio. Al respecto, dice W. Pinar (1983) que criticar el currículum es criticar la cultura y advierte como necesaria *"una reconceptualización del currículum, cómo funciona y cómo podría funcionar de forma emancipatoria"*. Desde los reconceptualistas las teorías críticas postulan la existencia de dos "mundos" o dos "realidades": un mundo natural, dado y un mundo construido, el mundo sociocultural. La educación y la enseñanza pertenecen al mundo de lo construido, no al natural. Ahora bien, este es el planteo que está en la base del enfoque y el que nos permite acercarnos a un currículum caracterizado por el interés emancipador (Stenhouse, 1983).

¿De qué hay que emanciparse?: de determinadas condiciones de la realidad educativa que se presentan como "naturales" (protomemoria). Ante ellas, los sujetos deben tomar conciencia y problematizar aquello que se presenta como "dado" –y en principio– no susceptible de cambio.

Este sentido emancipatorio ofrece nuevos planteos a la práctica curricular, ya que advierte sobre la complejidad de los fenómenos sociales y su connotación histórica, así como también sobre la función del currículum como objeto para el control o para la reproducción de determinadas prácticas sociales.

La **memoria propiamente dicha o de alto nivel**, es esencialmente una memoria de recuerdo o de reconocimiento, una convocatoria deliberada o una evocación involuntaria de recuerdos autobiográficos o pertenecientes a la memoria enciclopédica (saberes, creencias, sensaciones, sentimientos, etc.).

Las orientaciones para atender a una práctica crítica permiten iniciar las deliberaciones acerca de una estructura curricular que dé lugar a la interacción cooperativa de sujetos en ámbitos de reflexión para potenciar la memoria de alto nivel, de modo que permita poner en valor todos los elementos de la cultura, en pos del cambio a nivel de conciencia individual y social. Desde una concepción de currículum como *"las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite, evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución de poder y los principios del control social"* (Bernstein, 1994, 28), la memoria de alto nivel permitiría poner en evidencia tales relaciones.

La **metamemoria**, es por una parte, la representación que cada individuo se hace de su propia memoria, el conocimiento que tiene de ella y por otra parte, lo que él dice de ella, dimensiones éstas que reenvían el modo de afiliación de un individuo a su pasado y también, a la construcción explícita de la identidad, como lo observan Michael Lambek y Paul Antze (En: Candau, 2001).

La **memoria colectiva** es una forma de metamemoria, es decir, un enunciado que los miembros de un grupo quieren producir acerca de una memoria supuestamente común a todos los miembros. Ahora bien, cuando se pasa a la escala de los grupos o de las sociedades, el estatuto de estos diferentes términos cambia o es totalmente invalidado. Es ahora evidente que la noción de protomemoria se vuelve inaplicable; ningún grupo es capaz de tener una me-

moria procedimental, aunque ésta pueda ser común, compartida por una gran mayoría de los miembros de ese grupo. En consecuencia, a nivel de los grupos, sólo puede considerarse la eventualidad de la posesión de una memoria de recuerdo y de una metamemoria, aunque ésta no tiene el mismo estatuto que la metamemoria que se relaciona con la memoria individual.

La expresión **memoria colectiva**, resulta pertinente en el presente trabajo, dado que los elementos de la cultura local en buena medida se hallan “alojados” en ella.

Al introducir el concepto de memoria colectiva, resulta imprescindible incorporar el concepto de **identidad**. El término es, pues, utilizado en un sentido próximo a la noción de semejanza o de similitud. Por lo tanto, si se admite este uso amplio, metafórico, la identidad cultural o colectiva es ciertamente una representación.

No faltan ejemplos que muestran que, de manera constantemente renovada, los individuos se perciben como miembros de un grupo y producen diversas representaciones en cuanto al origen, la historia y la naturaleza de ese grupo, pero, ¿puede la identidad colectiva ser un estado? Señalamos así un problema que es objeto de una abundante literatura y cuya discusión supera este marco teórico. Es probable que miembros de una misma sociedad compartan maneras de ser en el mundo (gestualidades, formas de decir y formas de hacer) adquiridas durante la socialización temprana, maneras de ser en el mundo que contribuyen a definirlos y que ellos han memorizado sin tener conciencia de ello, lo que –por lo demás– constituye el principio mismo de su eficacia. Desde ese punto de vista, sería necesario entonces plantear las concepciones situacionales de la identidad, afirmando que puede haber un núcleo de memoria, un fondo o un sustrato cultural, o incluso lo que Ernest Gellner llama un **capital cognitivo fijo**, compartido por una mayoría de los miembros de un grupo y que da a éste una identidad dotada de una cierta esencia. En este sentido vale cuestionarse el objeto curriculum cultural en tanto surge la pregunta, ¿cuál es el capital cognitivo fijo que se impone en el proceso de construcción del curriculum?

El pensamiento de fines de la década del 70 incorpora la noción de poder o la naturaleza política del curriculum, por lo tanto el curriculum pasa a ser: *“las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios del control social”* (Bernsten, En: Davini, 1998: 14).

La dimensión política del curriculum aparece así definitivamente desocultada a partir de su reconocimiento como objeto público y de su vinculación con los procesos sociales. Sin embargo, es necesario todavía desocultar la noción que define la tarea técnica como políticamente neutra. En este sentido, Kemmis (1986) explicita que: *“Las teorías curriculares son tareas sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad”* (Kemmis, En: Gimeno Sacristán, 1988: 35).

Al mismo tiempo, actuales estudios ya sea provenientes del campo curricular, como de otros campos de las ciencias sociales, sostienen que el poder no es sólo disputado o consensuado entre políticos y técnicos sino que se extiende a otros actores sociales que, aunque condicionados en sus marcos de acción, tienen un papel decisivo en la realización del currículum: ellos son los actores de la práctica.

Si como señala Gimeno Sacristán (1988) el currículum es un "*cruce de prácticas diferentes (...) objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación*", entonces: ¿La responsabilidad de lo que se enseña en las escuelas, es tanto de quienes definen las prescripciones como de quienes toman decisiones en el aula, frente a alumnos concretos en un tiempo y espacio determinado? ¿Es la institución educativa la responsable de conferir sentido e identidad a lo que se enseña? ¿Los procesos de deliberación, elaboración y desarrollo recogen el mandato de la comunidad, recuperan su identidad y memoria?

Si la respuesta a la última pregunta fuera positiva, el punto de partida para la construcción del currículum cultural es, por un lado, la misma vida cotidiana de los distintos protagonistas (alumnos, educadores, comunidad), que se presenta como campo de exploración y estudio y se constituye a su vez en el punto de llegada de toda acción integrada. Las prácticas y hechos cotidianos se dan en la medida en que los sujetos que están participando de los mismos los viven como tales. La recuperación y la incorporación de la vida misma a la propuesta curricular origina el significado y el sentido, y a su vez abre las posibilidades del enriquecimiento y acrecentamiento creativo a las mismas bases culturales.

Un currículum cultural, según Héctor Ariel Olmos (2000), debería estructurarse desde diversos ejes de reflexión y de acción:

- La educación como emergente de la cultura.
- La relevancia de la identidad cultural y sus dinámicas dentro del contexto social contemporáneo. Valoración de las culturas populares y regionales.
- Los procesos de integración cultural y la necesidad de otorgarle un sentido plenificante a la misma.
- Lo utópico como motor de la gestión cultural y educativa.

El concepto de currículum cultural es pensado en la presente investigación, como potente herramienta en la construcción de un proyecto curricular institucional, que recupere los constructos sociales de la cultura local, para transformarlos en saberes a enseñar en tanto favorecen el aprendizaje significativo.

La propuesta de un currículum cultural como factor de desarrollo personal y social pretende superar la homogeneidad de la escuela a través del currículum prescripto y centralizado, por la necesidad de comprender la relación que alumnos y docentes establecen con la cultura, que se plantea por el potencial de una educación fundamentada desde un currículum cultural. Un currículum que revalorice y resignifique las experiencias y saberes previos de los alumnos, y que

pueda dar un mayor sentido y continuidad a lo que estos alumnos aprenden en la escuela, respecto de lo que viven en su cotidianeidad. Una educación que les permita valorar el saber y resignificar su relación con la escuela como mediadora hacia el conocimiento y el aprendizaje, más que (y exclusivamente) como mediadora institucional. Pero lo más determinante al replantear una recuperación de la denominación de la palabra cultural está marcado por la necesidad de recuperar la propia cultura para darles iguales oportunidades de aprender a cada sujeto en su contexto.

El currículum cultural se convierte en una propuesta de trabajo que potencia y refuerza las identidades locales y regionales a partir de acciones intencionales y de estrategias adecuadas que las fortalecen y propician el desarrollo social e individual de los actores que conforman una comunidad. Como señala Arocena *"no es posible la existencia de procesos exitosos de desarrollo local sin un componente identitario fuerte que estimule y vertebre el potencial de iniciativas de un grupo humano"* (En: Di Pietro, 2000). El currículum cultural supone la existencia de un conjunto humano que pertenece a un territorio, que se identifica con su historia y que muestra rasgos culturales comunes expresados en una identidad colectiva, los que actúan como motores del desarrollo, y generan una atmósfera proclive a la innovación, al trabajo y a la producción.

Las articulaciones entre la escuela y la comunidad a través de la cultura

Pensar la escuela como un espacio de transmisión cultural implica hacerlo desde una mirada crítica y reflexiva. La escuela tiene como mandato fundacional la formación de las generaciones jóvenes a través de un currículum explícito, elaborado desde una ideología dominante. En la práctica cotidiana, es en las escuelas y en las aulas donde se operativiza y desarrolla el currículum.

En el escenario escolar, se desarrollan prácticas que responden a procesos instituidos, muchos de ellos inconscientes, que no han sido revisados ni se ha reflexionado sobre su actualidad, importancia y su coherencia con los nuevos paradigmas vigentes en educación. Estas huellas del pasado están y se convierten a veces en un obstáculo para lograr una verdadera transformación institucional, curricular y otras son facilitadoras de cambios.

Estas huellas o marcas que predominan en las escuelas, podemos conocerlas desde la categoría *"de gramática de la escuela"*, tal como lo proponen Tyack y Cuban, quienes la conceptualizan como: *"... el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, ... modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho ..."* (En: De Alba, 1995: 82). En este sentido, resulta apropiado recurrir al concepto de "configuración narrativa" para interpretar la gramática propia de cada escuela; en tanto los

actores institucionales expresan aspectos que se constituyen en elementos de la cultura institucional en la cual en tanto espacio de cruce de culturas se hacen presentes elementos de la cultura local, experiencial, académica.

Un acercamiento a la realidad de la escuela como un espacio de encuentro de significados y de construcciones curriculares

Para desentrañar los significados que circulan respecto del curriculum, en este estudio se determinó un primer nivel de análisis que hace referencia al **discurso oficial** que está constituido por lo normativo, lo establecido desde los organismos centrales y un segundo nivel de análisis, el de la **cotidianeidad de las escuelas**. Desde estos niveles, se reinterpretó a la cultura institucional, las costumbres y prácticas instituidas, las tradiciones y rituales que se mantienen en ella. En esta simultaneidad de análisis e interpretaciones surgieron aspectos que en las escuelas se viven a diario y que poseen todo el peso de la tradición, de pautas de trabajo y de organización institucional. En las distintas realidades se encontraron diferencias en la relación escuela-comunidad; esto ha llevado a los investigadores a poner énfasis de manera distinta en cada una de ellas para respetar tales particularidades si bien existen aspectos recurrentes significativos, importantes de mencionar y sistematizar.

Para poder trabajar el primer nivel enunciado anteriormente respecto del objeto de estudio, se seleccionaron algunos analizadores que dieran cuenta del mismo; éstos son el PCI, el PEI, y las planificaciones docentes. Para profundizar el segundo nivel, se seleccionaron a su vez otros analizadores, entre ellos cuadernos de los alumnos, relatos de docentes y las observaciones "in situ" que se realizaron durante las visitas a la institución. Trabajar con estas diversas fuentes de información facilitó la triangulación de datos con el objeto de poder contar con un mayor nivel de confiabilidad y menor grado de subjetividad.

Se seleccionaron tres escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos y culturales totalmente diferentes entre sí.

La primera escuela seleccionada se halla enclavada a 25 km de la capital de la provincia de Mendoza, en el departamento de Guaymallén, la segunda se encuentra en el departamento de La Paz y la tercera en el departamento de San Carlos (Valle de Uco).

Previo a la entrada al campo, se hizo necesario un relevamiento de información preliminar de cada departamento, referido a sus aspectos geográficos, demográficos, culturales, económicos, educativos y sociales con el objeto de tomar conocimiento del contexto donde se ubican las instituciones estudiadas.

Proyecto educativo institucional (PEI)

En cuanto a la elaboración del PEI, se han encontrado señales de que éste es el fruto de una construcción conjunta; sobre todo se destaca el rol que cumplen las docentes que poseen más antigüedad en la escuela y la necesidad de que los nuevos maestros se vayan integrando a este proceso.

En las entrevistas administradas a docentes, aparecen marcas que se podrían relacionar con la identidad que poseen los miembros de la institución, considerada ésta como una representación común sobre todo de aquellos que tienen mayor permanencia en las escuelas. Hay una valoración de los conocimientos que estas personas tienen del lugar, aspectos que se incorporan al PEI a través de sugerencias. Es decir que estas representaciones tienen como origen la historia de la escuela y su contexto.

En cuanto a la necesidad y sentido de construcción del PEI, según la opinión de las docentes, reconocen que hay cierta continuidad de algunos proyectos, pero, por otro lado, desde una perspectiva crítica y valorativa manifiestan las carencias que se presentan en este aspecto.

Se valora la participación y la permanencia de las docentes en la institución como un factor importante para la construcción del PEI, y la necesidad de integrar a los nuevos docentes. Esto surge de los mismos docentes y también se cuenta con el apoyo y la iniciativa del personal directivo.

En un primer nivel de análisis del PEI, se pudo inferir la concepción que poseen los miembros de la comunidad en cuanto a la existencia de un proyecto educativo que sea propio y que de cuenta de las concepciones y las líneas de acción generales a desarrollar para la transformación y mejora de situaciones problemáticas detectadas.

Proyecto curricular institucional (PCI)

En el mismo PEI, se deja constancia de la necesidad de la construcción del PCI y de los fundamentos teóricos que asumen respecto del mismo.

Por otro lado, cuando se les pregunta a las docentes sobre la construcción del PCI, éstas manifiestan su adhesión al DCP y a la necesidad de "adaptarlo".

En el Proyecto Curricular Institucional aparecen definiciones y marcas muy claras en cuanto a la concepción que al interior de la escuela poseen con respecto del mismo. Hay una clara adhesión a marcos teóricos.

En el discurso escrito se da cuenta de las concepciones consensuadas que sostienen la propuesta curricular, sobre todo aquellas referidas a los fundamentos pedagógicos, epistemológicos, concepción de aprendizaje y de enseñanza; por otro lado se encuentran señales que orientan la estructura superficial del mismo, en cuanto se establece la necesidad de adaptar el curriculum a las ne-

cesidades de la zona, a las características de los alumnos y a los medios y recursos. A su vez podría entenderse, desde este punto de vista, la existencia de una concepción constructiva y crítica del currículum.

Las afirmaciones de los mismos docentes respecto de la concepción de un currículum cultural no quedan del todo transparentadas cuando se indaga sobre el desarrollo del mismo, ya que aparecen ciertas marcas de la existencia de desarrollo de un currículum prescripto, sin demasiados procesos de construcción a partir de elementos culturales locales y/o regionales.

Planificaciones docentes

En cuanto a las planificaciones de los docentes se evidencia en ellas la propuesta de proyectos que recuperan, al menos discursivamente, los elementos y valores de lo natural, las raíces, dando muestra de este proceso de construcción institucional recuperando y trabajando lo propio, lo que constituye la identidad regional o local.

Desde la cotidianeidad, el currículum en acción

Desde el otro nivel de análisis identificamos algunos analizadores que favorecieron la construcción y comprensión del objeto de estudio.

En las escuelas se desarrollan un sinnúmero de actividades, algunas planificadas intencionalmente y otras no, pero que se presentan de manera natural y casi diríamos esperadas por la misma comunidad. Jackson lo denomina «currículum oculto», se desarrolla en forma simultánea al currículum oficial. Éste manifiesta la misma vida de la escuela, por lo tanto su análisis constituye una de las claves para el entendimiento de los hechos que ocurren.

Algunas expresiones de los docentes aparecen a modo de ejemplo:

Maestra: Nosotros este año hemos pensado en recuperar todo lo que es la lengua materna para poder ayudar a los chicos, ya que nos encontramos con esa gran dificultad, de la diferencia del lenguaje, más que nada en los primeros ciclos que es cuando se nota esa diferencia. Se trabaja en estimular a los niños para que cuenten sus experiencias, lo que viven en su hogar. Porque muchos chicos no están acostumbrados a expresar sus emociones, lo que sienten, lo que viven diariamente. Entonces las maestras tienen que estimularlos simplemente a que hablen, se comuniquen, ahí está el trabajo de recuperar las experiencias familiares para después de a poquito ir llevándolos hacia la parte escrita y a una expresión oral correcta.

Desde estas voces se puede inferir la existencia, en los alumnos, de lo que E. Gellner denomina “*capital cognitivo fijo*”, que no obstante estar presente no es trabajado sistemática y valorativamente como elemento que identifica la cultura propia de estos grupos, sino que se lo tiene en cuenta solamente para lograr un tránsito hacia la cultura académica prescripta, hegemónica del sistema educativo, dificultando el desarrollo de un currículum cultural. Hay una neta diferencia **159**

entre el “nosotros” (los docentes) y “ellos” (los alumnos, sobre todo los que pertenecen a una minoría étnica distinta), desvalorización que repercute en los procesos propios de aprendizaje, tornándolos poco significativos al no recuperar la cultura experiencial y social propia de estos grupos.

De este modo, se puede adelantar la existencia de una posición asimilacionista o del déficit cultural en oposición a una concepción con respecto a la educación multicultural, en la cual se sostiene “enseñar a los que culturalmente son diferentes”, a través de lo cual se promueve aumentar el éxito académico de los alumnos considerando aspectos constitutivos de la cultura social de los niños y de las familias de éstos. La escuela diseña propuestas de “compensación” mediante lo cual el “diferente” puede lograr acceder a la competencia en la cultura dominante; así, propone contradictoriamente el “tránsito” de una cultura a otra obstaculizando el desarrollo curricular cultural basado en el capital cognitivo fijo.

Los datos obtenidos a través de las distintas fuentes y las percepciones de los distintos observadores fueron validados en un proceso de triangulación, lo que permitió reinterpretar la situación en estudio a la luz de las evidencias de los datos empíricos con lo cual se pudo verificar, cómo la cultura dominante, la cultura académica, oficial, se impone sobre la cultura de las minorías, en este caso sobre un grupo de alumnos de nacionalidad boliviana o sus descendientes. Se visualizó una explícita intención de pretender cambiar la cultura social y experiencial de los alumnos a partir de la educación formal y sistemática de la escuela, es decir que a partir del desarrollo del currículum prescripto se busca formar a los alumnos para su adaptación a una cultura dominante.

Los contenidos que se enseñan

Con respecto al currículum enseñado, es decir, aquél que se construye en el aula, si bien hay voces que dan cuenta del desarrollo de la cultura académica, hay algunas marcas en el discurso de los docentes que mencionan la valoración de la cultura social y experiencial de los alumnos, referida en este caso a las actividades artesanales y agrícolas desarrolladas en las zonas, dando lugar a pensar que hay procesos de relación con la identidad laboral local. Esta propuesta podría ser significativa para los alumnos, puesto que recuperarían experiencias y vivencias previas, personales y familiares, favoreciendo el desarrollo humano integral.

Los docentes y el sentido de pertenencia e identificación con la institución

En las entrevistas, los docentes sostienen expresiones que constituyen referentes empíricos mediante los que se pudo detectar la presencia de una identificación de los mismos respecto la historia de las escuelas y de sus contextos, traduciéndose en expresiones de agrado y de valoraciones con respecto a las características de la escuela, y que pueden actuar como factores convocantes

al momento de elegir una escuela. Esto contribuye a la creación de un ambiente favorable para iniciar procesos de construcción curricular; procesos que aún no se han llevado a cabo pero sí se han enunciado discursivamente en los documentos institucionales.

La escuela y la comunidad

Otro aspecto que mereció la pena analizarse, en función del objeto de estudio, es el que se refiere a las posibilidades que se le brinde, a la comunidad en la que están insertas las escuelas, relaciones entre distintas entidades, para ofrecer a los pobladores de la zona espacios de apertura cultural y de construcción de identidades locales.

Se observó que, en la misma comunidad, son pocas las oportunidades que poseen los pobladores para acceder a distintas manifestaciones culturales. Si se apoya la premisa de que el docente es productor de cultura, no sólo un reproductor o transmisor, se abre el espacio para que desde la propuesta curricular institucional se incorporen diversas manifestaciones de la cultura social y experiencial que enriquecen la propuesta y favorecen la formación de las identidades. Cuando la escuela sale a la comunidad con su propuesta curricular cultural, lo que intenta es construir una nueva urdimbre simbólica y significativa para esa comunidad. Es pensarla como espacio de promoción cultural. La escuela no sale a «captar» para una urdimbre que ya existe. Se trata, en realidad, de que en el acto mismo de salir comienza la aventura de construir una nueva trama, tejiendo nuevos sentidos compartidos con los sujetos para quienes la institución, con su propuesta curricular homogeneizadora, ha perdido eficacia y sentido.

Los análisis realizados demostraron la necesidad de diseñar y desarrollar un currículum cultural, pero se observó también que en las prácticas concretas esta voluntad no tiene un lugar propio, sino que se lo trabaja de forma espontánea y puntualmente en algunos eventos y festividades especiales que no llegan a constituirse en propuestas curriculares instituidas. Por otro lado, hay una postura compartida entre los miembros de la institución respecto de la valoración de lo prescripto como manifestación de una cultura hegemónica, en detrimento de la cultura propia de grupos minoritarios.

En el marco de esta investigación, nos cuestionamos cómo los docentes de la institución perciben la diversidad cultural de sus alumnos para comprenderla y resignificarla, en relación a brindar a los grupos minoritarios una educación que integre la cultura social originaria de los alumnos, con una nueva cultura institucional que incluya todos los elementos, saberes y códigos culturales de manera sistemática, gradual y sostenida. Este interrogante nos llevó a preguntarnos por la formación que poseen los docentes para descubrir y comprender el ambiente de memoria propio de la zona, interrogante que abre alternativas para otras investigaciones.

De acuerdo con el concepto de currículum de Alicia de Alba, se estaría ante la presencia de “currículum” entendido como síntesis de elementos culturales in-

corporados no sólo en sus aspectos formales sino también en las relaciones sociales. Sería esperable considerar que dichas relaciones sociales manifestadas en creencias, costumbres, valores, representaciones, procesos cognitivos fijos y recuerdos, conformaran el currículum formal transformándose en prácticas concretas. La diversidad de elementos culturales observada en el transcurso de la investigación, permitió comprender una vez más que el currículum no es un sistema homogéneo, congruente y articulado, sino una totalidad en la que se presenta una dialéctica de negociaciones entre sus actores. En estos procesos dialécticos hay siempre grupos hegemónicos que imponen su cultura, con respecto a otros que tienden a oponerse o resistir a tal dominación.

A modo de cierre

Respecto de los criterios de construcción curricular asumidos por las escuelas estudiadas, puede decirse que en los distintos niveles de análisis realizados, con algunas particularidades propias de sus contextos, los criterios predominantes han sido de carácter normativo, prescriptivo y administrativo; en dos de las escuelas se partió del Diseño Curricular Provincial y se elaboró el currículum institucional, siguiendo un procedimiento deductivo. No obstante, del proceso de construcción curricular se detectaron distintas instancias de desarrollo inductivo. Con respecto a la tercera escuela, la inexistencia del PCI impidió la detección de criterios explícitos por lo cual se requirió de un proceso de indagación para abstraer aquellos implícitos en los relatos de los actores.

Sobre la identificación en el currículum institucional, de códigos y producciones que emergen de la cultura social de la comunidad, se puede señalar que no aparecen en las prescripciones objetivadas. Las prácticas y voces de los actores institucionales permitieron, al equipo investigador, inferir algunos de los códigos y la intencionalidad de aquellos a la hora de incorporarlos en el proceso de enseñanza. También se pudo advertir que algunos docentes no lo explicitan con suficiente claridad ante la duda de ser identificados como transgresores del currículum oficial; otros, en cambio, no han tomado conciencia de la importancia y riqueza de incorporar los códigos de la cultura local legitimados como contenidos escolares. Las situaciones mencionadas podrían explicarse a partir de matrices de aprendizaje de los docentes construidas desde etapas tempranas de la vida, constituyéndose en configuraciones protomemorialísticas durante todo el recorrido escolar. Dicho de otro modo, se desarrollan esquemas de percepción, evaluación y acción, como constitutivos del habitus. El que es producto y generador de prácticas, es ese repertorio históricamente estructurado y estructurante de acciones individuales y colectivas.

Al interpretar las relaciones que surgen de los códigos y producciones culturales locales y los contenidos escolares, se pone en evidencia que al priorizarse el procedimiento deductivo de construcción curricular, no aparece tal relación. Sin embargo, en las prácticas vinculadas con el procedimiento inductivo de construcción curricular, en dos de las escuelas aparece esa relación de modo infor-

Como cierre de este trabajo, podríamos decir que al hablar de curriculum cultural se puede recurrir al concepto de **ambiente de memoria** como una categoría significativa y relevante, para explicar procesos existentes y para seleccionar estrategias institucionales que permitan potenciarlo.

Es así como la presencia de elementos de la cultura local circulando en los relatos de los distintos actores institucionales van configurando una memoria colectiva, generándose de este modo las condiciones de un ambiente de memoria. En un sentido proyectivo, se podría adelantar que el hecho de que en las instituciones se hiciera explícito la categoría de ambiente de memoria y se operativizara en un diagnóstico inicial de la cultura social de la comunidad, valorando su importancia en los procesos de construcción de la identidad, constituiría un primer paso para la construcción de un curriculum cultural de manera sostenida, sistemática y gradual. Este proceso tendría continuidad con la puesta en marcha de estrategias de recuperación de saberes cotidianos y procedimientos, acontecimientos, creencias y códigos que, resignificados a través de procesos de transposición didáctica y mediación pedagógica, se transformen en contenidos escolares, conformando así el curriculum cultural.

Como reflexión final, podría decirse que dado que el curriculum cultural se va construyendo, se trabaja en pos de rescatar la identidad de los pueblos, su memoria colectiva y los demás valores que le son propios, su trabajo en la escuela, supondría una innovación. Al entender que ésta implica un cambio consciente, deliberado, que es una acción que vincula valores con metas, que aspira a mejorar la educación para que la sociedad mejore también, el desafío del curriculum cultural como innovación supone un docente dispuesto al cambio de sus propios esquemas con un fuerte compromiso ético para educar mejor, más allá de lo prescripto, articulando su profesionalidad con sus conocimientos y experiencia.

En definitiva, los resultados de la investigación llevaron a pensar que el docente desde su práctica cotidiana y a partir de la reflexión sobre ella podría modificar, repensar sus intervenciones en la institución y en el aula, propiciando espacios de reflexión para la construcción de ambientes de memoria en pro del desarrollo del curriculum en su dimensión cultural como integrador de la cultura social local, fortalecedora de la identidad a partir de la recuperación de los valores humanos que conforman la diversidad de los sujetos que educamos.

Bibliografía

- ALTAMIRANO, Ca. (comp.) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, Buenos Aires.
- ALVAREZ, A. (1997). *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Adolescencia.
- BERGER y LUCKMANN (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

- BERIAIN, J. (1996). "La construcción de la identidad colectiva en las sociedades modernas". En: BERIAIN, J. y LANCEROS, P. (comps.), *Identidades culturales*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- BERNSTEIN, B (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico* (versión española de Álvaro Pozos). Madrid, Taurus.
- CANDAU, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Ediciones Del Sol.
- DAVINI (1998). *El curriculum de formación del Magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Di Pietro, Luis (2000). "Cultura y desarrollo local". En: *Capacitar en Cultura*, Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1972). *La Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Paidós.
- FURLÁN, A. (1991). *Conferencias sobre curriculum*. Iztacala, Unam.
- FURLÁN, A. (1998). *Documento de Cátedra*, Maestría en Didáctica, UBA.
- GARCÍA, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Diada.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (1995): "La trayectoria del yo". En: *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GIMENO SACRISTÁN (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "La función social de la escuela". En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Editorial Morata.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Barcelona, Paidós.
- LEVI-STRAUSS, C. y BENOIST, J. M. (1981). *La identidad*. Barcelona, Petrel.
- MOLINA, F.(1994). "Educación Intercultural". En: *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida, PPU.
- OLMOS, H. A.; SANTILLÁN GÜEMES, R. (2000). *Educación en Cultura*. Buenos Aires, CICCUS.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. Madrid, Morata.
- PUJADAS, J. J. (1993). "Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad". En: *Etnicidad: identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema.
- ROCKWELL, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En: *Hacia un currículum cultural*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1998). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

La cultura crítica y la cultura institucional en la construcción de la cultura académica, en una escuela de educación de sordos de Mendoza

Becaria: María Fernanda Apaza Sembinelli

Directora: Mirtha Tancredi

Resumen

A partir de la aproximación cualitativa a una institución de educación de sordos de Mendoza, se pudo dar cuenta de la compleja trama de la realidad observada y del fluido cruce (convergente o divergente) de culturas entre las propuestas de la **cultura crítica**, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la **cultura académica**, reflejada en las concreciones que constituyen el curriculum;

y las presiones cotidianas de la **cultura institucional**, presente en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica. Se pretende, pues, aportar para que cada actor se sumerja en un proceso siempre interminable de enriquecimiento y reconstrucción de sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación.

Palabras clave: Educación de sordos – Cultura académica – Cultura crítica – Cultura institucional

La escuela es la responsable definitiva de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar en este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el curriculum; y las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en el PEI y en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica.

¿Cuál o cuáles de esos aspectos o caras, que tienen una realidad concreta, se vio y percibió, y cuál o cuáles de las categorías de que dispone la mente del

investigador, se aplicaron? La hipótesis de trabajo fue la siguiente: **existirían divergencias entre las culturas crítica, institucional y académica.**

Hipótesis que abría una serie de interrogantes, como por ejemplo: ¿Qué características presenta la cultura institucional de una escuela especial de sordos? ¿Qué relación se establece entre la cultura crítica y la cultura institucional? ¿Qué características asume la cultura académica en relación a la cultura institucional? Aquí está la esencia de esta investigación: en esta interpretación.

De este modo, se presenta al lector el marco general de referencia, a saber: investigación cualitativa y –dentro de la misma, a modo de dos ejes vertebradores– la complementariedad en investigación social y la reflexividad en el conocimiento de las realidades humanas. Se entiende, por tanto, que es reflexiva porque permite analizar la influencia del proceso en sí mismo y en los demás, y también complementaria, por cuanto se reconoce el sesgo particular de la propia historia de la investigadora en su aproximación al objeto de estudio (subjetiva) y a la interpretación de las narraciones de los informantes.

P. Willis (1980: 45), al hablar del proceso de investigación, menciona que *“(...) el informe final sobre un objeto dice tanto acerca del observador como del objeto mismo. Los informes pueden leerse ‘hacia atrás’ para descubrir y explicar la consciencia, cultura y organización teórica del observador”.*

En este caso, esa lectura retrospectiva del observador es lo que se esboza a continuación.

No debe perderse de vista que, en el marco de los enfoques culturales, lo que interesa en la presente investigación es la construcción de la cultura académica, a la luz de la cultura institucional que la enmarca y la cultura crítica que la define.

Ahora bien, la manera en que éstas se entrelazan y forman el complejo entretejido de la realidad educativa concreta, es lo que se pretenderá iluminar a través de los siguientes apartados.

Cultura crítica

“Nos ha tocado presenciar tiempos de grandes desafíos y pocas certezas (...) Tiempos amenazantes que, sin embargo, también invitan a la creatividad y a la imaginación, a otorgar nuevos significados solidarios a nuestras vidas, a superar las mezquinas aspiraciones individuales, a templar la voluntad colectiva de construir nuestro propio futuro”.

Alcira Argumedo

Ya no cabe esperar certezas absolutas de las ciencias y las artes, ni de la cultura o la filosofía, tanto respecto de los conocimientos como de los valores, para ordenar los intercambios humanos y la gestión de asuntos públicos. Las certezas situacionales deberían surgir de la búsqueda compartida, de argumentos

apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres y en la experimentación y evaluación de proyectos democráticamente estimulados y controlados.

La cultura crítica observada asiste a cambios paradigmáticos. El perfeccionamiento permanente, los intercambios informales entre colegas, la formación de posgrado y la pertenencia a otros ámbitos de trabajo relacionados con la formación en educación, en educación especial y/o los sordos, favorecen los vínculos institucionales con la cultura crítica.

Cultura institucional

“Entre las tribus del norte de Natal, Sudáfrica, el saludo más común, equivalente a nuestro ‘hola’, es la expresión Sawu bona. Significa ‘te veo’. Los miembros de la tribu responden Sikkhona, ‘estoy aquí’. El orden del diálogo es importante : Mientras no me hayas visto, no existo. Es como si al verme me dieras la existencia (...)”.

Peter Senge

Entiendo como **cultura institucional**, el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

En la **cultura institucional investigada**, los docentes intentan re-situar al niño y su complejidad para definir sus prácticas, alejados de antiguos dogmatismos.

- En virtud de las dificultades que manifiestan para llevar a cabo ciertas decisiones pedagógico-didácticas (recursos materiales, temporales, económico-financieros, apoyo y compromiso familiar, mayor integración con la comunidad sorda, etc.) y de las problemáticas “sobregregadas” a la sordera, predomina el positivismo.
- La escuela impone, muy lentamente, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que intenta recrearse a sí misma, con atención a los cambios del entorno. La comunidad escolar vive los desajustes y contradicciones propias de los períodos de transición.
- Se percibe una escuela mucho más permeable a influencias y vínculos externos.
- La cultura institucional favorece reflexiones y resignificaciones sobre la formación de los docentes que la constituyen.
- La cultura institucional propicia la actualización, mediante la creación de espacios, tales como el acceso a la biblioteca, los intercambios de experiencias y la búsqueda de alternativas.

- Casi todos los docentes se sienten implicados en un cambio radical en teoría, y relativo en la práctica. Todos manifiestan un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven.

Esto puede suponer una auspiciosa evolución acorde con renovadas tendencias, si ya no cabe esperar certezas absolutas de las ciencias, artes, ni de la cultura ni de la filosofía tanto respecto de los conocimientos como de los valores para ordenar los intercambios humanos y la gestión de asuntos públicos. Las certezas situacionales deberían surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres y en la experimentación y evaluación de proyectos democráticamente estimulados y controlados.

Cultura académica

Ahora bien, ¿cuáles son los valores y conocimientos de la cultura crítica que merece la pena trabajar en la escuela? ¿Cómo se identifican y quién los define? La respuesta a tales interrogantes da cuenta de la **cultura académica** (la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela).

En la **cultura académica investigada**, se pueden diferenciar tres grandes bloques que constituyen lo que en el aula se vive.

1. Los contenidos de la reforma educativa

- La reforma no se convirtió en una experiencia de aprendizaje y en una instancia de experimentación para quienes se implican activamente en ella, con el objetivo de provocar la modificación, consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela, como de las percepciones de los docentes y la comunidad escolar toda sobre sus roles y funciones, sino que se convirtió en un conjunto de modificaciones sobrevenidas.
- La reforma fue vista como el incremento de las tareas burocráticas de la actividad docente y organizativa, etiquetó de otro modo iguales prácticas (una suerte de "Babel nomenclatural"), y generó fuertes resistencias de los actores, manifestadas directa o indirectamente.
- No se logró entender lo que la ley y su acuerdo marco dispone. Con la mirada en la gestión curricular, se pudo observar modos de entender la reforma que boicotean cualquier intento de calidad educativa.

La escuela, como respuesta sobre su función primordial, es la garante de los aprendizajes. Y de esa garantía depende su calidad. En la realidad de estudio, se producen modos viciados de tratamiento de los contenidos que responden a antiguas concepciones curriculares en Educación Especial.

Sin respetar las orientaciones de adaptaciones curriculares, la cultura institucional –y con más severidad en el aula– asiste a una mutilación de los contenidos considerados básicos para cada año escolar (CBC). Ello es observado en el PEI y en las carpetas de trabajo docente.

Ese currículum sangrante se fusiona con contenidos de metodologías o modelos específicos de los sordos.

Es decir, el producto no supone el incremento cualitativo de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación de las formas, rutinas y lenguajes, resultando un currículum paralelo con consecuencias gravísimas en la calidad y movilidad del alumnado en el sistema educativo.

Con esto se intenta explicitar que la cultura institucional y académica no guarda continuidad con la cultura crítica que se dispuso desde lo nacional, manteniendo la inercia de “recorte”, esas bajas exigencias “negociables” con la coyuntura y contingencias, no como metas definidas y defendidas. Y a nivel global esto supone darle la espalda a lo que se entiende como normalización.

2. La metodología oral

A través de procesos institucionales se produce un enriquecimiento curricular, al incluir los contenidos de la metodología oral del sordo en el Proyecto Curricular Institucional.

Cabe mencionar que esta metodología, con sus sustentos en el positivismo, se evidencia resignificada. Ello responde, de acuerdo con numerosas respuestas similares, a la compleja realidad de los niños que asisten a la institución. La pertenencia a grupos socio-económico-culturales desfavorecidos, la falta de compromiso familiar, la carencia de recursos para elementos mínimos como audífonos o pilas, hacen que se mire con recelo esta opción metodológica. Ello, sumado a la existencia de patologías agregadas a la sordera, deja entrever un panorama nada auspicioso para la implementación de la metodología oral con todas sus exigencias y rigurosidades.

Es así que se cree que lo que teóricamente se entiende como metodología oral para la educación del niño sordo está siendo redefinido, resignificado, repensado. La reflexión aquí sería si ello puede seguir rotulándose como metodología oral o se debe asumir, honestidad mediante, que las prácticas concretas responden a otra cosa que necesita ser analizada, reflexionada y conceptualizada.

3. El modelo bilingüe

El modelo bilingüe, como principio general, se encuentra emergente. Se cree que, como producto de decisiones institucionales concretas, se está consolidando. Lo que no resulta claro es si se percibe al modelo como posicionamiento general o como prescripciones rígidas, no sujetas a elaboraciones locales, en

virtud de su diversidad y características. Se observa que, en lugar de proponer un modelo propio construido, la propuesta educativa del modelo bilingüe supone enriquecerse con los modelos ajenos.

Se evidencia, así, un modesto pero inestimable propósito compartido de superar las propias restricciones que cada cultura inevitablemente provoca en sus miembros, identificando sus contradicciones, cuestionando sus mitos, abriendo sus límites, estimulando el intercambio con las representaciones ajenas y provocando su permanente recreación con materiales propios y extraños.

Se cree que el debate fue creciendo a raíz, entre otras variables, de la continuidad en la formación en los directivos y docentes, de la generación de espacios para compartir experiencias y de decisiones institucionales claras.

Con esto se concluye que la cultura académica y la institucional se encuentran, e líneas generales, divergentes con la cultura crítica, en tanto no generan procesos de identidad y apropiación de la teoría para la construcción única y diversificada de su realidad y por procesos tácitos que desvirtúan postulados (1, 2, 3).

En cuanto a la cultura institucional y académica, entre ellas no existen grandes discontinuidades, es decir, lo observado evidencia cierta coherencia entre lo que institucionalmente se decide y lo que se pudo acceder en las aulas. Es decir, son convergentes.

Queda, entonces, esbozado lo que se concluye a partir de lo observado y en relación con la hipótesis orientadora.

Para finalizar

"Toda ciencia encierra un componente hermenéutico. (...) Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra".

Hans-Georg Gadamer

Cualquier intento de conclusión se contamina de la flexibilidad, parcialidad y precariedad que caracterizan a los fenómenos estudiados. El conocimiento, en ciencias sociales, no puede ser más que una peculiar interpretación, sin duda más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional y parcial de una realidad también efímera. La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella la modifica, contribuye a su **transformación**.

Como se mencionó, la intención primera es la modificación cualitativa de las prácticas, por lo tanto, finalizo con **desafíos**, con posibles líneas de acción que se desprenden de la realidad estudiada y se piensan para ella:

- ✓ En la medida en que la evolución de las culturas que se entrecruzan en el espacio de la escuela, se oriente a su integración y continuidad, y en tanto los actores sean capaces de reflexionar y resistir la tentación del reduccionismo que ha acechado desde siempre las relaciones entre el conocimiento y la teoría y la práctica en educación especial, se estará ante muestras de estrategias situacionales, innovación, cambio y calidad educativa.
- ✓ El desafío de la **cultura institucional**, se centra en poder integrar, de forma articulada, coherente y jerarquizada, conceptos y principios que tienen su origen en diferentes teorías y paradigmas. Además de nutrirse de otras disciplinas, decisivas para comprender los fenómenos y procesos educativos y actuar en consecuencia.
- ✓ En la **cultura académica**, el problema real no es tanto cómo enseñar, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social. De cómo la cultura institucional integra, articula, rescata, incorpora la cultura local, cultura institucional que a su vez propende a reflexionar acerca de su ámbito social.

Los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible, que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal.

Cada actor, pues, ha de sumergirse en un proceso siempre interminable de enriquecimiento y reconstrucción de sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación.

Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- APAZA SEMBINELLI, M. (2002). *Cultura experiencial de niños sordos y su relación con la cultura académica*. Proyecto de investigación, FEEyE, UNCuyo.
- APAZA SEMBINELLI, M. (2000). *Gestión curricular en una institución de educación especial de sordos desde las perspectivas histórica, política y cultural*. Proyecto de investigación, FEEyE, UNCuyo.
- BESALU (1998). En: FRANKLIN, B. (comp.). *Interpretación de la discapacidad*. España, Pomares, Corredor.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España, Paidós.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España, Visor.

- COLL, C. y otros (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.
- DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas en investigación social*. Madrid, Síntesis.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Publicaciones Universitarias.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. (1996). *Análisis de la institución educativa*. Buenos Aires, Santillana.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Mexico, Grijalbo.
- GIMENO SACRISTÁN, A. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. (1994). *Metodología de la investigación*. Colombia, Mc Graw Hill.
- LADRÓN DE GUEVARA, L. (1983). *Metodología de la investigación científica*. Bogotá, Cúspide.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1999). *El aprendizaje en alumnos con n.e.e.* Gobierno Nacional, Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2000). *Hacia una construcción participativa del currículum*. 3 Taller provincial, Mendoza.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España, Morata.
- PEREZ LINDO, A. (1997). *Mutaciones: escenarios y filosofías del cambio de mundo*. Buenos Aires, Biblos.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- SCHWARTZMAN, S. (2001). *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, OREALC.
- SKLIAR, C. (1997). *Educación de los sordos*. Mendoza, EDIUNC.
- TAYLOR, S. D. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- WILLIS, P. (1980). "Notas sobre el método". En: *Culture, Media, Lenguaje*. Londres, Hutchinson.

La diversidad cultural como referencia para el diseño del currículum, en escuelas de la provincia de Mendoza

Directora: Mirtha Corvo

Co-Directora: Sandra Del Vecchio

Integrantes: Adriana Hermoso, María Ana Puliti y Teresa Morea

Título del proyecto: La diversidad cultural como referencia para el diseño del currículum en escuelas de la provincia de Mendoza (Código SECyT UNCuyo 06/H047)

Datos del director del proyecto Mirtha Corvo

Títulos: Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras. Licenciada en Letras- Magister en Ciencias del Lenguaje

Cátedra e institución: Profesora Titular de Didáctica de la Lengua; Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.

Correo electrónico: corvom2001@yahoo.com.ar

Resumen

La presente investigación corresponde a la segunda etapa de un proceso iniciado en el año 1999 y finalizado en el 2001 (SeCyT) con el título “Escuela y contexto de socialización bilingüe: estrategias curriculares”. En el último año de trabajo se realizó una intervención pedagógica en una escuela de la EGB, del distrito de Ugarteche, departamento de Luján de Cuyo, provincia de Mendoza, en que gran parte de su población escolar pertenece a comunidades bolivianas. En relación con el objetivo propuesto en la presente investigación: Evaluar el impacto que tuvo en la Institución el proceso de intervención realizado, se puede afirmar que este proceso tuvo un impacto aceptable ya que, a pesar de ha-

ber sido acotado temporal y temáticamente, hay evidencia concretas del estado de movilización en que se hallan los docentes a propósito de la intervención. La misma se encuentra claramente explicitada en el PEI realizado con posterioridad a la experiencia investigativa. Si bien esta evidencia se desdibuja a medida que descienden los niveles de concreción curricular, es destacable la apertura temática y problemática que ha dejado en la Institución escolar la intervención realizada. Lo dicho se materializa en el proceso de reflexión iniciado por los docentes sobre los significados e implicancias que tiene en el aula los contextos de multiculturalidad étnica.

Introducción

El presente informe corresponde a la segunda etapa de un proceso de investigación iniciado en el año 1999 y finalizado en el 2001 (SeCyT) bajo el título: *Escuela y contexto de socialización bilingüe: estrategias curriculares*. En el último año de trabajo, se realizó una intervención pedagógica en una escuela de EGB (distrito de Ugarteche, departamento de Luján de Cuyo, provincia de Mendoza) donde gran parte de su población escolar pertenece a comunidades bolivianas.

Durante el período 2002–2004, a los efectos de saber el alcance que tuvo, en los docentes, la intervención realizada tanto a nivel de actitudes como de conocimiento y prácticas pedagógicas, se realizó la investigación titulada *La diversidad cultural como referencia para el diseño del currículum, en escuelas de la provincia de Mendoza* (SeCTyP).

De este modo, valorar el impacto de dicha intervención se constituyó en el núcleo problematizador que llevó al equipo a formularse diversos interrogantes:

A partir de la intervención realizada en la escuela N° 1-304 “Luis Baldini”...

- ¿Se observan cambios en su PEI?
- ¿Se han creado espacios de reflexión sobre vivencias culturales de toda la comunidad escolar?
- ¿Se advierte que el equipo docente conoce y comprende los rasgos culturales de los distintos grupos sociales que conviven en la institución?
- Los contenidos del PCI ¿reflejan la realidad socio-cultural de la escuela?
- Las estrategias de mediación previstas y desarrolladas ¿contribuyen a generar actitudes y valores, que favorezcan el intercambio cultural?
- Las prácticas docentes ¿ponen de manifiesto el reconocimiento de la heterogeneidad cultural como valor positivo?

A los efectos de encontrar respuestas, se formularon los siguientes objetivos:

General:

- ✓ Evaluar el impacto que tuvo en la institución el proceso de intervención realizado.

Específicos:

- ✓ Determinar si las estrategias de intervención desarrolladas en la escuela contribuyeron a generar, entre los docentes, un espacio de reflexión, reconocimiento, comprensión, aceptación y valoración positiva de las diferencias culturales.

- ✓ Determinar si la intervención realizada contribuyó a generar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que promueva la educación intercultural.

Los resultados de este trabajo intentan constituirse en un aporte para que aquellos docentes, que se desempeñan en contextos de multiculturalidad étnica, puedan repensar sus prácticas pedagógicas. En efecto, como expresa el título, este estudio pretende establecer una serie de lineamientos teóricos que sirvan –especialmente para instituciones de la provincia de Mendoza con características análogas a la estudiada, ya que no se conocen estudios al respecto– como puntos de partida para encontrar opciones didácticas y metodológicas vinculadas con una pedagogía intercultural.

Desarrollo

1. Encuadre de la investigación

La presente investigación se enmarca en el estudio de la diversidad cultural orientada hacia el conocimiento de la cultura de uno de los grupos aborígenes, de origen boliviano, que habita el territorio de la provincia de Mendoza y su relación actual con la educación formal.

La misma tiene como antecedentes, diferentes informes, estudios y lineamientos rectores de organismos nacionales e internacionales. Complementariamente con estos lineamientos, fue surgiendo en nuestro país un conjunto de producciones científicas que se vienen desarrollando en los últimos años, en el contexto de universidades e institutos. Aún escasa, disponemos de un corpus teórico sustancial que ha puesto en valor la cultura de muchos de los pueblos originarios que poblaron nuestro territorio y su vinculación actual con el sistema educativo argentino.

2. Metodología

2.1. Unidad de análisis: la institución escolar

2.2. Sub-unidades de análisis: los docentes

2.3. Variables

Práctica docente

- Dimensiones de la variable
- Prácticas pedagógicas: planificaciones de aula. Determinar si las estrategias de intervención desarrolladas en la escuela contribuyeron a generar, entre los docentes, un espacio de reflexión, reconocimiento, comprensión, aceptación y valoración positiva de las diferencias culturales.

- ✓ Determinar si la intervención realizada contribuyó a generar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que promueva la educación intercultural.

Los resultados de este trabajo intentan constituirse en un aporte para que aquellos docentes, que se desempeñan en contextos de multiculturalidad étnica, puedan repensar sus prácticas pedagógicas. En efecto, como expresa el título, este estudio pretende establecer una serie de lineamientos teóricos que sirvan – especialmente para instituciones de la provincia de Mendoza con características análogas a la estudiada, ya que no se conocen estudios al respecto– como puntos de partida para encontrar opciones didácticas y metodológicas vinculadas con una pedagogía intercultural.

Desarrollo

1. Encuadre de la investigación

La presente investigación se enmarca en el estudio de la diversidad cultural orientada hacia el conocimiento de la cultura de uno de los grupos aborígenes, de origen boliviano, que habita el territorio de la provincia de Mendoza y su relación actual con la educación formal.

La misma tiene como antecedentes, diferentes informes, estudios y lineamientos rectores de organismos nacionales e internacionales. Complementariamente con estos lineamientos, fue surgiendo en nuestro país un conjunto de producciones científicas que se vienen desarrollando en los últimos años, en el contexto de universidades e institutos. Aún escasa, disponemos de un corpus teórico sustancial que ha puesto en valor la cultura de muchos de los pueblos originarios que poblaron nuestro territorio y su vinculación actual con el sistema educativo argentino.

2. Metodología

2.1. Unidad de análisis: la institución escolar

2.2. Sub-unidades de análisis: los docentes

2.3. Variables

Práctica docente

- Dimensiones de la variable
- Prácticas pedagógicas: planificaciones de aula.
- Actitudes de los docentes en relación con la temática de la diversidad cultural.

- Conocimiento acerca de la diversidad cultural.
- Producciones institucionales: PEI.

Fuentes

- Personal docente
- Cuadernos de los alumnos

2.4. Construcción y aplicación de instrumentos de recolección de datos

La recolección de información se realizó a través de la observación documental, con los siguientes instrumentos:

- Personal docente: *encuestas, entrevistas en profundidad.*
- Para el PEI: *cuadro comparativo.*
- Para el CI: *grilla de observación y análisis.*
- Planificaciones de aula: *grilla de observación y análisis.*
- Cuadernos de los alumnos: *grilla de observación y análisis.*

2.5. Definiciones conceptuales de la variable

Práctica docente. Siguiendo a Elena Achili (2000: 23), decimos que la **práctica docente** incluye *“un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas”*. Trasciende la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica es la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento. Las prácticas pedagógicas se enmarcan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Producciones institucionales. El PEI es el producto de una producción singular, propia y específica de cada institución escolar.

Actitudes. La problemática de las actitudes interesa, fundamentalmente por su vinculación con el aprendizaje y específicamente, para identificar ciertas actitudes de los maestros de la Escuela “Baldini” en relación con el multiculturalismo y la educación multicultural.

Las actitudes poseen tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y conductual.

Definición operacional:

- Toma de contacto con el fenómeno de diversidad cultural (en adelante, DC).
- Toma de conciencia del fenómeno DC.
- Respuesta (evidencias concretas de compromisos que se han adquirido a partir de los estadios anteriores).

- Valoración (implica un grado de internalización, en el que se puede decir que la actitud es permanente).
- Organización (describe el comienzo de un sistema de valores).
- Caracterización por un valor o complejo de valores.

Conocimiento. Es un conjunto integrado por información, reglas, interpretaciones y conexiones puestas dentro de un contexto y de una experiencia, que ha sucedido dentro de una organización, bien de una forma general o personal. El conocimiento sólo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interioriza racional o irracionalmente.

Definición operacional:

- Conocimiento de aspectos de la otra cultura.
- Conocimiento sobre las características de la lengua de sus alumnos.
- Conocimiento de los alcances de la interculturalidad en el aprendizaje de los niños (ritmos de aprendizaje, estilos comunicativos, etc.).
- Conocimiento de estrategias de aula (enseñanza) para trabajar en el marco de la interculturalidad.
- Conocimiento de estrategias institucionales para trabajar en el marco de la interculturalidad.
- Conocimiento sobre el valor del arte en el desarrollo personal del niño.
- Conocimiento sobre las condiciones necesarias para crear un clima de aula que favorezca la expresión personal.

2.6. Instrumentos de recolección de datos: Encuesta, Entrevista abierta a informantes claves y Observaciones documentales.

2.6.1. El propósito de la encuesta

- Recabar información sobre las dimensiones de la variable en estudio: actitud y conocimiento, en relación con el fenómeno en estudio.
- Advertir posibles disociaciones entre el discurso y la acción pedagógica expresada a través de las actitudes de los docentes.
- Establecer los niveles efectivos de participación de toda la comunidad docente en proyectos vinculados con la DC.

2.6.2. Resultados de la encuesta

En relación con el primer objetivo de la encuesta –*Recabar información sobre las dimensiones de la variable en estudio: actitud y conocimiento, en relación con el fenómeno en estudio*–, podemos señalar que el conocimiento de los docentes sobre aspectos fundamentales vinculados al trabajo con la DC como son el conocimiento de la cultura, de la modalidad de aprendizaje de los alumnos,

de los aspectos de la gestión escolar y todos los subaspectos que éstos incluyen, es **medianamente aceptable**.

Esto puede deberse a que la construcción de nuevos conocimientos supone tanto un proceso complejo de movilización de estructuras del sujeto, como un proceso análogo a nivel institucional. En ese sentido, la intervención se propuso hacer reflexionar, a partir de la explicitación colectiva de los supuestos que sostienen la práctica pedagógica en contextos de diferencia cultural. Entendemos que esta etapa se ubica sólo en los estadios iniciales de la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales deben atravesar otras etapas de profundización, de afianzamiento, a nivel de cada uno de los sujetos y posteriormente, de adhesión y difusión en toda la comunidad educativa.

En relación con la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural, se aprecia en la encuesta que existe una importante disociación entre el plano discursivo – en el cual se observa una predisposición positiva– y la práctica docente, a nivel de conocimiento y participación en la elaboración de proyectos institucionales. En ese sentido, claramente, la predisposición a nivel de discurso es una condición necesaria pero no suficiente de la práctica.

En relación al tercer objetivo del instrumento, la información obtenida revela que existe, por parte de los docentes, un escaso nivel de conocimiento y participación en la elaboración de los proyectos vinculados con el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela. El escaso nivel de conocimiento y participación observado, podría estar relacionado con el nivel de disociación existente entre el discurso y la acción, a nivel de la actitud.

2.6.3. Administración de las entrevistas

Se administraron cuatro entrevistas abiertas a informantes claves. La selección de estos informantes se realizó a partir de la lectura del punto A de la encuesta, y guarda relación con uno o más de los siguientes criterios de selección:

- Haber participado durante la intervención.
- Desempeñar algún cargo de gestión durante la intervención.
- Antigüedad en el cargo desempeñado en la escuela.
- Dar cuenta de estar comprometido con la problemática de la diversidad cultural en la escuela.

El propósito de las entrevistas fue recabar información más profunda sobre la intervención en la escuela, el trabajo concreto de la institución sobre la DC y, más precisamente, sobre actitudes relacionadas con el fenómeno en estudio.

Se procedió a armar un protocolo de entrevista sobre la base de la operacionalización de la dimensión "Actitud" de la variable en estudio. Dicha operacionalización permite advertir que existe toda una gradación en el desarrollo de las actitudes, que va desde la simple toma de contacto con el objeto de la actitud hasta la caracterización por un valor o complejo de valores.

2.6.4. Resultado de las encuestas

De acuerdo con el análisis de las entrevistas realizadas, se considera que el desarrollo de la actitud en los informantes claves se hallaría a nivel de la respuesta (Escala de Bloom en Lafourcade, 1970), es decir, evidencias concretas de compromisos que se han adquirido a partir de los estadios anteriores que son: toma de contacto y toma de conciencia. Y, como se expresara en el inicio de este análisis, la intervención se propuso hacer reflexionar, proveer información, revisar supuestos en relación con este hecho. Entonces, se podría evaluar el nivel de actitud que se advierte en los informantes, a partir de las entrevistas, como el esperado porque, a pesar de que la actitud no se halla anclada o configurada a nivel de lo que sería una actitud estable, debemos tener en cuenta que la intervención tenía como objetivos trabajar los primeros estadios de la constitución de actitudes positivas hacia la DC. No se podría haber aspirado a más, teniendo en cuenta los límites concretos de la entrada, permanencia y salida del campo y las inevitables resistencias institucionales, entre otras factores. Todo ello mueve a reflexionar:

- ¿Son los maestros de la escuela "Baldini" resistentes al cambio en cuestiones que hacen a la educación intercultural, a pesar de que la escuela se considera pionera en el trabajo sobre culturas en contacto?
- ¿Existen factores intervinientes del sistema como la cultura escolar, que –trascendiendo la individualidad del maestro y, aún, los acuerdos grupales– sean responsables de lo que la escuela no hace y debería hacer en relación con la educación intercultural?
- La intervención, ¿habrá explicitado convenientemente los implícitos que subyacían desde su concepción y en los que estaba basado su éxito?

Ejemplos de algunos implícitos importantes:

- La directora iba a comunicar a los docentes lo trabajado entre ella y el equipo de investigación.
- La entrada y permanencia en el campo se daría con mínimos obstáculos.
- Los docentes seguirían desarrollando la temática más allá del término de la intervención.
- La escuela seguiría capacitando en la temática.

Estas reflexiones nos mueven a replantearnos ¿cuál es la calidad, cantidad y modalidad del aporte que la escuela necesita, en relación con el tema de la educación intercultural? Y una reflexión inquietante ¿hasta qué punto los universitarios, como representantes de otro nivel educativo, comprenden las multideterminaciones que afectan a la educación general básica? ¿cuál es el límite del "asesoramiento" entonces? ¿hasta qué punto las resistencias al cambio de los docentes son indeseables o saludables?

2.6.5. Síntesis general del análisis del PEI

El análisis comparativo de los documentos PEI pre y post intervención revela un efecto positivo de la misma en la problematización de ciertas temáticas relativas al tratamiento de la DC.

Debe notarse, sin embargo, que la mejora en el tratamiento de la DC observada en el PEI 2002, parte de la cual se relaciona con el impacto de la intervención, no es la esperada en términos de evidencias en las prácticas de aula.

2.6.6. Síntesis general el análisis de los cuadernos

El análisis de los cuadernos permite inferir que los contenidos trabajados en las diferentes áreas curriculares son los que aparecen en el DCP correspondiente a cada año. No se advierte, pues, la inclusión de otros que den cuenta de la cultura de todos los alumnos presentes en el aula.

3. Resultados

El tratamiento de la variable práctica docente en sus tres dimensiones: conocimiento, actitudes y práctica pedagógica, fue trabajado mediante los siguientes instrumentos: **encuestas**, que dan cuenta de las variables conocimiento y actitud; **entrevista**, que da cuenta de la variable actitud en sus tres componentes constitutivos; **observación documental** a través del PEI, que da cuenta de la dimensión práctica pedagógica; y **observación documental de cuadernos** que da cuenta de la misma dimensión.

El análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos mencionados, tanto del instrumento cuantitativo (encuesta) como de los tres instrumentos cualitativos (los restantes), arroja que:

- El conocimiento sobre los distintos aspectos que componen el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela –conocimiento de la cultura, de modalidades de aprendizaje, de la gestión de la escuela en cuanto a lo intercultural– es medianamente aceptable. Este dato permite inferir que la intervención tuvo el impacto esperado. Es decir, cumplió con el objetivo propuesto: *Promover, tanto en alumnos como en docentes, la conciencia de reconocer, expresar y valorar las propias diferencias culturales como punto de partida para la construcción de un currículum intercultural.*
- La actitud en relación con la diversidad cultural en la escuela –actitudes del maestro en el aula, actitudes del maestro en la institución– se halla, de acuerdo con la escala aplicada, a nivel de la toma de conciencia (comprensión de la importancia de aceptar puntos de vista distintos de los propios en relación con la DC, valoración del trabajo cooperativo en la realización de proyectos; aceptación de los alumnos que no pertenecen a la cultura del docente; interés por asuntos sociales de los países;

conocimiento y aprecio por la significación de las manifestaciones artísticas en la vida de los sujetos y los pueblos). Este resultado se explicaría por el insuficiente conocimiento del que da cuenta el párrafo anterior. Debe recordarse, en ese sentido, que el conocimiento es uno de los componentes constitutivos de la actitud.

- La práctica pedagógica revela, por su parte, una importante disociación entre el nivel discursivo, marcado fundamentalmente por los enunciados del PEI y la práctica propiamente dicha, evidenciada en el análisis de los cuadernos.

Conclusiones finales

Las conclusiones de la presente investigación pretenden ser un puente, entre el objetivo propuesto –*Evaluar el impacto que tuvo en la institución el proceso de intervención realizado*– y su título –*La diversidad cultural como referencia para el diseño de un currículum, en escuelas de la provincia de Mendoza*–, puente que permita a otras instituciones, con problemáticas análogas, cruzar la frontera de la escuela homogeneizadora a la escuela intercultural.

Si se interpretan los resultados finales obtenidos a la luz de los supuestos de los cuales se partió, podemos concluir que:

- ✓ Las estrategias de intervención contribuyeron a generar un espacio de reflexión, reconocimiento, comprensión, aceptación y valoración positiva de la diferencias culturales, en la comunidad docente de la institución.
- ✓ La intervención realizada contribuyó a generar un PEI que promocióne la educación intercultural.

Tal como se demostró en el análisis realizado, se puede afirmar que este proceso se encuentra en los estadios iniciales. Retomando las dimensiones trabajadas de la variable en estudio –*Conocimiento, actitud y práctica pedagógica*– podemos decir que:

- ✓ **El conocimiento de los docentes** sobre el fenómeno de la diversidad cultural en la escuela, habida cuenta de la intervención, fue **medianamente aceptable**.
- ✓ **La actitud de los docentes** hacia la situación de culturas en contacto en la escuela, habida cuenta de la intervención, se encuentra en un **nivel de toma de conciencia**.
- ✓ La práctica pedagógica, advertida en el análisis de documentos curriculares revela **una importante disociación entre teoría y práctica**.

En este punto y en relación con el objetivo general –*Evaluar el impacto que tuvo en la Institución el proceso de intervención realizado*–, se puede afirmar que este proceso tuvo un impacto **aceptable** ya que, a pesar de haber sido acotada temporal y temáticamente, hay evidencias concretas del estado de movilización en que se hallan los docentes, a propósito de la intervención, respecto de la

construcción de una propuesta curricular que contemple a todas las culturas presentes en el aula.

Esta movilización se encuentra claramente explicitada en el PEI realizado con posterioridad a la experiencia investigativa el cual, si bien presenta un grado de evidencia que se desdibuja a medida que descienden los niveles de concreción curricular, muestra que la institución ha iniciado un proceso muy interesante de advertencia respecto de la coherencia que debería existir entre la declaración sobre el deber-ser en torno de la educación intercultural, y el currículum en acción.

Desde esta perspectiva, la intervención realizada en la escuela N° 1-304 "Luis Baldini" ha dejado como resultado destacable una apertura **temática** y una apertura **problemática** como punto de partida para iniciar ese recorrido.

Decimos, una apertura **temática** porque inició a los docentes de la institución a realizar una serie de recorridos ligados a la apropiación conceptual vinculados con la diversidad cultural, multiculturalismo, interculturalismo, educación intercultural, currículum y práctica docente.

Decimos, una apertura **problemática** porque conocer el impacto que tuvo en la institución escolar la intervención realizada, ha demostrado que, si bien estos temas no tienen presencia de un modo efectivo a nivel de la práctica de aula, al menos han generado un proceso de reflexión sobre los significados e implicancias que derivan de la práctica docente en contextos de multiculturalidad étnica.

Además, puso en evidencia la multiplicidad de obstáculos que afronta la escuela como institución permeable a los problemas de la sociedad. Y, simultáneamente, un conjunto de reflexiones que pretende constituirse en un aporte para repensar la convivencia cultural en la escuela que, por su particular función, se constituye en un lugar de privilegio para la legitimación de sujetos e identidades.

La relectura de las textualidades que recuperamos a través de las diferentes instancias de intervención, puso en evidencia que esta necesidad es una demanda de la comunidad docente, si bien es cierto que la multiplicidad de demandas que les impone su trabajo no ofrece la instalación de los espacios institucionales adecuados para su concreción.

En ese sentido, nos cuestionamos acerca de las posibilidades reales que la escuela tiene en torno de la construcción de un **discurso pedagógico de esperanza** para los niños provenientes de las culturas andinas, habida cuenta de la localización que su comunidad tiene en el imaginario y las prácticas sociales en nuestro país y de la fuerte tradición homogeneizadora y reproductora de la escuela argentina.

En esta línea de reflexión, nos preguntamos acerca de la constitución de la identidad docente y la posibilidad de jugar su complejo rol en estos contextos. Desde su formación profesional ¿están preparados los maestros para desempeñar su práctica docente en escuelas multiculturales? Si no es así, ¿esta nueva realidad social, puede influir de alguna manera sobre la comunidad profesional docente de modo que la interacción sostenida con esta realidad facilite la

apertura hacia prácticas más respetuosas de las diferencias y, por lo tanto, menos vinculadas con una organización jerárquica de nuestras sociedades?

Para analizar esto, partimos del supuesto que, en términos generales, los docentes arrastran hacia la institución en la cual desempeñan su práctica profesional, las mismas actitudes hacia estas comunidades que la sociedad en general. Si ello es así, la formación de los docentes puede desandar este camino, hacia una apertura que cuestione esta tendencia a la reproducción.

A partir de lo expuesto, finalmente señalamos que existe una serie de factores tangibles que pueden contribuir, de modo directo, a una formación acerca de la problemática de la educación intercultural.

- ✓ El conocimiento de la otra cultura es un aspecto directamente relacionado al mejoramiento de las prácticas educativas en contextos de diferencia cultural, ya que constituye un aspecto fundante, tanto de la constitución de las actitudes como de la educación intercultural.
- ✓ El conocimiento que los docentes necesitan para trabajar en el contexto de la educación intercultural no sólo excede la que recibieron en su formación, sino que requiere de un planteo de ruptura de concepciones, creencias, prejuicios, a nivel individual y colectivo.
- ✓ Las actitudes favorables hacia la diversidad cultural, piedra angular del trabajo desde el enfoque intercultural, se generan en un largo proceso que va, desde la simple toma de contacto con el fenómeno, hasta la demostración de una conducta coherente a un sistema de valores. En ese largo proceso, factores individuales tanto como sociales, institucionales, entre otros, juegan un papel determinante. Que los docentes estén en uno u otro peldaño en la configuración de la actitud se explica por una variada gama de factores en los que excede el contexto institucional, pero lo supone.
- ✓ A nivel de la práctica docente, con las siempre remarcadas contradicciones entre discurso y acción se impone un estado de vigilancia epistemológica permanente y, sobre todo, un nivel de participación real, es decir, en la toma de decisiones de los docentes en la gestión de la institución. En ese sentido, la inclusión de otros miembros de la comunidad educativa como, por ejemplo, referentes de las comunidades, en el diseño del PEI, sería un paso importante a favor de la educación intercultural.
- ✓ En el plano de las estrategias didácticas, la consideración de la alteridad y el paso de la simple aceptación de la misma a su valoración implica algo más que una toma de conciencia del fenómeno: un conocimiento efectivo de los distintos ritmos de aprendizaje, del agrupamiento del alumnado, del trabajo de adecuación de los contenidos a favor de la inclusión de una perspectiva de análisis intercultural.
- ✓ La estrategia de usar las áreas expresivas como dinamizador del trabajo intercultural en las instituciones, es efectiva, toda vez que pone el énfasis en la singularidad creativa como requisito de valoración de las

diferencias culturales y sólo a condición de que la expresión del sujeto en todos los niveles curriculares (lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otros) sea tratada con los parámetros de valoración con las que son tratadas en las áreas expresivas, es decir, respeto por la individualidad, promoción de la singularidad.

- ✓ En las instituciones escolares se pueden realizar cambios en relación con la problemática de las culturas en contacto, si se dan ciertas condiciones como: sensibilización real de la comunidad educativa, no imposición desde afuera o desde la conducción; posibilidades reales de **creación de espacios institucionales** de discusión de la problemática, no uso forzado de los espacios destinados a otras cuestiones institucionales; **asesoramiento externo** en cuestiones específicas que escapan a la competencia de los docentes, así como en el acompañamiento y contención durante el período de primera movilización hacia el cambio. En este sentido, sin embargo, hay que tener presentes cuáles son los límites del asesoramiento externo, cuál es la delgada franja divisoria entre el asesoramiento y la invasión de campos, cuáles son las posibilidades reales de que los asesores, siempre externos a la institución comprendan realmente las multideterminaciones y los alcances del trabajo en la escuela.

Por último, retomando la metáfora del puente entre la evaluación del impacto de la intervención y la diversidad cultural como referencia para el diseño de un currículum, nos permitimos considerar la citada intervención como los cimientos de ese puente; es decir, somos conscientes de todo lo que falta pero también que, de su producto en la escuela, puede esperarse que la misma prosiga en el tratamiento de esta compleja problemática así como constituirse en ejemplo. Sería pretencioso hablar de modelo a seguir por instituciones con la misma realidad, pero desarrollar un currículum comprensivo de las diferencias, así, tendrá que ver con lo que Stenhouse, L. (1984) expresa para todos ellos más a la zaga en las estrategias para tratarla. Un currículum debe reflejar algo más que intenciones, debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens.
- ANTÓN, J., LLUCH, X. y ROS, A. (1990). *Educación desde el Interculturalismo*. Salamanca, Amaru.
- ANDREW, R. y SIEBER, S. (2000). *La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje*. Pendiente de publicación en Economía Industrial.
- ARMATTO DE WELTI, Z. y STROPPIA, M. C. (1996). *Vigencia de lo guaraní en Rosario*. Rosario, Fundación Ross.

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BEST, F. (1982). *Hacia una didáctica de las actividades motivadoras*. México, Kapelusz.
- BURGA, M. (1988). *Nacimiento de una utopía: muerte y resurrección de los Incas*. Lima, Instituto de Apoyo Agrario.
- BURKE, P. (1976). *Approaches to Popular Culture*. Londres, Edward Arnold Publishers.
- CARDOSO, A. (1995). *Introducción al quechua*. Mendoza (Argentina).
- CELMAN, S. y otras (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular*. Santa Fe, Centro de publicaciones, Universidad Nacional del Litoral.
- COLL, C. (1998). *La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.
- CORVO, M. (2001). *Disponibilidad léxica en niños de contexto de socialización bilingües: quechua-español*. Tesis de Maestría. FfyL, UNCuyo.
- DAVENPORT, T. y PRUSAK (1998). *Working Knowledge*. Harvard Business School Press.
- DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires, Aique.
- DUBROFF, D. y otras. (2000). *Construir nuestro propio escenario: la escuela y lo diverso*. Córdoba, Triunfar.
- CASARAVILLA, D. (1999). *Los laberintos de la exclusión: relatos de inmigrantes ilegales en Argentina*. Lumen, Humanitas.
- DE BARTOLOMEIS, F. (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Madrid, Octaedro.
- DUSCHATZKY, S. (2001). "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. En: *Revista Educación, subjetividad y valores*, N°15.
- EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós Educador.
- ELIZAICIN, A. (1992). *Dialectos en contactos: español y portugués en España y América*. Montevideo, Arca.
- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. (1985). *Sociolingüística urbana: el habla de Bilbao*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- FAIRCLOUGH, N.(1995). "Estudio crítico de la lengua y emancipación social: la educación lingüística en las escuelas". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6.
- FERNANDEZ GARAY, A. (1998, nov.). *Relevamiento Lingüístico de hablantes mapuches en la provincia de La Pampa*. Departamento de Investigaciones Culturales. Dirección General de Cultura: Subsecretaría de Cultura y Comunicación Social. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- FERNÁNDEZ, L. (1996). *Las instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1998). "La lengua gallega en la enseñanza". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 18.

- GVITZ, S. compiladora (2002). *Textos para repensar el día escolar*. Buenos Aires, Santillana.
- GALLEGO CODES, J.(1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid, Esc. Española.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992). *Culturas híbridas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GISBERT, T.(1980). *Iconografía y mitos indígenas en el arte*. La Paz, Gisbert y Cía.
- GRUNDY, S. (1987). *Currículum: productor praxis*. Madrid, Morata.
- HACHÉN, R. (2001). *El aula como ámbito de investigación / acción educación bilingüe y reflexión metacognitiva*. U.N.R.- CONICET. Cuartas Jornadas de Etnolingüística. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- HACHÉN, R.; POGNANTE, P. y GONZÁLEZ, A. (2001). *Desarrollo metalingüístico y alfabetización bilingüe* U.N.R.- CONICET. Cuartas Jornadas de Etnolingüística. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- HEREDIA, Luis; BIXIO, Beatriz (1991). *Distancia Cultural y Lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires, Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.
- IPIÑA, E. "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", En: *Revista Iberoamericana de educación*, N° 13. Educación Bilingüe Intercultural, <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.htm>
- LABOV, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- LOMAS, C. y TYSÓN, A. (1995). "Usos lingüísticos e identidades socioculturales". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6.
- LOMAS, C. y TUSÓN, J.(1995). "Lengua, escuela y sociedad. Guía de recursos". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural: lengua y cultura en la lengua plural*. Madrid, Escuela Española.
- LOZANO, J. y GARCÍA, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Murcia, Ed. KR.
- MARTÍN ROJO, L. (1995). "Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6.
- MEDINA LOPEZ, J. (1997). *Lenguas en contacto*. C. de Lenguas Española. Arco-Libros.
- Ministerio de Cultura y Educación (1998). *El proyecto educativo institucional*. Buenos Aires.
- MONTALUISA, L. (1998). *Comunidad, escuela y currículo*. UNICEF.
- MORENO DE ALBAGLI, N. y otros (1985). "La actitud del hablante culto mendocino ante su lengua". En: *Anales del Instituto de Lingüística*, FFyL, UNC.

- MOREA DE PERIN, T. (2001). *Educación Plástica*. Mendoza, EFE.
- MUÑOZ SECA, B. y RIVAROLA, J. (1997). *Gestión del conocimiento*. Barcelona, Universidad de Navarra, Folio.
- PAIN, JARREAU (1995). *Una psicoterapia por el arte*. Barcelona, Nueva Visión.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). *La escuela, encrucijada de culturas*. Madrid, Morata.
- PUIG, G. (1995). "Interculturalidad, lengua y escuela. Hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6.
- REYES PALMA (1981). *La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924). Historia Social de la educación artística en México*. México, Cuaderno del Centro de Documentación e Investigación.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- ROJAS SORIANO, R.(1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México.
- SAGASTIZÁBAL, Ma. A. y otras (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- SALES, A. y otros (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SALLES HERNÁNDEZ, A. y RAMOS PIZARRO, N. (1983). *Situación sociolingüística de una familia mapuche: proyecciones para abordar el problema de la enseñanza de castellano*. En: RLA (Revista de lingüística teórica y aplicada). Chile. 21.
- SOLER PÉREZ, J. y BENLLIURE, V. A. (1986). *Estrategias de aprendizaje humano*. Valencia.
- TERRAZA, J. (2001). *Situación sociolingüística de dos localidades del Chaco argentino con población aborigen wichi: Las Lomitas y El Sauzalito*. Instituto de Lingüística de la UBA y Universidad Laval (Quebec, Canadá). Cuartas Jornadas de Etnolingüística. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- TUSÓN, J. (1995). "Léxico, cultura y prejuicio lingüístico". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 6.
- UNESCO (1996). *Nuestra diversidad creativa*. México.
- UNICEF (1993). *Comunidad, escuela y currículo*. La Paz, UNICEF.
- UNAMUNO, V. (1995) "Diversidad lingüística y rendimiento escolar". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6.

Capítulo 4

Los contextos sociales cambiantes y las respuestas educativas

¿Por qué permanecer en la escuela en época de crisis? La educación de jóvenes y adultos de sectores populares

Directora: M. Cristina Romagnoli

Codirectora: María Magdalena Tosoni

Integrantes: Amelia Barreda, Rosa Bustos, Teresa Leonor González, Teresa Guajardo, Nora Martín, Azucena Reyes, Geraldine Suarez, Jorge Asso y Laura Orozco.

Título del proyecto: ¿Por qué permanecer en la escuela en época de crisis? La educación de jóvenes y adultos de sectores populares (Código Secyt UNCuyo 06/H057)

Datos de la directora

Título: Licenciada en Sociología. Magister Scientiae en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica y Técnica

Cátedra e institución: Sociología de la Educación; FEEyE, UNCuyo

Correo electrónico: cristinaromagnoli@tutopia.com

Resumen

Frente a los cambios operados en la década de los noventa en el mercado laboral, en el territorio urbano y sus fronteras, en la estructura familiar, en la función del Estado y en las políticas sociales, surge el siguiente interrogante: **¿Por qué los jóvenes y adultos de sectores populares permanecen en la escuela en época de crisis?**

A partir de entrevistas a alumnos de Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS) del Gran Mendoza, reconocimos que existen diferentes sig-

nificados otorgados: “ser alguien”, “defenderse del desempleo”, una oportunidad para mejorar el posicionamiento. Consideramos que estas representaciones, aparentemente contradictorias, son el resultado de una construcción social histórica y han sido incorporadas y recreadas desde las posiciones subordinadas que han ido ocupando los jóvenes y adultos en el espacio social, en las familias, en el sistema educativo, en el mercado de trabajo y en la periferia urbana.

Palabras clave: Reforma educativa – Estructura social – Sistema educativo – Educación jóvenes y adultos – Políticas sociales – Mercado laboral

Apertura

“Lo que hoy reputamos como verdadero encierra también un lado falso, ahora oculto, pero que saldrá a la luz más tarde, del mismo modo que lo que ahora reconocemos como falso guarda su lado verdadero, gracias al cual fue reconocido como verdadero anteriormente”.

F. Engels

Nos propusimos estudiar por qué los jóvenes y adultos de sectores populares permanecían en los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS) en época de crisis. Buscábamos relevar y comprender los significados atribuidos a la educación por estos jóvenes y adultos, a la vez que reconocer cómo los cambios operados en el mercado de trabajo, en el sistema educativo y en el territorio posibilitaban o limitaban su inserción y permanencia educativa.

Para captar este fenómeno en el plano empírico, nos remitimos al uso de estrategias cualitativas. Particularmente recurrimos al método biográfico, a la reconstrucción de trayectorias vitales en torno de los aspectos de nuestro interés investigativo mediante entrevistas etnográficas. Para abordar el aspecto vinculado a los cambios ocurridos en los distintos ámbitos de la sociedad, apelamos a fuentes secundarias de información.

Buscamos **aportar elementos teóricos y prácticos que permitan comprender el problema de las condiciones de posibilidad de la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes-adultos de sectores populares**. Intentamos contribuir a replantear las políticas educativas y sociales, las prácticas educativas que se ofrecen en estos sectores y brindar pistas para la elaboración de propuestas que aporten a los agentes individuales y colectivos involucrados (profesores, sindicatos, técnicos educativos, gobierno escolar, etc.).

Organizamos esta presentación en tres momentos: en el primero se presentan los resultados más relevantes de nuestra investigación; en un segundo momento se reflexiona sobre la problemática social, laboral, política y sus implicancias educativas y, finalmente, sintetizamos algunos aportes destinados a las políticas educativas.

Los principales hallazgos de nuestro estudio

A continuación, presentamos los principales emergentes que surgieron tanto del estudio del mercado laboral y del sistema educativo mendocino en la última década, como de las entrevistas realizadas a jóvenes y adultos de los CENS seleccionados.

A) El aumento del desempleo y del subempleo, la apertura de CENS en zonas periféricas y la implementación del Plan Jefas de Hogar alentaron la permanencia de los jóvenes y adultos en la escuela, mientras que el ingreso al mercado de trabajo del cónyuge y los hijos, a partir de la expulsión del jefe de hogar, alentó la alternancia entre educación y trabajo.

Observamos dos tendencias durante todo el período de la investigación. La primera fue el estancamiento de la demanda de trabajo frente al crecimiento de la oferta. La segunda fue el aumento de la precariedad laboral para toda la población económicamente activa, en particular para las mujeres, y la disminución de las posibilidades de empleo para aquellos que tenían bajos niveles de instrucción. Finalmente, relevamos que para las mujeres y para los jóvenes fue más difícil la inserción en el ámbito laboral y que mayores niveles de instrucción fueron exigidos para acceder a los mismos puestos de trabajo.

En el **ámbito educativo**, los CENS experimentaron un aumento sostenido de la matrícula y surgieron nuevos establecimientos impulsando el ingreso de jóvenes de áreas urbanas marginales. Por otro lado, el Plan Jefas de Hogar –que propuso la asistencia a la escuela como contraprestación al ingreso mínimo de \$150– amplió la oferta disponible para estos sectores y facilitó así la incorporación de 2.000 mujeres al sistema educativo.

B) Existe una diversidad de significados asignados a la educación. Los jóvenes y adultos que asisten a CENS comunes, asocian la educación a una cuestión familiar, a la necesidad de “ser alguien” y a la utilización del título como defensa frente al desempleo. Por su lado, las alumnas del CENS Jefas de Hogar subrayan las posibilidades de *mejorar su posición social* a partir de su inclusión en el plan y en la escuela.

En una primera mirada, visualizamos que para los jóvenes y adultos que asisten a los **CENS comunes** la educación es:

- Una cuestión de familia: encontramos grupos familiares o gente emparentada cursando en la misma institución. Para la mayoría de los alumnos, el ingreso en el CENS era una asignatura pendiente, querían terminar y tener un título. La importancia de la certificación está fuertemente arraigada.
- Reconocimos que para estos jóvenes y adultos “ser alguien” está vinculado a un título y se asocia fuertemente a ser abogado o ser profesora.
- También identificamos posturas que consideran la educación como un requisito más, un elemento de defensa en medio del desempleo, aunque no garantice tener trabajo. La ven como un elemento que opera como piso para conseguir y permanecer en el empleo, y que no tiene relación con el trabajo del que se trate. No obstante, para algunos se transforma en una oportunidad que está básicamente ligada a la trayectoria laboral presente, para lograr estabilidad o ascender en su lugar de trabajo.

- En relación al futuro, estos jóvenes y adultos tienen expectativas acotadas. Hay una fuerte presencia del presente inmediato y localizado.

En el caso de las **Jefas de Hogar**, la importancia de la educación apareció relacionada con sus estrategias familiares y con los proyectos para el futuro.

- Destacaban la importancia de su asistencia al CENS para cumplir con su "deber" de madres: *"ahora puedo ayudar a mis hijos con las tareas"*.
- Las mujeres señalaban como proyecto para el futuro ingresar en la universidad, aunque algunas advertían los límites reales, reconociendo la necesidad de una "continuidad del subsidio".
- Mientras la filosofía del Plan Jefas subrayaba y esperaba como resultado de la inclusión educativa el compromiso con la comunidad, para las beneficiarias éste se circunscribía a las compañeras de los grupos de la escuela y a la familia. En la mayoría de los casos, el acceso a la educación que permitió el plan alentó proyectos individuales.

El paso por el CENS, tanto en los jóvenes y adultos como en las Jefas de Hogar, estimuló la necesidad de continuar los estudios. La educación para las jefas aparecía como más potente para transformar las posibilidades educativas y laborales futuras. Mientras que para los jóvenes y adultos de los otros CENS comunes, la situación educativa estaba ligada a buscar relaciones que cambiaran el futuro mediato, a avanzar sobre pasos dados, sólo en pocos casos, y para los más jóvenes, se esperaba que el paso por la escuela fuera el antecedente para el ansiado trabajo seguro frente a la precariedad laboral.

C) En los sectores populares tiene lugar una compleja construcción de subjetividades a partir de trayectorias escolares y laborales interrumpidas.

En los relatos de los entrevistados reconocimos la presencia de **habitus "desgarrados,"** en jóvenes y adultos –en particular en las mujeres jefas de hogar–, productos de trayectorias sociales e individuales interrumpidas. En su trayectoria educativa, los jóvenes y adultos incorporaron esquemas de percepción y apreciación donde el estudio y los certificados escolares eran muy apreciados. Pero por otro lado, su incorporación temprana al mercado de trabajo desalentó la búsqueda de titulaciones. Los programas sociales que incluyeron a la educación como contraprestación alteraron los habitus de un grupo de población que no tenía entre sus expectativas la idea de asistir a la escuela. Las Jefas de Hogar aparecen ahora más atraídas por el estudio y mucho más ilusionadas con su futuro, pero también con intereses más desajustados a sus condiciones de vida.

D) La asistencia a los CENS, junto a la edad, al género, a la posición en la familia y en el trabajo, operan como fronteras, delimitando identidades individuales y sociales provisionales.

Al estudiar las maneras de nombrarse y los adjetivos que se atribuían los jóvenes y adultos en las entrevistas, reconocimos el papel que juega la educación junto a otros elementos en las definiciones individuales y colectivas:

- La edad opera como marcador de un nosotros, pero la mayoría de los entrevistados termina asociando la edad cronológica a prácticas escolares o laborales. Los adjetivos "joven" o "adulto" resultan relativos a actitudes frente a la educación o al trabajo más que atributos de la edad cronológica. "Joven" se identifica con dependencia laboral y "adulto" con "cuentapropia." Sin embargo "los otros," "los jóvenes", "los más jóvenes" poseen siempre atributos negativos; son "vagos" o "irresponsables."
- La experiencia escolar sirve para conformar un nosotros, pero este "nosotros" tiene sentido sólo al interior de la institución y remite a un grupo que comprende tres o cinco estudiantes. La construcción de un nosotros apareció ligada a las experiencias y prácticas como estudiantes; las situaciones vividas en el aula eran presentadas a partir de la conformación de un "nosotros" y un "los otros" o "las del fondo," o "los que se toman a la chacota las cosas".
- El género y la posición de madres surgieron como marcador de un nosotros en la Jefas de Hogar.
- La posición en el mercado laboral. Los entrevistados se presentaron de manera diferente: quienes disponían de un trabajo permanente, formal o informal, se definieron a partir de su inserción laboral: "soy enfermera", "soy changarín", "soy mecánico", "soy peluquera". Las mujeres que no participaban del mercado laboral se definieron como "ama de casa" o "soy mamá de cuatro chicos". Aquellas entrevistadas que desempeñaban trabajos temporarios destacaron la acción que realizaban y no alcanzaron a definirse como tales: "trabajaba de empleada doméstica" o "vengo a la escuela". Las mujeres Jefas de Hogar también presentaron dificultades para definirse como trabajadoras e hicieron referencia al lugar "trabajé en una fábrica." La falta de trabajo apareció como elemento de distinción, permitiendo a algunas Jefas de Hogar construir un nosotros. Sin embargo una de las mujeres utilizó el término "excluido", sugiriendo que la experiencia de beneficiaria de un plan social es vivida de manera negativa.
- "Ser mujer" fue usado para marcar fronteras, pero advertimos que la identidad de las mujeres apareció ligada al hogar y al marido; eso es lo que las une. La referencia continuada a ser madres nos indicaría que, si bien las estrategias identitarias subrayaban el papel de la educación, los hijos y el hogar eran el lugar referenciado para la mujer.

E) La crisis de hegemonía habilitó una polifonía de significados asignados a la relación entre educación y trabajo.

El aumento del desempleo, la devaluación de los títulos escolares y el empobrecimiento generalizado han quebrado el pensamiento único instalado en la Argentina de los noventa que proponía a la educación como medio privilegiado para lograr la equidad social. En las entrevistas, reconocimos, por un lado, una nueva manufacturación del consenso a través de la referencia que realizaban

los entrevistados a *"un nuevo país donde uno debe hacer el esfuerzo de integración por la vía de la educación"*. Pero en otros entrevistados, observamos que se rearma el pensamiento crítico que denuncia los circuitos reservados para cada uno, diferencia que se torna gráfica en la comparación realizada por ellos entre el *"changanín con título"* y el *"ingeniero taxista"*.

La existencia de una polifonía, producto de la crisis de hegemonía, pone al descubierto que la multiplicidad de los puntos de vista es el resultado de una sociedad cada vez más fragmentada. Pero muestra también las luchas económicas y simbólicas de los sectores populares por definir significados respecto de la educación y su relación con el trabajo.

Consideraciones sobre los cambios sociales y la educación de jóvenes y adultos en los sectores populares

Los análisis que se realizaron sobre los cambios sociales muestran crudamente los efectos y huellas que la crisis en el 2001 dejó sobre la estructura social, el mercado laboral, el territorio, las familias y las políticas sociales y educativas. Estas transformaciones fueron delineando las "opciones" de los jóvenes y adultos en el plano educativo. Las "elecciones" que fueron asumiendo cobran sentido al analizar estos cambios. La subjetividad se va moldeando desde el lugar que se ocupa en el espacio social, y así van surgiendo las representaciones que dan cuenta y nos informan sobre estas "decisiones".

Después de revisar los resultados obtenidos, arribamos a las siguientes reflexiones que presentamos aglutinadas en tres ejes, surgidos del debate y la confrontación (en una suerte de construcción espiralada constante) entre lo teórico-metodológico y el trabajo de campo.

1) Relación entre mercado de trabajo, políticas educativas y políticas sociales

a) En el **período 1990–2001**, en el mercado laboral del Gran Mendoza, detectamos el crecimiento de la desocupación de jóvenes y adultos. Se registran cambios en las políticas sociales, que operaron con la intencionalidad de ser una red de contención e integración social. Se generaron así los Planes sociales para Jefes de Hogar como respuesta a la crisis, se ofreció la posibilidad para las mujeres jefas de hogar empezaran y terminaran el CEBA y el CENS en su territorio, con una retribución por dicha contraprestación, en horarios especiales y con cuidado infantil. Por su parte, desde las políticas educativas, se implementó la ampliación de la obligatoriedad plasmada en la Ley Federal de Educación. Observamos que, por un lado, se incrementó la cantidad de jóvenes y adultos en las instituciones educativas, a la vez que se habilitaron recorridos escolares devaluados. De esta manera, se fue profundizando la asociación entre *«pobres»* y *«escuelas para pobres»*.

b) A este movimiento general se sumó la inestabilidad y el deterioro laboral que llevó a la alternancia de los miembros de las familias en el mercado laboral y, por lo tanto, a cambios en la composición del sector desocupado. En determinados momentos, fueron los hijos los que operaron como proveedores, otras veces las mujeres y otras nuevamente los hombres. **Las estrategias familiares de reemplazo en el mercado laboral pudieron ser detectadas en el movimiento que acompañó el ingreso, permanencia y abandono de los alumnos en los CENS.** En los CENS comunes, relevamos, a través de las entrevistas, una gran cantidad de jóvenes reinscritos que fundamentaban su abandono anterior por motivos laborales. Además, observamos que antes de las vacaciones de invierno y sobre todo hacia el final de año, había abandonado o reducido la asistencia un gran porcentaje y llegaban a fin de año solo un 50 % de los alumnos inscriptos; esto muestra en parte de la alternancia entre trabajo y educación, como un movimiento que acompaña las estrategias familiares de reemplazo. En el caso específico de las Jefas de Hogar con sus niveles de desempleo, la alternativa de los planes con componente educativo las encontró con una doble necesidad: una necesidad manifiesta, la laboral y otra sin constituirse ni organizarse en demanda, la educativa. Así, la oferta del plan de Jefas de Hogar vino a cubrir por tres años la posibilidad de ingresos estables y un sueño educativo que había quedado relegado.

c) Las características del mercado laboral –fuerte inestabilidad laboral, flexibilidad y explotación a las que estuvieron sometidos los jóvenes y adultos de sectores populares con bajo nivel de instrucción– fueron moldeando “sus opciones”.

En general, las mujeres incorporadas en el Plan Jefas I, que recibían \$ 150 por mes a cambio de estudiar en el CENS (a diferencia de otras prestaciones del Plan Jefas, como limpiar acequias, escuelas, calles, etc.), tendían a valorar la “estabilidad” por tres años del plan y a pensar la “inclusión educativa” en términos de “inclusión societal”.

Los jóvenes de los CENS comunes valoraron este espacio educativo por ser un lugar donde esta situación de explotación no está presente, como lo relató Jorge (18 años), que venía huyendo del duro lugar “asignado” en el mercado laboral: *“Y conocí el trabajo y era muy pesado (...) Entonces, bueno, dije, esto no es para mí. Y encima con la desocupación que hay.”*

En ambos casos aparece el lugar y las características del trabajo que les está asignado a estos sectores, y que contribuyeron a conformar sus “elecciones”. Consideramos que **las trayectorias por las que transitan los jóvenes y adultos de los sectores populares no son libradas al azar, sino que contienen cierto margen previsible que remite a los cambios y al lugar asignado a estos sectores.**

d) Respecto de **la titulación**, por una parte registramos que es mínima la oferta laboral para quienes no poseen secundaria completa. Por otra parte, la calificación no coincide con los requerimientos del puesto de trabajo solicitado. Frente a este registro estadístico que muestra la fuerte devaluación educativa, las ex-

presiones de nuestros entrevistados fueron por demás elocuentes: *"te piden el secundario hasta para lavar los baños"*. Frente al registro empírico y vivencial, los entrevistados de los CENS comunes, en general, visualizaron al título como *"defensa en la vida"*, como *"requisito"*, como *"piso"*, en una representación ajustada a la realidad.

Finalmente, agregamos que tanto en el mercado laboral, como en la educación de jóvenes y adultos, es la oferta la que determinó la demanda. El mercado laboral, el sistema educativo y la propia estructura social se encuentran cada vez más segmentados, más fragmentados y más polarizados.

2) Reflexiones en torno de la educación y a las funciones sociales de la escuela

En primer lugar, nos detendremos en un punteado que puede ayudarnos a describir la educación destinada a estos sectores:

- A lo largo de nuestra indagación, ratificamos que las ofertas nuevas para los sectores populares, realizadas a través de la Ley Federal de Educación y de los Planes Sociales con componente educativo, reforzaron las desigualdades sociales y educativas contribuyendo a la **reproducción social**.
- **El territorio operó como frontera de posibilidad/ imposibilidad**. Una sociedad integrada (a través de la dominación) y una oferta educativa "diversificada" como estrategia política, corren serio riesgo de contribuir a conformar **una guetificación social y educativa** al anclar sin más, las políticas al territorio.
- Confirmamos la tendencia al **avance acumulativo** (Sirvent, 1992) planteado a principios de los noventa: a mayor educación, más posibilidades de demandas por más educación. Las alumnas que ingresaron al CENS Jefas, en general, habían terminado la primaria y no iban a continuar, por lo menos no lo tenían en el campo de posibilidades. Sin embargo, luego de su paso por el CENS, casi todas las entrevistadas expresaron la necesidad de continuar con sus estudios universitarios.
- Las **trayectorias educativas y laborales se asocian a recorridos diferenciales para distintos sujetos sociales**.

Lejos de la reproducción mecánica, se abre la posibilidad de lecturas contradictorias por parte de nuestros entrevistados que nos remiten a las **funciones sociales de la educación formal**.

Los registros de la polifonía marcan la ruptura de la fuerza implacable del pensamiento único y la presencia de voces disonantes. Contrastamos las representaciones otorgadas por los jóvenes adultos de sectores populares o en su paso por las instituciones educativas, con el lugar que ocupan en el espacio social, territorial, educativo y laboral. De esta manera, pudimos puntear las si-

güientes funciones sociales asignadas a las instituciones del sistema educativo que atiende a estas poblaciones:

a) Formación de sujetos sociales desiguales. Se va forjando el **ciudadano asistido**, que depende de la generación de ofertas específicas. No es la demanda organizada la que genera la concreción del programa, son los programas, ubicados en su propio espacio territorial, recorriendo segmentos educativos devaluados los que dan “la posibilidad de más tiempo en la escuela”. En estos espacios, los derechos no se multiplican, sino que se funden. Es así que el trabajo, la asistencia social y la educación, por ejemplo, se resumen en el Plan Jefas de Hogar.

b) Integración simbólica. En gran parte por lo expresado anteriormente, la integración es promovida esta vez desde las instituciones educativas territorialmente ubicadas. Mientras las tradicionales teorías liberales señalan a la política social como la segunda redistribuidora de riqueza, que tiene a su cargo “reparar” lo que reparten desigualmente el mercado y la política económica, hoy registramos que las políticas sociales abandonaron la función de redistribución y tienen sólo un papel simbólico integrador, de contención e inclusión social, y que a su vez lo transfieren a la escuela.

c) Función económica. Encontramos una multiplicidad de funciones a partir de la articulación entre el ámbito educativo y el laboral:

- **Mantener “fuera de juego”,** para desalentar temporalmente la búsqueda de trabajo tanto a las jefas que lo tienen prohibido –“*salta en el CUIL y te dejan sin el plan*”–, como a los jóvenes que ven en el estudio algo más liviano que los trabajos de explotación a los que están sometidos. La alternancia entre estudio y trabajo explica en gran manera las alteraciones de las oportunidades de ese fuera de lugar, y demora la búsqueda de empleo. La escuela, al decir de Bourdieu, les ofrece un lugar pero el hecho de permanecer en el sistema educativo los mantiene “fuera de juego”, “fuera del trabajo” aliviando **la presión sobre el mercado laboral.**
- **Prepara para la inclusión en las reglas del mercado actuales.** La titulación secundaria se exige como requisito básico: “*hasta para ser empleada doméstica te piden título*”, “*te piden mucho más de lo que se requiere*”. Es decir que el título no guarda relación con las características del empleo. Con títulos devaluados, los jóvenes son impulsados a “competir” en un mercado cada vez más exigente –“*para seguir siendo enfermera porque por ley creo que me lo exigen*” (María, 52 años)– y en condiciones de mayor explotación y precariedad. Así lo expresa Antonio (44 años): “*En las empresas piden más, exigen más (ahora título) y pagan menos, la fórmula del capitalismo, ellos ganan más. A nivel de trabajo exigen mucho y dan poco. Encima si tiene secundario por ahí va*”

a ganar 250 pesos yo cuando voy a buscar trabajo si tengo secundario mucho mejor. Entonces bueno... acá pagamos 250 pesos y te dicen si querés trabajar o no. Y sino, tenemos – dicen– una larga cola”.

- **Movilidad Social.** Parte de las alumnas del CENS Jefas de Hogar y los más jóvenes de los CENS comunes manifiestan aspiraciones que se unen al registro histórico del desaparecido Estado de Bienestar, con su referencia evidente a la relación educación trabajo y dispositivos de seguridad social (empleo estable, salario, vacaciones, aguinaldo, cobertura social y previsional). En palabras de Mireya: *“...estudio, y voy a tener el título y voy a poder ejercer el título y ahí voy a tener trabajo seguro y a mi hijo voy a poder darle todo lo que el me pida...”.*

d) Fomentar la meritocracia y el consenso social. Al reflexionar sobre las representaciones de las mujeres del Plan Jefas de Hogar, observamos que los espacios personalizados y grupales recreados territorialmente, en acuerdo con docentes y directivos, con horarios distintos, con guardería para los hijos, operan como elementos entretreídos en una especie de red de contención, pero que por ser cotidiana y prolongada durante tres años llega a naturalizarse. Es decir todos estos elementos creados para lograr que permanezcan en el CENS “se invisibilizan” como posibilidad e imposibilidad al momento de elegir el menú de opciones del futuro trayecto educativo. Estamos alertando sobre el paso del **“universal selectivo”**¹ –como horizonte de inclusión previsto desde el Programa Jefas de Hogar I y así enunciado en las políticas sociales– a lo que podríamos llamar un **“universal meritocrático”**. Al buscar su ingreso en la universidad, las jefas se sienten nuevamente incluidas en el proclamado “sistema educativo único para todos” (sin segmentos ni fracturas), que opera bajo el supuesto igualitario, donde la diferencia está en el esfuerzo personal premiado por el mérito.

Desde una visión crítica, vemos en las historias de las jefas de hogar las reflexiones que nos presenta Fernandez Enguita (1996: 42).

“El paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como el resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, género o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral. La idea de una sociedad dividida, escenario de conflictos sociales, es sustituida por la de un continuo armónico en el que las diferencias son simplemente de grado, no oposiciones irreconciliables. La sociedad deja de ser culpable porque cada cual es ya responsable de su propia suerte. La imagen de la discriminación social deja paso a la del éxito o el fracaso individual y para más señas, escolar”.

Desde esta postura, si alguien fracasa en el ingreso o en el primer año de la

¹ El “universal selectivo” refiere al cambio de las políticas universales a las focalizadas. En esta instancia se selecciona para el comienzo del programa un grupo acotado que busca luego extenderse a toda la población que presenta esa característica.

universidad, el problema estará en su incapacidad, no en el sistema educativo segmentado o en la desigualdad social.

e) Más allá de las representaciones de nuestros entrevistados, cabe destacar otra función de este tipo de propuestas educativas como es la de operar como **propaganda política**. La racionalidad de las estadísticas se ponen al servicio del gobierno de turno: el plan social aumenta las estadísticas de empleo (aunque subempleados) e incrementa la cifras de escolaridad (aunque en circuitos devaluados), cifra que también contribuye a legitimar la Ley federal de Educación en su objetivo de ampliar la obligatoriedad.

3) La construcción de subjetividades

Las transformaciones operadas en el mercado de trabajo, en el sistema educativo y en las políticas sociales facilitaron que los jóvenes y adultos de los sectores populares permanecieran en la escuela. El acceso al nivel medio ha influido fuertemente en la construcción de la subjetividad de estos sectores; el paso por el CENS va despertando aspiraciones, modelando necesidades y propiciado otras valoraciones. La identificación de rasgos comunes en nuestros entrevistados muestra que la escuela sigue siendo un espacio relevante para la conformación de sujetos. Por ejemplo, los *habitus* de las Jefas de Hogar fueron alterados a partir de su incorporación al plan, pero esto no dependió de su decisión individual, sino de condiciones sociales compartidas y en trayectorias individuales y sociales parecidas. Es decir, las opciones y los caminos recorridos en el sistema educativo van dejando marcas en los sujetos que luego, frente a situaciones similares, orientarán sus prácticas educativas y laborales en un mismo sentido.

Los cambios constantes en las posiciones ocupadas en el ámbito laboral volvieron más problemática la definición, a partir del trabajo, de los jóvenes y adultos de los sectores populares. Surgieron otros elementos que marcan fronteras, como la educación, la edad o el género. Este contexto hace más difícil la construcción de un “nosotros” ampliado, y obliga a cada uno a definirse de manera individual y provisional. Por otro lado, resulta menos factible interpelar y convocar a estos sectores desde “un colectivo” y para ellos es más engorroso reconocerse en situaciones similares y encontrar intereses comunes.

Recomendaciones para las políticas educativas

Aportamos algunas recomendaciones que surgen del trabajo destinadas al ámbito de las políticas educativas, específicamente a la educación de jóvenes y adultos. Dado que estamos viviendo en tiempos de crisis, que por su permanencia en el tiempo muestran signos de ser estructural, creemos sumamente oportuno aportar herramientas a los actores individuales y colectivos, intervinientes en el debate y en el hacer cotidiano. Vaya para ellos nuestro aporte y nuestra **201**

disposición para encontrarnos, intercambiar ideas y plasmarlas en políticas, las que obviamente deben contar con la participación de todos los sectores y sujetos involucrados.

Mientras tanto, las alumnas del CENS Jefas de Hogar cuentan con una serie de elementos que operan como resguardo para la permanencia: importe mensual, horarios adecuados a sus requerimientos, docentes, directivos y profesionales específicos, guarderías para sus hijos. A lo que se suma la característica propia del plan que aglutina a un grupo homogéneo (mujeres jefas con hijos menores). Elementos que, amalgamados, lograron conformar un grupo estable de compañeras de aula de primero a tercero (sólo un 5% desertó, según cifras oficiales), y que abrieron proyecciones “desajustadas de sus condiciones de vida”, más allá de sus posibilidades concretas (de no cambiar otras variables objetivas a corto plazo, como lo son la distribución de la riqueza, las políticas neoliberales). **Desde las alumnas incluidas en estas políticas sociales con componente educativo la inclusión en la institución escolar se ve como un elemento de “inclusión societal”.**

Para los alumnos de los CENS comunes, la situación es distinta:

- no poseen red de contención como las “Jefas” (horarios, grupos, docentes, pago, guarderías);
- viven una realidad “tan pegada a los bancos” que, al retomar después de las vacaciones, sólo lo hace el 50 % porque el resto abandonó por motivos laborales o económicos.

Los jóvenes y adultos de sectores populares, sujetos de las políticas de ajuste implementadas por el neoliberalismo sin red, ven la educación y el título, “como defensa” frente al desempleo.

En la supuesta “inclusión societal” y en la “defensa”, no cabe de ninguna manera **el derecho social a la educación, a la inclusión en el conocimiento** (no solamente en la institución escolar). Hemos naturalizado la presencia de circuitos desiguales para los distintos sectores sociales, hemos familiarizado los recorridos devaluados para los sectores populares, se nos presentan como “parte del paisaje” las escuelas pobres para los pobres.

Se requiere, tomando las palabras de Susana Vior (2004), un plan educativo global *“ya que anuncios espectaculares y medidas aisladas por importantes que sean, no bastan para definir una clara ruptura con la reforma educativa aún vigente, que está a tono con el proyecto menemista de exclusión social, cuyos efectos hacen estragos en las actuales condiciones de estudiantes, docentes y en el futuro nacional”*. Agregamos, en la misma línea, que necesitamos democratizar el conocimiento, para que no se repitan historias vividas que se plantean desde el fondo del dolor del “changarín con título” o desde el realismo mágico “del título universitario para un mejor trabajo”. Necesitamos una educación que nos permita pensar críticamente nuestra realidad, pero en condiciones similares, sin que sean los ajustados sociales, los ajustados educativos, los ajustados laborales, los que se encuentren recorriendo circuitos donde los efectos

estructurales del neoliberalismo dejan su huella más profunda e irreversible.

En el caso de los jóvenes y adultos que concurren a los CENS, es importante comprender que los esquemas clasificatorios desde los cuales entienden su paso por la escuela, no son sólo un producto de la imposición ideológica sino el resultado de una construcción social desde posiciones sociales subordinadas.

En síntesis: se requiere diseñar y ejecutar en forma urgente una política integral rompiendo con el carácter regresivo de pobres políticas para pobres.

Bibliografía

- ARROYO y GUETTI (2000). *Plan Jefas de Hogar: visión del Plan y Marco general*. Taller de sensibilización Docente. Plan Jefas de Hogar. Octubre, 2000.
- ARROYO, D. y GHETTI, R. (2000). *Documento de trabajo Plan Jefas de Hogar*. Visión del Plan y marco general. Octubre, 2000.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid, FCE.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- CHAMPAGNE, P. y otros (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*. México, Siglo XXI.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1996). *La escuela a examen*. Madrid, La Pirámide.
- FILMUS, D. y otros (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana.
- ROMAGNOLI, C. y TOSONI, M. (Comp). (2005). *Desigualdades sociales y educativas*. Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- SIRVENT, T. (1992). "Políticas de Ajuste y educación Permanente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº 1, Noviembre.
- VIOR, S. (2004). "Falta un plan educativo global". En: *Le Monde Diplomatique*. Edición Cono Sur, Mayo.

Construcción de la subjetividad de los jóvenes de sectores populares en el sistema educativo

Becario: Miguel Ángel Masnú

Correo electrónico: miguelmasnu@yahoo.com.ar

Directora: Cristina Romagnoli

Resumen

Esta investigación pretende reflejar cómo los jóvenes de sectores populares construyen desde la subjetividad su idea del sistema educativo, es decir, las tensiones entre la escuela, el trabajo, el contexto y su condición de jóvenes. Para esto fue necesario conocer de cerca el

CENS, el barrio y charlar con jóvenes y adultos del lugar.

Los resultados obtenidos muestran cómo las tensiones mencionadas construyen y modifican constantemente la realidad en que se mueven los jóvenes de sectores populares.

Palabras clave: Jóvenes de sectores populares – Subjetividad – Educación – Trabajo – Sistema educativo

Esta investigación surge cuando nos propusimos indagar *cómo los jóvenes de 15 a 20 años resignifican subjetivamente, cómo interpretan y sienten su inserción y permanencia en la escuela, y también cómo sienten e interpretan su no acceso y/o abandono de la escuela.*

Para responder a estas preguntas, fue necesario describir las condiciones materiales en que se encuentran insertos los jóvenes del Barrio Santa Elvira (departamento de Guaymallén, provincia de Mendoza); relevar e interpretar su percepción, representación y expectativas en su paso por las escuelas del Barrio; analizar la relación entre sus condiciones de vida y la construcción de la subjetividad y, por último, el valor que asignan al trabajo y cómo éste crea una tensión con la educación.

La forma de organizar esta presentación será, en una primera parte, a través de un recorrido teórico central donde abordamos conceptos como jóvenes y subjetividad; un segundo punto donde contextualizamos la zona donde se realizó la investigación y, finalmente, los resultados y las conclusiones que surgieron.

A medida que conceptualicemos algunos términos, iremos avanzando sobre el tema y contestando algunos interrogantes que anticipan conclusiones de la investigación.

Jóvenes

Los jóvenes y adolescentes son personas en proceso de transformación constante, y las experiencias y acontecimientos que atraviesan deben contribuir a ello.

La identidad es la consecuencia final de un intenso proceso, materializado en primer lugar por la familia y luego por otros grupos sociales de pertenencia que se producen en ámbitos simultáneos y sucesivos a la vez.

Presentamos cuatro ámbitos que nos ayudarán a precisar mejor la noción de juventud. El primero de estos ámbitos es **individual**, y es el capital propio que trae cada individuo como potencialidad.

El segundo se construye desde los grupos naturales de pertenencia y referencia: **la familia** (nuclear y extensa). Los otros grupos de elección o afinidad, los "pares", también son partes del mismo. Aquí es donde debe vivirse la crisis de identidad adolescente; el choque entre los aportes de su familia y las conductas que empieza a instrumentar como estrategias de separación.

El tercero de ellos es el ámbito **institucional**: lugar donde los niños y jóvenes incorporan a su esquema interno la lógica de los comportamientos sociales. La escuela es la "institución madre" que estructura el vínculo del espacio con los "otros". Lo institucional aporta las reglas y las leyes que condicionan la construcción de la identidad y del psiquismo, y la manera en que el adolescente debe adaptarse internamente a funcionar en ese mundo.

Por último, el cuarto ámbito es el **comunitario**, que otorga la dimensión histórica al conflicto de identidad, pues todos estos procesos acontecen en un momento y en un lugar, marcando, condicionando o determinando las posibilidades de los individuos.

Desde estos ámbitos es posible pensar a los jóvenes dentro de su contexto y viviendo su historia. Desde esta experiencia de comprender, darse cuenta y actuar en el lugar en donde uno está, es posible pensar y construir otras estrategias que no sólo sean de supervivencia sino de transformación del medio al que el joven pertenece.

Sin duda, hay distintos criterios teóricos y empíricos para definir qué es ser joven. Cada sociedad construye un modelo de joven. Ésta es una construcción cultural e histórica. Por eso la categoría de «juventud» es un término ambiguo, complejo y difuso al mismo tiempo, pero para nada ingenuo.

Ahora bien, cuando la problemática que plantea esta etapa de la vida denominada juventud se cruza con la posición de clase, el problema se complejiza. La conformación de la identidad de los jóvenes pobres es una sumatoria de sus

condiciones de vida, el imaginario que construye la sociedad sobre ellos y la propia percepción que los jóvenes construyen desde su espacio vital.

La deserción del sistema de educación formal, el desempleo, el crecimiento de la economía informal, la exclusión juvenil de la legislación laboral, constituyen algunos de los datos duros del contexto en el que viven, y conforman el ambiente de restricciones en el que se desenvuelve la vida cotidiana de los jóvenes de sectores populares.

Subjetividad

Para ocuparnos de este concepto trabajaremos a tres autores: por una parte a Pedro Güell que hace una aproximación general a la subjetividad y, por la otra, a Duschatzky y Correa que entienden (ya más particularmente) a la subjetividad como operaciones que realizan los sujetos frente a situaciones.

Según Pedro Güell (1998), "subjetividad" es aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo. «Subjetividad social» es esa misma trama compartida por un colectivo. Ella le permite construir sus relaciones, percibirse como un «nosotros» y actuar colectivamente.

La subjetividad es parte de la cultura, pero es aquella parte inseparable de las personas concretas. Por ese motivo, es la parte más cambiante y frágil de ella. Hoy, cuando las culturas se fragmentan y diversifican, la subjetividad individual y colectiva sale como nunca antes a la superficie de la vida social y queda, entonces, más expuesta.

Uno de los puntos más difíciles de la subjetividad, es explicarla. Más aún si aceptamos que las formas de producción de subjetividad, en palabras de Duschatzky y Correa (2002), no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas.

Del mismo modo que Duschatzky y Correa, entendemos que las prácticas de subjetividad son operaciones que pone en juego el sujeto en una situación determinada. Las prácticas de subjetividad permiten rastrear las operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límite y las simbolizaciones producidas.

Aceptando que la subjetividad de los jóvenes está sujeta a su contexto –en este caso el barrio–, cuando hablamos de la construcción de la subjetividad de jóvenes de sectores populares hablamos de su grupo, de su familia, de su vida, de la escuela, de la comunidad que lo rodea, pero sobre todo, hablamos de su historia en este contexto.

El contexto

Las condiciones materiales en que están insertos los jóvenes del barrio Santa Elvira se describen con claridad en el marco teórico. Se observan carencias sustanciales con respecto a la dimensión económica, hay una pobreza en cierto modo “invisibilizada” por el aspecto de barrio. Las casas de material, con los servicios públicos básicos, la cercanía a centros de compra y la accesibilidad en cuanto a calles pavimentadas y alumbrado público, hablan del origen social del asentamiento, más cercano, sin dudas, a la configuración de barrio obrero/asalariado; los bienes de uso adquirido, son capital histórico del sector, en franco deterioro, que no colaboran a caracterizar la situación real de pobreza.

Por ello, el fenómeno predominante en el lugar es el hacinamiento. La estrategia de reagrupamiento de los miembros del hogar para minimizar gastos, es una estrategia de los hogares que pierden paulatinamente poder adquisitivo. En este contexto habitacional, los jóvenes deben aportar monetariamente a los hogares.

Con respecto a la “seguridad” del barrio, si bien algunos ven a éste como un lugar bastante peligroso (docentes y algunos jóvenes), a la hora de responder a ¿cómo es el barrio? o ¿qué características tiene?, el grueso de los jóvenes que viven en la zona no nombran la peligrosidad o la inseguridad como algo relevante. Para algunos, el hecho de que no tenga espacios de recreación, o espacios para realizar deportes, es una característica más importante que la inseguridad. En este sentido, se observa que algunos jóvenes, a través de su participación comunitaria, poseen un importante capital cultural y social que aporta una direccionalidad y sentido a su horizonte futuro.

Hilando fino

Uno de los objetivos que nos habíamos propuesto en esta investigación era interpretar la **percepción y expectativas** de los jóvenes, en su paso por la escuela del barrio Santa Elvira. Con respecto a esta cuestión, en virtud a las entrevistas y documentos revisados, pudimos distinguir primero la diferencia que hacen los jóvenes entre la escuela media y el CENS.

La escuela secundaria aparece como un lugar alejado de sus intereses y expectativas, la ven como “una pérdida de tiempo”, alejada de su realidad inmediata y su contexto y, que además, no da herramientas para insertarse en el mercado laboral. El CENS aparece como un espacio necesario, donde se puede recuperar el tiempo y donde se tiene en cuenta la realidad en que está inserto el joven (trabajo, contexto, tiempo). Igualmente, hay una imagen generalizada que el CENS es más “fácil” y que al ser más corto, “sólo te dan lo necesario”. Este “atajo” permite, en algunos casos, imaginar la posibilidad de continuar estudios terciarios o universitarios.

- M: *¿Y cómo te imaginás el CENS? ¿Te lo imaginás distinto a la escuela técnica?*
- E: *Claro, es muy distinto un CENS a una secundaria... porque en el CENS te dan parte de una materia, te dan lo esencial, lo importante de una materia en cambio una secundaria te dan todo completo.*
- M: *¿Eso quién te lo ha dicho?*
- E: *Mi mamá.*
- M: *¿Tu mamá va al CENS?*
- E: *Sí, fue. Aparte tengo amigos que han ido. Lo importante de una materia es lo que te dan, no te dan todo.*
- M: *Más allá que no vayas a estudiar. ¿Qué opinás del CENS?*
- A: *Está bueno porque les da oportunidades a las personas, más que nada a las grandes que no pudieron estudiar en el tiempo anterior de ellos y que le dan como una ayuda digamos... (interrupción)*
- M: *Me decías, que el CENS sirve para gente mayor...*
- A: *Más que nada porque, antes por los problemas de ellos no podían estudiar y ahora como que les dan una oportunidad para que estudien, así es como lo veo yo.*
- M: *¿Y qué diferencia hay entre la escuela y el CENS, para vos?*
- A: *Para mí es casi o mismo, lo único que es más corto, te lo hacen más... a los cinco años de la secundaria y a los tres años del CENS te los dan como más rápido a los del CENS.*
- M: *¿Por qué pensás que pueden dar lo mismo que en la secundaria pero en dos años menos?*
- A: *Porque te lo dan, pero así en temas más cortos, más resumidos, pero te dan lo mismo.*

Es importante observar también la alternancia adulto-joven, que se da con fuerza en los últimos años en la población del CENS y que obliga a directivos y docentes a replantearse herramientas y formas de trabajo para atender esta situación.

- J: *Te cuento más o menos cómo empezó, primero venía gente adulta, muchos adultos, ahora ha disminuido mucho la cantidad de adultos, ahora vienen muchos jóvenes, porque hay muchos que se quedan en octavo y noveno, entonces la solución rápida, para recibirse pronto es venir al CENS, entonces ahí viene el tema de las edades...*
- P: *Cambios, grandes cambios han habido, lo que he notado, es que viene menos gente mayor, que la gente mayor que viene, viene con mucho entusiasmo, totalmente distinto a como vienen los chicos y que los chicos vienen cada vez más chicos, chicos repetidores que quedan afuera de media entonces **rebotan** en el CENS, y me parece que **rebotan**,*

no es que vienen porque tengan ganas, sino que muchos porque los padres los mandan a muchos les entusiasma el horario que sea a la noche, para andar por ahí y bueno hay otros que no que vienen con ganas y responden y se nota a fin de año.¹

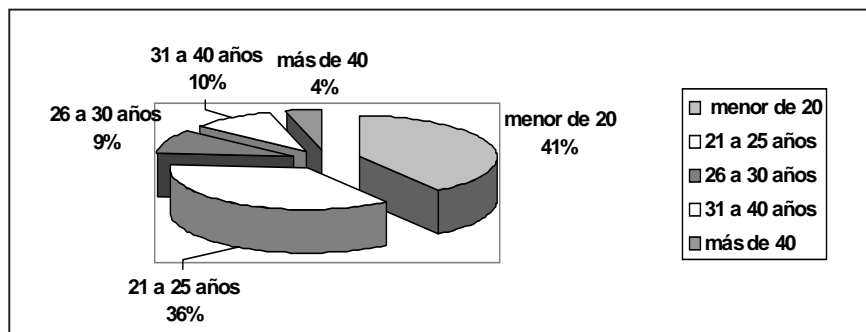


Gráfico 1: Edades de alumnos

Otro aspecto importante es aquel relacionado con la situación laboral de los adolescentes –para quienes se ven obligados a trabajar–. Observamos que en el caso de aquellos que tienen trabajo, en su mayoría se desempeñan en actividades improductivas o marginales; mientras que otros se encuentran desocupados y sin esperanza de encontrar un empleo.

M: *¿Estás laburando?*

A: *Sí.*

M: *¿En qué?*

A: *Construcción.*

M: *¿Qué hacés?*

A: *Ahora estamos haciendo un baño en el B° Petroleros...*

A: *Y bueno este año no voy a estudiar, más que nada porque ahora voy a empezar a laburar en un hospital, de encargado de limpieza eso...*

M: *¿En qué hospital?*

A: *En el Español.*

M: *¿Y en qué horario?*

A: *Y son de 5 de la mañana hasta las 3 de la tarde y ahí, después a la tarde voy a estar laburando en construcción*

M: *¿Vas a laburar todo el día?*

A: *Claro, hasta las 7 de la tarde.*

M: *¿Y este año decís vos que vas a hacer eso?*

A: *Sí, y el año que viene, si se me acomodan los tiempos más o menos, me voy a dedicar al estudio. Aunque sea para terminar la secundaria.*

(Cabe aclarar que A, hasta diciembre de 2005, no empezó a trabajar en el Hospital y continúa haciendo changas en la construcción)

Quienes pueden acceder a alguna “changa”, es de manera temporal y en el caso que sea un trabajo con “alguna continuidad”, de ninguna manera representa “estabilidad”, ni mucho menos beneficios como salud o capacitación. En ambos casos, la continuidad en los estudios es imposible. Aquí podemos observar a la escuela como un “*mientras tanto*”.

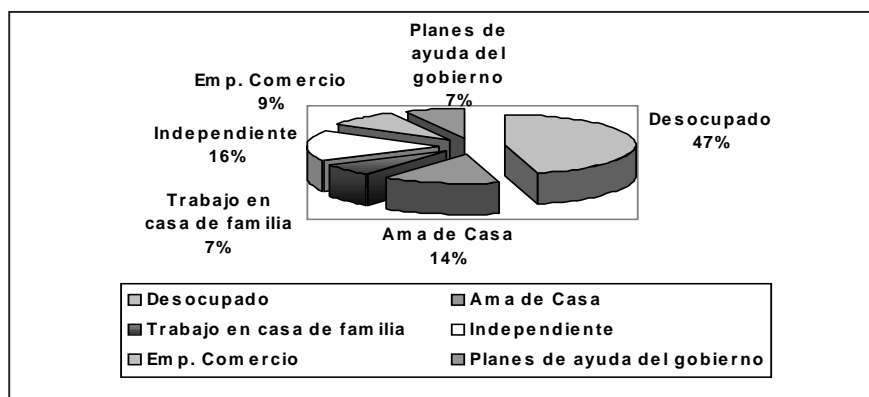


Gráfico 2: Situación laboral

Sí, hay interés en casi todos los casos, por comenzar o seguir estudiando, de manera inmediata o en el corto plazo, a veces con la idea de seguir la facultad, pero ante una posibilidad de trabajo, la decisión es clara: se abandona la escuela.

Bibliografía

- ASOCIACIÓN ECUMÉNICA DE CUYO (1999). *Devolución y sistematización: trabajo realizado por Equipo de Jóvenes*. Mendoza.
- BARANDICA, J. (2000). *Los jóvenes de hoy: ¿crisis de edad o de época?* Mendoza, Asociación Ecuménica de Cuyo.
- DE JONG, E., BASSO, R. y PAIRA, M. (Comp.). (2001). “La Familia en los albores del nuevo Milenio. Reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social”. En: *Trabajo Social, Familia e Intervención*. Universidad de Entre Ríos, Editorial Espacios.
- DUSCHATZKY, S. y CORREA, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- GÜELL, P. (1998). *Subjetividad social y desarrollo humano*. Ponencia en Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global, SID/PNUD, Barcelona, Noviembre, 1998. Versión digital: <http://www.desarrollohumano.cl/extencion/barcelona1.pdf>

- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996). "La juventud es más que una palabra". En: Margulis, M. (Editor). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos.
- MASNÚ, M. *Filosofía con niños en ámbitos formales: investigación llevada a cabo en el Barrio Santa Elvira en el año 2001/2002*. Mendoza.
- ROMAGNOLI, M.C. (1997). *Los ejes de inclusión y exclusión del sistema educativo: educación y sectores populares*. Mendoza, Alfa Impresores.
- SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social: una investigación del barrio de Mataderos* (Buenos Aires). Madrid, Unigraf.

Vigostky en la escuela

Directora: Marta Abate Daga

Integrantes: Maria Eugenia Peralta, Carmela Giordano, Rosa Giunta, Lucia Vera

Título del proyecto: Vigostky en la escuela (Código SECyT UNCuyo 06/H044)

Datos de la directora del proyecto

Título: Licenciada en Psicología

Cátedra e institución: Psicología Evolutiva; FEEyE (UNCuyo)

Correo electrónico: martaabate@speedy.com.ar

Resumen

Uno de los ejes rectores de la transformación educativa planteada en nuestro país en el marco de la Ley Federal de Educación fue **la reformulación de la formación docente**. Buena parte de los soportes teóricos que implica la **formación docente** está vinculada con la disciplina psicológica que en este período de la reforma significó demanda y apropiación de la perspectiva sociohistórica del desarrollo originada en Vigostky. Este artículo pretende dar

cuenta de la investigación de tipo exploratoria y de orientación cualitativa llevada a cabo con los objetivos de indagar cuáles han sido las modalidades y características de apropiación de los conceptos vigostkyanos y cómo, los docentes definen e instrumentan sus conceptos teóricos, considerados actualmente como de relevancia para justificar la importancia de la educación en el desarrollo humano.

Palabras clave: Reforma educativa – Formación docente – Psicología del desarrollo – Vigostky

Reformas educativas y profesionalización docente

Las décadas de los 80-90 fue muy significativa en la historia mundial de la Educación. Organismos internacionales fomentaron investigaciones y producciones teóricas que promovieron importantes cambios de paradigmas en cuanto a **las concepciones sobre los procesos de aprendizaje, el rol y la función de la enseñanza y la valoración de la educación en torno al desarrollo individual y social**. Así se generaron proyectos político-educativos que favorecieron el inicio de importantes reformas educativas en el mundo occidental.

En Argentina se inició, entonces, un intento de transformación estructural del sistema educativo. Con el marco legal de la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en abril de 1993 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación, se avanzó de manera gradual, sistémica y global en las líneas de la reforma que se proyectó alrededor de los siguientes ejes:

- ✓ **Descentralización** de los servicios a nivel provincial, concertación federal de la política educativa, y transferencia gradual de recursos y de responsabilidades a nivel de las escuelas.
- ✓ **Ampliación** de la cobertura (más años de obligatoriedad) y promoción de una mayor calidad y eficiencia del servicio educativo, a través de una propuesta de contenidos básicos actualizada para todos los ciclos y niveles y para la formación técnico-profesional; modificación de la oferta del nivel medio y de formación técnico-profesional con nuevas propuestas formativas más vinculadas con el mercado de trabajo y con los nuevos entornos productivos y de servicios, así como al logro de una ciudadanía responsable y plena. Evaluaciones periódicas y sistemáticas del sistema educativo para la toma de decisiones y para enriquecer la información pública en general y de los usuarios en particular.
- ✓ **Reformulación de la formación** de los docentes y de las instituciones formadoras. Promoción de una nueva carrera profesional para el sector, y modelos alternativos de organización del trabajo en las escuelas.

La reformulación de la formación de los docentes tuvo como propósito un proceso de reconversión de los mismos a partir de la capacitación, el perfeccionamiento y la profesionalización. La concreción del eje “reformulación de la *formación de los docentes* y de las instituciones formadoras, promoción de una nueva carrera profesional para el sector, y modelos alternativos de organización del trabajo en las escuelas”, se llevó a cabo en diferentes etapas y modalidades, como así mismo con medidas en distintos niveles del sistema educativo.

Este proceso se efectivizó en la provincia de Mendoza mediante:

- Los cursos que se implementaron desde la Red Federal de Formación Continua, con el propósito de capacitar masivamente a docentes en ejercicio en las siguientes áreas: Sujeto del aprendizaje, Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Sociales, quedando excluidas Educación Física y Estética. Esta tarea fue llevada a cabo en la provincia de Mendoza por una gran cantidad de instituciones privadas, públicas provinciales y

universidades nacionales que fueron acreditadas para el dictado de estos cursos (o parte de ellos).

- La articulación de Institutos de Formación Superior con las universidades, que permitió a un importante número de docentes mendocinos acceder a Ciclos de Licenciaturas con los que obtienen el grado universitario.
- Los concursos para Jerarquía Directiva y Supervisora, que se implementaron en los últimos años.

El proceso transformador referido a la reconversión docente alcanzó también –tal como lo preveía la Ley Federal, aunque un poco más tardíamente– a la Educación Especial, que desde la década de los 70, se encuentra inmersa en un proceso de fuerte cuestionamiento acerca de la validez y legitimidad de la segregación de los sujetos diferentes y la organización paralela de educación común y educación especial.

Formación docente y teorías psicológicas

La formación, capacitación y perfeccionamiento de los docentes se organiza e implementa en tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación. Un segmento del campo del conocimiento está vinculado con la disciplina psicológica y en aspectos más específicos aún con el área de la Psicología del Desarrollo y Educacional, dado que toda práctica educativa se funda y sostiene, explícita o implícitamente, en alguna concepción acerca de **cómo aprende** el sujeto al que está destinada dicha práctica. El cómo y porqué un sujeto aprende, remite a alguna o algunas teorías acerca de los procesos de constitución y desarrollo del sujeto.

Así, en la historia de los modelos pedagógicos modernos, podemos reconocer fácilmente la influencia de las teorías de aprendizaje provenientes del paradigma conductista, luego la incidencia de los desarrollos piagetianos en aquellas prácticas llamadas constructivistas, que no sustituyeron completamente a la anterior, más bien se articularon a ellas produciendo desplazamientos, coexistencias y superposiciones muchas veces contradictorias y confusas.

Coincidiendo con la Reforma Educativa Argentina, se produjo un paulatino proceso de apropiación en nuestro país, y específicamente en nuestra provincia de la perspectiva sociohistórica del desarrollo originada en Vigostky. Esto se debe a que, por un lado, recién en la década del 80 se inicia la difusión en nuestro país de su obra y, por otro, porque la propuesta teórica de este autor sobre los orígenes y las razones del desarrollo psicológico revaloriza y destaca el papel que la educación y el aprendizaje tienen al respecto.

Vigostky define y reconoce las prácticas pedagógicas institucionales como un lugar de privilegio para el desarrollo individual y social, perfilando así una enorme y aún no suficientemente valorada contribución desde la psicología a la educación. Su consideración de la complejidad del desarrollo humano y la valora-

ción del impacto de la educación en el mismo, han generado diversas posibilidades prácticas construidas para aplicar sus principios teóricos en el trabajo didáctico del docente, resignificando el valor intrínseco del trabajo cotidiano del profesional de la educación, al considerarlo como el agente social de mediación por excelencia. Así, la escuela es considerada como una organización social altamente especializada, en la que los procesos de comunicación, la toma de decisiones, la organización de contenidos y las relaciones socio-afectivas entre los docentes y alumnos, orientadas hacia el desarrollo de contenidos científicos, juegan un papel fundamental en el desarrollo de las jóvenes generaciones. Estamos, de este modo, frente a una nueva tendencia pedagógica: el socioconstructivismo.

Esta tendencia tiene un interesante impacto en la educación especial, dado que Vigostky defendía fervorosamente la idea de que no es lo más importante la rehabilitación compensatoria de los "defectos" físicos, sensoriales o motores, sino el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, capaces de utilizar los datos o representaciones provenientes de áreas motoras o sensoriales.

Sin embargo, nuestra tarea en el ámbito de la formación y perfeccionamiento docente de educación común y especial, nos permite observar con frecuencia que los docentes utilizan discursivamente, incluso en la fundamentación teórica de sus prácticas e intervenciones pedagógicas, conceptos tales como "mediación social" o "pedagógica", "zona de desarrollo próximo" (ZDP), "funciones psicológicas superiores" (PPS) y algunos otros que devienen o se articulan con ellos. Sin embargo, también observamos importantes dificultades en la apropiación conceptual de los mismos, así como en la posibilidad de trasladar a sus prácticas docentes al menos algunos de los principios pedagógicos derivados de la psicología de Vigostky.

Por ello, a diez años de iniciado el proceso de transformación y reconversión docente, que se enmarcó en la Ley Federal de Educación y que en la actualidad está siendo fuertemente cuestionado, **el propósito de este proyecto fue evaluar qué sucedió con la capacitación y perfeccionamiento de los mismos en el área específica de la psicología y en la apropiación de la teoría de Vigostky.**

Los objetivos del proyecto de investigación fueron:

- Identificar y caracterizar los ámbitos e instancias de apropiación de los conceptos vigostkianos.
- Describir los principios y conceptos de la obra que fueron aprendidos.
- Caracterizar las alternativas de instrumentación pedagógica que les son posibles en sus prácticas, identificado ventajas y dificultades para las mismas y el origen de ellas.

Enfoque metodológico

216 Partiendo de la premisa de que los hechos educativos, las reformas de los sistemas educativos, la formación, capacitación y tendencia a la profesionalización

docente, son problemáticas humanas, sociales e históricas, multidimensionales y complejas, el tema fue abordado desde un paradigma interpretativo-simbólico. Esto determinó la elección de una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva.

La muestra estuvo constituida por nueve docentes (la totalidad de la población) de Educación Especial que han realizado todos los circuitos de perfeccionamiento y capacitación que se desarrollaron a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación –es decir, los cursos de la red federal de educación, la licenciatura en Educación Especial en el ámbito universitario y que han participado de los concursos para jerarquía directiva.

La técnica utilizada para obtener los datos fue la entrevista individual semi-estructurada.

Los datos obtenidos fueron procesados para su análisis en función de cuatro grandes categorías: la formación inicial, los cursos de sujeto de aprendizaje, la licenciatura de grado universitario y los concursos de jerarquía directiva. A su vez, en cada una de ellas se identificó: el ámbito en donde se realizó la formación o capacitación; los conceptos vigostkyanos que identifican; el modo en que los definen; otras teorías del desarrollo a las que tuvieron acceso; y las posibilidades de experiencias de aplicación en la práctica, reconociendo dificultades y ventajas.

En la medida que se avanzaba en el procesamiento de los datos, aparecieron como categorías emergentes, que no habían estado entre nuestros supuestos iniciales, la modificación del concepto y definición del sujeto de aprendizaje de la educación especial y la evolución del modelo didáctico a partir del proceso de capacitación y perfeccionamiento.

Conclusiones

La información recabada en las entrevistas nos permitió establecer que la primera instancia de su formación como docentes tuvo como eje el aprendizaje teórico de un sujeto de aprendizaje “normal” y pretendidamente “homogéneo”. Los autores estudiados del campo de la psicología infantil le permitieron caracterizar al niño en términos meramente descriptivos y en relación directa con las edades cronológicas, sin plantear hipótesis o explicaciones sobre la génesis o evolución de tales características, ni tampoco sobre estructuras (psicológicas) o estructuración interna subyacente. Una descripción y caracterización infantil en estos términos sustenta la concepción homogeneizadora de la infancia.

Cuando estos docentes estudiaron al sujeto de la educación especial, lo hicieron desde el déficit y lo patológico. Refieren que en este mismo período empiezan a conocer a Jean Piaget (aunque no pueden recordar con qué bibliografía, hablan de apuntes de la profesora), que les impacta por su concepción de que el sujeto (la inteligencia) se construye, aunque sólo expresan como contenido aprendido la caracterización de las etapas del desarrollo de la inteligencia y,

desde ellas, las diferencias que se plantean en los sujetos débiles mentales. De lo expresado se infiere que lo que aprendieron de Piaget, y particularmente el modo en cómo lo aprendieron, abona el concepto homogeneizador y universalista del sujeto y, por ende, orienta en la misma dirección sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a los cursos de Sujeto del Aprendizaje, implementados por la Red Federal de Formación Continua, en general coinciden en que fueron muchos y muy breves. Sin embargo es de destacar que identifican este hecho con el comienzo de un proceso de capacitación, luego de 10 años (y en algunas más) de haber obtenido el título y comenzado el ejercicio de la docencia. Todas coinciden en afirmar que en ese momento se empiezan a introducir los conceptos de Vigostky, aunque la mayoría sostiene que fue sólo eso: una introducción. Algunas mencionan conceptos como ZDP, mediación, pero dando a entender que más que apropiación conceptual de los mismos se trató de familiarización. El material en los que se estudiaba eran unos "cuadernillos". En Mendoza, las instituciones o grupos que fueron acreditados para dictar los Cursos de la Red Federal debían elaborar el material teórico con los que se desarrollarían los mismos. Lo que significa que, al menos en lo referido a la formación psicológica de los docentes, el material bibliográfico utilizado en este caso consistió en síntesis simplificadas de autores extremadamente complejos, que, a su vez, fueron desarrollados en cursos muy breves.

Sin embargo, a pesar de que consideran que los Cursos de la Red no fueron significativos en términos de capacitación, en algunas de ellas aparecen indicios de cierta modificación del concepto de sujeto del aprendizaje (**categoría emergente**).

Esta incipiente concepción del sujeto discapacitado aparece en los discursos docentes entrelazada con otra **categoría emergente** para nosotros: modificaciones en el modelo didáctico o de enseñanza.

En cuanto a la capacitación recibida en las licenciaturas, todas las entrevistadas afirman haber estudiado con mayor detenimiento a Vigostky, mencionan conceptos tales como ZDP, mediación, inter e intrapersonal. Sin embargo, las definiciones son imprecisas, demasiado sincréticas en algunos casos y hasta con errores conceptuales. Igual situación de sincretismo se observa en relación a la articulación entre los conceptos, que es lo que realmente otorga coherencia y sentido a la teoría.

Identifican las asignaturas en las estudiaron sobre Vigostky, resaltando Psicología del Desarrollo y Estrategias Cognitivas, pero también hacen referencia a algunas dificultades que se les presentaron en el cursado de la licenciatura, tales como: largo tiempo previo sin previa capacitación, muchas teorías nuevas, poco tiempo de desarrollo y poco tiempo personal para profundizar.

En cuanto indagamos sobre las posibilidades de aplicación o instrumentación en la práctica, vuelven a aparecer, y ahora con más énfasis, las diferencias en cuanto a la concepción del sujeto discapacitado desde la versión por ellas aprendidas de la teoría de Piaget y la de Vigostky. Algunas de ellas lo dicen de este modo:

"... trabajamos mucho con Piaget y anteponíamos el desarrollo o las estructuras al aprendizaje"; "empecé a darme cuenta de que muchas de las posibilidades que el niño tiene de aprender, está relacionado con la mediación que el docente hace"; "en pensar en el potencial del alumno más allá de la discapacidad".

Del mismo modo manifiestan los cambios que tuvo su quehacer pedagógico a partir de la comprensión de Vigostky, aun considerando los déficits conceptuales antes enunciados. Lo expresaron así:

" ... la integración de los chicos moderados a los grupos grandes o a los grupos con mayores posibilidades, esto le permite, a lo mejor, avanzar porque el grupo le va exigiendo y luego él puede llegar a internalizarlo y transferirlo". "Esos insumos me ayudaron de alguna manera a acordar y adoptar mi propuesta en función de sus necesidades"; "... empecé a pensar más en mi forma de mediar"; "... tratar de proponer aprendizajes desde lo que el niño trae, es decir, tener en cuenta la ZDP y tratar de potenciarla, no importa la deficiencia que el chico tenga"; "... me sentí mucho más segura con esto de la importancia de la mediación del docente y con el tema de personalizar la atención y tratar de que nos acerquemos o descubramos en cada chico su potencial"; "... para armar trabajos de otra manera, por ejemplo, el chico que menos posibilidades tiene lo pongo con uno que más sabe"; "... un proyecto de capacitación profesional que se desarrolló a lo largo de 6 años, referidas a intervenciones que apuntaron al marco conceptual de Vigostky..."

En cuanto a los concursos para cargos de jerarquía directiva, todas coinciden en afirmar que no hubo instancias formales de preparación para el concurso, pero sí se les dio un programa y una lista de bibliografía que consistía en 54 libros.

Refieren que hubo unas pocas reuniones organizadas por el sindicato, que eran muy generales y pretendían solamente dar algunas pautas para orientar el proceso. No se propuso ningún tipo de mediación pedagógica, contextualización histórica o epistemológica, articulación conceptual o temática ni análisis crítico de los textos que se sugirieron.

Para la mayoría, el proceso de preparación para el concurso fue simultáneo o muy cercano en el tiempo al cursado de la licenciatura. Los temas propuestos y la bibliografía sugerida eran similares a lo que estaban trabajando en la licenciatura. Esta situación facilitó y permitió profundizar el aprendizaje.

" ... yo recuperé el material bibliográfico de la licenciatura para preparar las teorías psicológicas"; "en la licenciatura, la diferencia era el tema de la mediación..."

Algunas refieren haber consultado a diferentes profesores de manera particular. Hacen hincapié en la ayuda que se prestaron entre ellas para prepararse. Esto nos permite inferir que la licenciatura permitió construir una red social, de apoyo mutuo y que este hecho es muy útil a la hora del aprendizaje.

"... buscábamos la mediación con compañeras. Siempre estudiábamos 4 o 5, eso sería la parte intersubjetiva dentro de la ley de formación..."

Esta frase nos muestra con mucha claridad la comprensión de conceptos de la teoría de Vigostky tales como mediación social, intersubjetividad, ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, desde lo vivencial.

Desde el punto de vista del aprendizaje de los conceptos de Vigosky, sostienen que fueron los mismos que habían visto en la licenciatura, destacando que esta oportunidad les sirvió para afianzarlos.

Vuelven a mencionar los conceptos de ZDP, mediación, pero ahora agregan términos que refieren al uso de instrumentos y herramientas, y el papel del lenguaje. La conceptualización de los mismos apenas mejora con respecto a lo dicho en el punto anterior.

"... entiendo los conceptos, pero no a lo mejor con el vocabulario específico, por cuestión de tiempos dedicado al aprendizaje de Piaget y no a Vigostky..."

Cuando se indaga sobre la incidencia de estos aprendizajes en sus prácticas docentes, se observa en varias de ellas un nivel de apropiación bastante adecuado a la propuesta original del autor, claro que con un nivel de elaboración discursiva propia del uso de los pseudoconceptos previos a la elaboración del concepto científico.

Con respecto a la bibliografía usada, tanto para este nivel de capacitación como en el caso de la licenciatura, no rescatan los textos y/o autores de los que estudiaron. Esto posiblemente está vinculado con una práctica muy frecuente en todos los niveles del sistema educativo, el uso de fotocopias con retazos de textos sin ninguna referencia. Tampoco se contextualizan histórica y epistemológicamente los autores o las teorías que se utilizan. Esta práctica es extremadamente frecuente y de vieja data en el caso del uso de literatura psicológica en el terreno de la educación. La psicología, en particular del desarrollo, ha alimentado "las ciencias de la educación" desde sus mismos comienzos, pero con un grave defecto. Una obra de magnitud como la de Piaget ha sido fragmentada, malinterpretada, puesta al servicio de ideas o en contextos que están muy lejos de las intenciones, hipótesis y propuestas teóricas del autor. Algo similar está ocurriendo con Vigostky. El trabajo de campo realizado da muestra de ello.

Esto, en temas como el desarrollo o el aprendizaje, no es intrascendente.

"... también comprendí que hay diferentes paradigmas en el tema del desarrollo y el aprendizaje y que era bastante diferente comprender el aprendizaje desde el conductismo, desde Piaget o desde Vigostky" (E2).

En cuanto a las dificultades encontradas para la instrumentación de nuevos conceptos, en el joven ejercicio (ocho de las entrevistadas tienen un año de ejercicio) de su funciones directivas aparecen:

✓ La burocracia institucional

"hay muchísimas semanas que me paso haciendo papeles, que no puedo sacar el pie de acá. Lo que te demora son las planillas, papeles, papeles, papeles, es increíble la cantidad de cosas que te piden por escrito".

"La sobrecarga de tareas y el escaso tiempo de los docentes para estudiar y hacerlo conscientemente (...) Tener jornadas para estudiar, discutir (...) Los docentes no tienen la especialización suficiente".

✓ La capacitación docente

"Como estoy a cargo de una escuela de Formación Laboral, los docentes tienen títulos secundarios con alguna orientación. Un solo docente con nivel universitario y formación docente, el resto no tiene formación pedagógica y cuesta mucho que planifiquen teniendo en cuentas contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, porque no saben de qué se trata, tampoco terminan de entender cómo se trabaja con los chicos".

"(...) creo que hay una diferencia muy notable entre la gente que ha salido hace poco y que tiene otra formación y la gente que se formó hace más de diez años atrás que no ha vuelto a capacitarse. Muchos docentes no se han perfeccionado ni actualizado. El problema es que nuestra profesión se actualiza permanentemente".

"Algunas de la más antiguas se pliegan a ésta, intentan seguir sin tener toda esa base científica que las convenza de la tarea porque ya están formadas de otra forma".

✓ La falta de interés

"Dentro de las escuelas siempre hay una que es la que más se interesa por leer un poco más o por hacer un cursito más, pero no es un hábito..."

"No tienen desconocimiento, conocen, quienes las formaron en esto, desde mi punto de vista eran buenas formadoras, con mucha cancha, mucha práctica en el tema. Yo creo que en realidad no les interesa llevarlos a la práctica en forma sistemática, o como metodología internalizada, sino que es más fácil continuar con lo que venían haciendo".

"Algunas que son más jóvenes, que llevan menos tiempo, 5 o 6 años, han enganchado y lo llevan a la práctica, pero otras no lo enganchan en su quehacer cotidiano. Si uno habla con ellas lo tienen claro, pero en sus planificaciones, en la forma de dar clase, no es algo que lo tengan muy claro para ponerlo en la práctica. Ahora, quienes sí lo llevan a cabo se refleja en la planificación, en el tipo de evaluación, pero es un mínimo de porcentaje".

En cuanto a la información que hemos denominado **emergente** y que categorizamos como modificación del concepto y definición del sujeto de aprendizaje de la educación especial y evolución del modelo didáctico a partir del proceso de capacitación y perfeccionamiento, encontramos nuevamente datos que la ratifican y que además refieren, aunque todavía muy tentativamente y con el marco

de los obstáculos que mencionaron en párrafos anteriores; posiblemente dicha información les servirá para la elaboración de proyectos institucionales.

“Como directora no te voy a decir que ya logré armar la unidad del grupo, pero digamos que es un planteo que yo me he hecho a largo plazo”.

“(…) porque no llegamos en realidad todavía a la metodología ni a los criterios pedagógicos, o sea eso lo estamos viendo muy detenidamente y sé que en la escuela en la actualidad no hay un claro conocimiento ni siquiera de qué teoría aplicar ahora, porque yo como docente en realidad vine a descubrir en el tiempo, tampoco tenía en claro cual era mi postura, más o menos sabía cual era mi inclinación. Ahora me doy cuenta de que yo también soy mediadora con mis docentes y me doy cuenta que hay muchas cosas que como directora (...)”

“Cuando uno se ubica desde la vereda de enfrente, ya no de docente sino desde la dirección, lo que intenta y lo que trata de transmitir sugiriendo o pidiendo en algunos casos es que cuando hacemos los diagnósticos iniciales sea un diagnóstico situacional que incluya al contexto socio familiar, cultural, teniendo en cuenta todos los elementos que hacen al sujeto.

Esos insumos dan cuenta de que quién es ese niño. Entonces eso me va ayudar de alguna manera a acordar y adaptar mi propuesta en función de sus necesidades. Creo que puedo transmitirlo, intento diariamente que mis chicas se den cuenta de esto para que con todo lo que uno puede dar desde la escuela le respondamos y que se sienta contenido, pero contenido no con el abrazo sino contenido desde el buen sentido de sentirse escuchado, de sentirse útil, de saber que lo que se da en la escuela se necesita”.

Solo una de ellas sostiene que en su escuela se ha implementado un proyecto *“con alumnos y con padres de alumnos con el objeto de fortalecer la mirada en la modificabilidad cognitiva”*. Se trata del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, que tiene un fuerte sustento teórico en la perspectiva socio-histórica de Vigostky, del desarrollo y el aprendizaje. Esta docente es la que manifiesta haber realizado su formación en la universidad antes de la dictadura, haber estado permanentemente capacitándose por iniciativa propia y porque los ámbitos laborales en los que se fue insertando (institución privada y universidad nacional) se lo demandaron y facilitaron. Un aspecto muy importante a destacar en este caso, es que lleva doce años como vicedirectora y uno como directora en la escuela en la que se implementa el programa mencionado y además refiere que:

“(…) fueron experiencias aúlicas implementadas a través de un proyecto de capacitación institucional que se desarrolló a lo largo de 6 años, referidas a intervenciones que apuntaron al marco conceptual de Vigotsky, ayudándonos a centralizar la mirada en el rol docente, como mediador de los aprendizajes”.

Este caso reúne una serie de condiciones con respecto a una reforma educativa que nos parece interesante remarcar: proyecto institucional, continuidad en el

tiempo, capacitación institucional, objetivos y acciones del proyecto que incluye a docentes, niños y familias.

Posiblemente éstos sean “ingredientes” indispensables a la hora de pensar y efectivizar una reforma educativa en serio.

En síntesis, las docentes entrevistadas dan muestra de haber iniciado un proceso de apropiación de estas nuevas perspectivas, de reflexión acerca de su prácticas y revisión de las mismas, tal como lo muestra la información emergente.

Sin embargo, también es muy claro que el proceso de capacitación no ha tenido la rigurosidad ni la consistencia suficiente como para que el saber pedagógico que posee el docente –en relación con las distintas áreas disciplinares y que reciben en las distintas instancias de formación– se conforme en saber profesional, que es el que se adquiere al reconstruir e instrumentar los insumos teóricos en instancias de prácticas contextualizadas, sometidas a permanentes procesos de reflexión crítica.

La información recabada nos da clara evidencia de que la práctica de los docentes se apoya en saberes profesionales que suelen estar constituidos por una mezcla no jerárquica de conocimientos de sentido común, conocimientos de la experiencia y teorías adquiridas en formación. En el ámbito más específico de su formación psicológica, conocen sólo fragmentos descontextualizados de teorías, porque así se las han dado. No han tenido el tiempo suficiente ni la orientación y mediación adecuadas para una lectura rigurosa de autores y materiales fiables, que les permita un aprendizaje adecuado de conceptos científicos, de confrontación y articulación de los mismos y mucho menos de discusión, adopción o descarte crítico de perspectivas teóricas.

Por otro lado, la escuela es objeto de un conjunto de demandas e imposiciones (demandas administrativas y sociales, deficientes condiciones materiales y de infraestructura, alto número de alumnos en los grupos, magros salarios, doble turno, falta de motivación, violencia) etc., que la hace cargo de “todas” las problemáticas de “las” infancias, restándole a los docentes tiempo y energías para lo que sería estrictamente pedagógico, tanto en términos de la atención de los alumnos como de su propia profesionalización.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.
- ALDAMA GARCÍA, G. (2000). *Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la educación*, consultado el 12/9/2003 en: www.universidadabierta.edu.mx
- BAQUERO, R. (1995). “El uso de conceptos vigostkianos en el análisis de las prácticas educativas: algunas cuestiones referidas a la Zona de Desarrollo Próximo”. En: *Novedades Educativas*, 60, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. En: *Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional*, Vol IV (2) N° 14. Bogotá.

- BAQUERO, R. (2001). *Vigostky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- BAQUERO, R. (1998). "Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en la educación". En: R. Baquero y otros, *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- CASTORINA, J.A. (1994). "Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación". En: *Perfiles educativos*, 65.
- COLE, M. (1993). "Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural". En: L. Moll (1993), *Vigostky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- DE GISPERT, I. y ONRUBIA, J. (1997). «Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula». En: *Cultura y Educación*, nº 6-7.
- HEDEGAARD, M. (1993). "La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza". En: L.Moll (1993). *Vigostky y la educación*. Buenos Aires, Aique.
- LACASA, P.; COSANO, C. y REINA, A. (1997). "Aprendices en la zona de desarrollo próximo: ¿quién y cómo?". En: *Cultura y Educación*, nº 6-7.
- MARTÍNEZ, M. (1999). "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), consultado el 10/3/2004, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: métodos y técnicas*. Buenos Aires, Fundación Universitaria a Distancia Hernandarias.
- RODRIGO, M. J. (1997). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícita". En: M. J. RODRIGO y ARNAY, J. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- VAN STEELANDT, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- VIGOSTKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- VIGOSTKY, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.
- VIGOSTKY, L. (1991). *Obras escogidas*, Vol I. Madrid, Visor.

Formación de redes interinstitucionales y transdisciplinarias, al servicio de la educación para la salud, mediante el desarrollo curricular en servicio, en escuelas del Segundo Ciclo EGB

Directora: Irma Alicia Restiffo

Co-directora: Marta Teresa Fracapani

Integrantes: Norma Arenas, María Alejandrina Cuitiño, Mariana Beatriz Arreghini, Claudia Restiffo

Título del proyecto: Formación de redes interinstitucionales y transdisciplinarias al servicio de la educación para la salud, mediante el desarrollo curricular en servicio (Código SECyT UNCuyo, 06/H056)

Datos de la directora del proyecto

Título: Lic. en Pedagogía y Planeamiento.

Cátedra e institución: Teoría y Desarrollo del Currículum, FEEyE (UNCuyo)

Correo electrónico: mfracapani@millic.com.ar

Resumen

La generación de redes socioeducativas interinstitucionales y transdisciplinarias, favorece el mejoramiento de la salud en comunidades con alto riesgo social mediante el desarrollo curricular en servicio, en las escuelas, dentro del marco de la transformación educativa y el paradigma del desarrollo humano.

Esta experiencia está diseñada para que la comunidad educativa desarrolle capacidades para promocionar la salud como un valor apreciado, de forma que se adquieran hábitos y costumbres para mejorar su calidad de vida.

Es una estrategia que legitima las acciones de distintas organizaciones comunitarias, poniéndolas en activo servi-

cio. Es la propia institución educativa la que genera el espacio para poner en práctica un sistema de redes y promover en los alumnos y docentes un proceso de enseñanza y aprendizaje en servicio para la comunidad, siendo éste no sólo un planteo ético, sino una cuestión de eficacia didáctico-pedagógica.

En la actualidad, esta visión se apoya en valores universales, como la protección de los derechos humanos básicos, la integridad y dignidad de la persona humana, por su derecho a ser diferente y alcanzar metas de acuerdo con sus propias convicciones, dentro de un clima de respeto por los derechos de los otros. Dentro de la actual transforma-

ción educativa, el diseño curricular semi prescripto, y en el marco de la autonomía institucional, garantiza la regionalización del currículo a través del Proyecto Educativo Institucional y su Proyecto Curricular, convirtiéndose el accionar de la escuela en una verdadera construcción cultural, mediante las dimensiones comunitaria, didáctica pedagógica y administrativo-financiera, que dan sustento a la organización institucional escolar. A través del proceso de enseñanza-aprendizaje en servicio y la construcción de redes se permite:

- Al alumno: prepararlo para la inserción en la comunidad y para convertirse en un promotor en la prevención de enfermedades y desarrollo de la salud.

- Al sistema educativo: promover la articulación entre la institución educativa y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales al servicio de la comunidad, haciendo uso de los servicios, organizándolos y entrecruzando objetivos, contenidos y actividades.

Este proyecto capacitó a docentes, alumnos y actores de distintas organizaciones en educación para la salud como vector para el desarrollo humano desde la escuela y a través de la vinculación en redes inter y transdisciplinarias para el desarrollo curricular en servicio.

Palabras clave: Redes socioeducativas interinstitucionales y transdisciplinarias – Educación – Salud – Curriculum en servicio - Comunidad en riesgo - Prevención

No hay dudas que el producto continuo y dinámico de la sociedad responde a la acción recíproca de los hombres y mujeres que la componen; esta sociedad se constituye mediante un complejo tejido de relaciones e interacciones humanas, por procesos, actividades de colaboración, de coexistencia y de antagonismo, de dominio y dependencias. Todo esto sucede en continuo cambio y evolución; la trama de relaciones e interacciones se va estructurando y desestructurando de acuerdo con los distintos modelos sociales en un lugar geográfico y en un momento histórico determinado. Allí, las normas de conducta, valores, creencias, pautas culturales van conformando grupos humanos y determinan tendencias y procesos sociales, es decir, se crean instituciones sociales.

Esta experiencia se diseñó para que en una comunidad educativa se compruebe el logro-desarrollo de capacidades para promocionar la salud como un valor apreciado, y, de esta forma, que los alumnos adquieran hábitos y costumbres para su bienestar, a través de un "Desarrollo Curricular en Servicio".

Para esto se capacitó a docentes, alumnos y actores de distintas organizaciones en educación para la salud como vector para el desarrollo humano desde la escuela, en este caso del segundo Ciclo de la EGB; y a través de la vinculación en redes inter y transdisciplinarias para el "Desarrollo Curricular en Servicio".

Para que el alumno universitario del último año de la Facultad de Ciencias Médicas aprenda habilidades que pondrá en juego en el desempeño de su rol profesional, a la vez que se enfrenta a situaciones reales en las que deberá aplicar su juicio crítico a partir de una visión ética de su profesión.

Para que sean experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas se tiene que propiciar la integración entre conceptos, habilidades, actitudes y valores.

Nos propusimos demostrar que, al vivenciarse el contacto con la realidad y a partir de ella, reflexionar y situarse desde el punto de vista de la propia profesión, como desde el impacto que la vivencia tiene sobre los procesos de desarrollo del estudiante como persona.

Para el desarrollo de la experiencia se deben tener en cuenta algunas premisas que cambien el paradigma científico tradicional. Entre ellos:

- ✓ la interdisciplinariedad, que favorece una integración cualitativa de la investigación y facilita una aproximación más amplia a la realidad;
- ✓ la reflexión crítica sobre la necesidad de considerar la implicancia de los valores y no sólo de los hechos en todo lo referido a la salud y a la enfermedad;
- ✓ trabajo en conjunto, intersectorial, que implica la colaboración de todos los que trabajan por el cambio de valores desde diferentes sectores e ideologías.

La experiencia de formación realizada, puede tener un impacto efectivo en la formación de la conciencia ético-social, pues conocer la realidad de la escuela desde adentro, viviéndola como protagonista, y no como un observador externo, contribuye a facilitar la reflexión necesaria que permita integrar la experiencia, los sentimientos que despierta y la aproximación cognoscitiva a la realidad en cuestión.

Hay que discernir, clarificar, poner en juego la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos en relación a la experiencia vivida para la obtención de los objetivos propuestos.

Teoría de redes

Puede definirse a la red como una estructura multidireccional donde el entramado de relaciones tiende a asumir lo diferente, facilitando la circulación del poder y la creación de una sinergia propia. En este sentido, la fuente del poder es el **propósito** y no la riqueza material, la autoridad o el conocimiento. Se ha definido también a las redes como heterogeneidades organizadas.

Las redes no tienden a homogeneizar, sino a reconocer las diferencias. Los vínculos deben ser construidos y requieren de distintos pasos que no se pueden saltar. Estas estructuras presentan también distintos tipos de vínculos y para que existan deben darse ciertos principios:

- ✓ Reconocer que el otro existe (darle entidad).
- ✓ Conocer al otro (esto me permite saber qué hace).
- ✓ Colaborar (la reciprocidad es importante, se construyen relaciones).
- ✓ Cooperar (aparece un proyecto común, hay solidaridad y visión común).
- ✓ Asociarse (espacio de concertación que debe ser trabajado en una visión común para la transformación).

Los límites de la intervención en redes sociales (personas y /o instituciones) están dados por la capacidad logística del colectivo en su conjunto, Roberto Martínez Noguera realiza un aporte sociológico afirmando que la perspectiva de pensar en red constituye una alternativa para un modo inédito de interacción en el contexto social.

El término red nos remite por un lado a lo **conceptual** y por otro lado a lo **instrumental**, por lo tanto es una propuesta de acción y un modo de funcionamiento respectivamente, donde pueden destacarse procesos de creatividad en la intervención. Las redes pueden concebirse como ligazones reconstructivas del tejido social, donde cada participante debe encontrar su sitio a partir de su iniciativa y como sujeto dinamizador de cambios.

Otro concepto importante es el esfuerzo mancomunado y crecimiento compartido que hace perdurable, profundo y amplio el impacto positivo.

La noción de red no es un objetivo en sí mismo, es una metodología para la acción, una construcción donde la participación responsable genera un modo novedoso y creativo para la transformación de la realidad sobre la base de un acuerdo social satisfactorio e inclusivo.

Las redes sociales deben retroalimentarse cotidianamente. Teniendo en cuenta, la sorprendente complejidad que suponen las relaciones entre instituciones y el trabajo en red presenta dificultades tales como:

- ✓ Los intervinientes deben **hacerse cargo** de los compromisos asumidos.
- ✓ Diferencias de poder entre los participantes de la red con concentración hegemónica de algunos.
- ✓ Indiferencia que afecta la relación y la cooperación.
- ✓ Ignorar que existen conflictos en las conexiones.
- ✓ Fragmentación de visiones en cuanto al proyecto común.
- ✓ Superposiciones innecesarias de tareas.
- ✓ Pérdida de «visión de conexión».
- ✓ Pérdida de la confianza básica.
- ✓ Planteos de ideas con mucha extensión y poca operatividad.

En síntesis, podemos decir que estas ligazones constructivas del tejido social requieren el esfuerzo mancomunado y con responsabilidad para lograr la mejor calidad de vida de cada uno y de todos.

Este trabajo se realizó en el marco de “Desarrollo Curricular en Servicio”.

¿Qué es el currículum?

No hay una definición de currículum que satisfaga a las variadas demandas pedagógicas. La palabra «currículum» circula en el discurso pedagógico y trae consigo sentidos diversos que permiten rastrear la historia misma del currículum.

Es una palabra que participa de contextos muy dispares: está presente en las discusiones políticas, en las técnicas, en las escolares, en los espacios de toma de decisiones, en las reformas educativas, en los contextos de **prácticas educativas innovadoras**. Es un concepto en sí mismo polisémico. Esta diversidad semántica le da riqueza, dinamismo, le imprime la particularidad de constituirse en un concepto en permanente construcción.

En el ámbito educativo, el currículum como concepto y como materialidad se constituye en un elemento cotidiano de las prácticas docentes.

Preguntarnos sobre diversas cuestiones educativas, es un buen punto de partida para iniciar un proceso de reflexión. En este sentido, resulta valioso “escuchar” las opiniones de los docentes ante la pregunta: ¿qué es el currículum? La respuesta a la misma implica un posicionamiento conceptual que remite a la historia pedagógica del docente desde el esquema teórico-referencial en el que éste se apoya. Supone, además, acercarnos críticamente a esta temática tan polémica. Este ejercicio conceptual nos posibilita construir nuevos significados para mirar y actuar en nuestra propia realidad educativa.

Las siguientes respuestas fueron expresadas por docentes, antes de iniciar el análisis bibliográfico.

El currículum es:

- “Colectivo de saberes circulantes”.
- “Organización del programa para el niño, acorde a su edad. Tener en cuenta la estructura cognitiva”.
- “Sirve para organizar al docente. Pautas generales, guía para el docente”.
- “Proceso de sistematización, organización, intelectualización”.
- “Sistema de normas y principios, que se refieren a los saberes que un grupo inserta en el sistema educativo para dominar. ¿Qué enseñar, cómo enseñar?”.
- “¿Por qué enseñar, para qué enseñar?”
- “Es dinámico, flexible, abierto, de construcción permanente”.
- “Ejes temáticos a tener en cuenta en la educación de todo el país”.
- “Instrumento que incluye todos los elementos, necesarios para llevar a cabo el proceso educativo”.
- “Currículum son los fundamentos del accionar educativo”.
- “El diseño o planificación, de lo que tienen que aprender los alumnos y los recursos necesarios para ello”.

- "El conjunto de materias escolares".
- "Los contenidos que tienen que aprender los alumnos en la Enseñanza General Básica".

Resulta importante analizar estas respuestas, marcando las diferencias, las coincidencias y las tendencias, pues éstas suponen un aporte significativo a la conceptualización de "curriculum".

Las diversas respuestas incluyen consideraciones significativas acerca del curriculum:

- Orienta sobre qué enseñar, qué aprender. Se hace referencia sistemáticamente a ejes temáticos o al conjunto de saberes, materias escolares o contenidos.
- Es un instrumento guía para el docente: organiza, es un programa, es un diseño, es una planificación.
- Es un marco teórico: fundamentos para el docente. Es una construcción permanente, es dinámico y flexible.
- Sirve para controlar.
- Se explicitan los contenidos comunes de la EGB, para los alumnos de todo el país.

Estas aproximaciones de los docentes consultados no resultan alejadas de las conceptualizaciones que los teóricos de la educación elaboran en torno a la noción de curriculum.

En síntesis:

Podemos establecer que todo curriculum es un proyecto cultural, social, y educativo, que se contextualiza, política e históricamente.

Como proyecto educativo, debe posibilitar la regulación y sistematización de las prácticas educativas, acercando definiciones sobre objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y criterios evaluativos.

Uno de los aportes de este trabajo es el de procurar precisar estas formulaciones y develar ciertos supuestos teóricos que subyacen en la cuestión curricular.

Resulta preocupante, la utilización superficial de ciertos conceptos y su rápida inclusión en un discurso aparentemente nuevo, sin que se articule con una práctica concomitante, con un servicio coherente de verdadera transformación.

Este fue el marco de nuestro trabajo.

El desarrollo curricular

Es la aplicación práctica del diseño curricular, es la adecuación del modelo ideal a la práctica real. Es poder armar un desarrollo curricular en servicio para esa práctica real. Éste se retroalimenta, día a día, por la práctica docente y por todo lo que acontece en la vida cotidiana de las escuelas y de cada aula.

El contexto escolar es complejo, en él se producen situaciones que suponen respuestas no anticipadas. Son precisamente estas situaciones las que nos hacen reflexionar sobre la necesidad de planteamientos iniciales abiertos, flexibles y sujetos a modificaciones, de acuerdo con las características, con las demandas institucionales, y con las diferencias individuales de alumnos y docentes.

Precisamente, la construcción de la intersubjetividad por parte de docentes y alumnos va a estar dada por el entrecruzamiento de múltiples variables: culturales, sociales y psicológicas. Esto implica que es el docente el que mejor puede replantear la propuesta inicial del desarrollo curricular; es él, a través de su propia práctica, quien podrá adaptar los planeamientos teóricos a la realidad, brindando un servicio.

Se le asigna a los docentes, la toma de decisiones, de un profesional capaz de discutir e intervenir activamente en el desarrollo curricular, adaptando las propuestas a su real contexto de práctica.

Como docentes críticos y creativos, capaces de interpretar la realidad en la que actuamos, la práctica curricular logrará la dimensión necesaria para que los alumnos desarrollen aprendizajes y experiencias significativas, convirtiéndose en verdaderos mediadores con su familia.

Cuando hablamos de desarrollo curricular en servicio, hablamos sobre la formulación teórica que se inscribe en el campo práctico y se plantea entre ambas una dinámica de retroalimentación permanente.

Hay que confrontar lo pensado con lo que se realiza, con lo que se va reconstruyendo permanentemente, como un proceso que se perfecciona en sí mismo.

No se puede participar en el quehacer educativo desde un terreno atópico y aséptico. Por eso hablamos del desarrollo curricular en "servicio", ya que la toma de posición en toda problemática educativa es necesaria y, en la cuestión curricular, es fundamental.

El curriculum es un proyecto, y como tal se constituye en una hipótesis de acción que demanda un trabajo institucional de análisis y discusión, donde la autonomía de la escuela cobra un sentido primordial en la búsqueda de alternativas de prácticas pedagógicas que mejoren la calidad de los aprendizajes.

El proyecto curricular debe contemplar todas las redes y espacios que le ofrece la comunidad a la escuela, para aprovecharlos fehacientemente y convertir el desarrollo curricular en un servicio a la comunidad.

Se define considerando las siguientes dimensiones:

- ✓ Epistemológica: refiere a la estructura interna de cada área disciplinar, su coherencia como cuerpo de conocimiento, su lógica de construcción.
- ✓ Pedagógico-didáctica: hace referencia a los enfoques derivados del campo de la educación. La organización de los contenidos como objeto de enseñanza opera como una estrategia didáctica para orientar los modos de intervención docente.
- ✓ Psicológica: se define a partir de considerar los procesos internos de construcción del conocimiento. Supone un posicionamiento teórico-práctico con relación a concepciones sobre el aprendizaje y necesidades sentidas del entorno del alumno (como por ejemplo Educación para la Salud).

«Desarrollo curricular en servicio» implica organizar los contenidos curriculares, significa responder a las necesidades planteadas desde el grupo de alumnos, y organizar un plan en servicio que sea un verdadero aporte para el desarrollo humano, haciendo uso de las instituciones de la comunidad inmediata a la escuela, integrándola al diseño curricular del aula y necesidades de los alumnos.

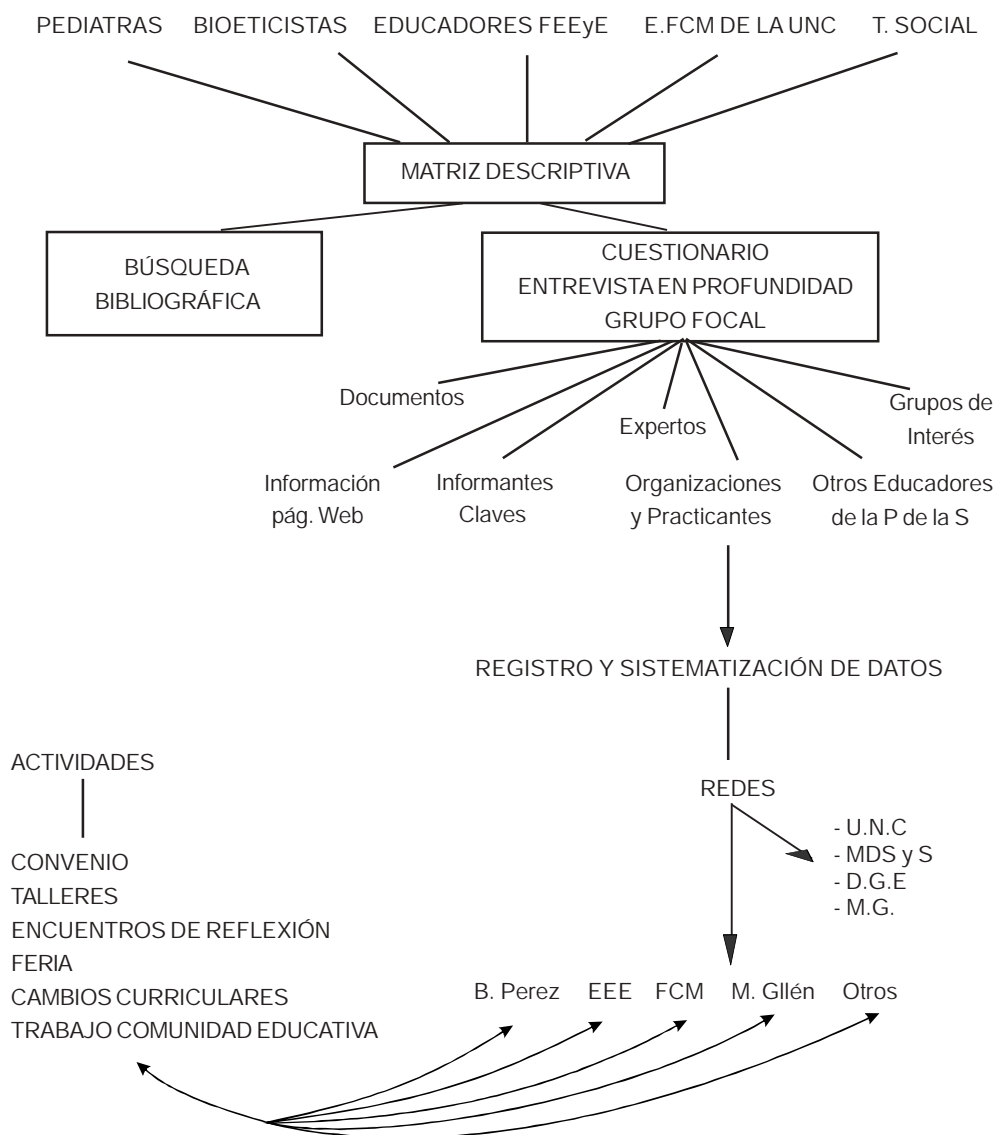
Metodología

El presente trabajo de investigación surge de una iniciativa interdisciplinaria formado por:

- Bioeticistas.
- Pediatras.
- Docentes de la Facultad de Medicina.
- Docentes de la Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Trabajadores Sociales.
- Pedagogos.
- Docentes en servicio.

Ellos trataron de aunar voces para verificar si era posible, con una metodología inter y transdisciplinaria, mejorar la calidad de vida y la salud de la población, a través del currículo en servicio y de la formación de redes socio- educativas, en comunidades de alto riesgo social.

Cuadro de la secuencia cronológica



Conclusiones

La formación de redes interinstitucionales y transdisciplinarias al servicio de la educación para la salud, mediante el desarrollo curricular en servicio es una opción adecuada para el logro de los objetivos propuestos.

Las investigaciones tendientes a cualificar la toma de decisiones con evidencias producto de estudios, reflexiones y recomendaciones, que estrechen las rela-

ciones entre investigadores, políticos y sociedad civil; ciencia y política; recursos y necesidades, y más importante aún, la ciencia y la política, constituyen una necesidad impostergable para mejorar la salud en América Latina.

Entre los hechos más sobresalientes que se encontraron en la búsqueda bibliográfica figura la carencia de un marco conceptual sobre el significado y alcance de la aplicación de evidencia en la formulación de recomendaciones y políticas en Promoción de la Salud; limitada capacidad técnica para realizar estudios sobre “evidencias en Promoción de la Salud”; limitada importancia sobre el tema y por tanto, insuficiente asignación de recursos para investigación; cultura para la toma de decisiones que desconoce la evidencia científica y las percepciones de la comunidad sobre sus necesidades y expectativas.

La necesidad de disponer de información sobre la efectividad y rentabilidad social de intervenciones en Promoción de la Salud ha sido reconocida en diversos escenarios y por variados actores, y cada día crecen las demandas para que se hagan decisiones informadas como producto de estudios de efectividad, relevancia y utilidad de las políticas y programas.

Mientras algunos consideran que el éxito de los programas de Promoción de la Salud depende de su habilidad para demostrar científicamente su efectividad, otros consideran que hay realidades que no son demostrables científicamente y responden más a un sistema de valores.

El dilema que emerge de este análisis es que las formas de acción más poderosas en Promoción de la Salud son aquellas que parecen arrojar resultados a largo plazo y que son difíciles de predecir, controlar y medir por medios convencionales.

La recolección de evidencias para valorar la Promoción de la Salud, sigue siendo una tarea desafiante. Se necesita una visión amplia de evidencia que abarque la complejidad inherente de la Promoción de la Salud como un campo.

La relativa baja importancia dada a los temas de empoderamiento y construcción de capacidad comunitaria para el control de determinantes de salud, se constituye en una preocupante falencia, considerando que estos dos temas son claves para lograr la equidad y capacidad para intervenir las situaciones coyunturales que afectan la salud, calidad de vida y justicia social.

Si evaluamos el presente trabajo, usando como unidad de análisis las medidas de cambio personal en conocimientos, actitudes y prácticas de los distintos integrantes de la red, los objetivos se lograron en un nivel aceptable. Pero si el foco de la evaluación se centra en lo curricular y en lo institucional, al modificar estrategias, acciones y lograr cambios organizacionales, los resultados obtenidos superaron ampliamente las metas propuestas.

Beneficios y transferencias

- Contribuyó a la formación activa de formadores –Cátedra de Teoría y Desarrollo de Curriculum– incorporando el concepto de Desarrollo Cu-

rricular en Servicio, de los de P. F. O del área de Pediatría de la F.C.M. y de los de la escuela Benito Pérez.

- Se designa al grupo investigador como "equipo técnico asesor (en carácter de extensión a la presente investigación) para convertir al Municipio del Departamento de Guaymallén en Municipio Saludable", hecho que se concreta el 08 de Octubre de 2004 en la incorporación de éste en calidad de Miembro Titular de la Red Argentina.
- El Ministerio de Desarrollo Social y Salud a través del Programa Escuela Promotora de la Salud, hará extensiva la mecánica de la presente investigación a todas las escuelas de Mendoza que se adhieran voluntariamente al mismo.

Bibliografía

- ABRASCO (Asociación Brasileira de Salud Pública). "Delineando um Marco Conceitual para a Promoção da Saúde e da Qualidade de Vida". Participantes: De Negri Filho y otros. En: *Fórum Social Mundial*. Porto Alegre 23 de janeiro de 2003.
- BERLINGUER, G. (1996). *Ética de la salud*. Buenos Aires.
- BUSQUETS, M. y otros (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Aula XXI, Santillana.
- CAMPS, V. (1993). *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe.
- CALVO BRUZOS, S. (Coord.) (1992). *Educación para la salud en la escuela*. Madrid, Díaz de Santos.
- CASA ZAMORA, J. (1997). *Los retos de la Bioética en América Latina: equidad, salud y derechos*. XXII Jornadas de Salud Pública y Administración Sanitaria. Granada, Serie Publicaciones OMS; Mayo 1997.
- CASAS, R. (2001). *La Formación de Redes de Conocimiento*. España, Gama Antrophos.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y El Caribe). (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía. Visión Global I*. Colombia: Serie Economía de América Latina., Naciones Unidad – CEPAL, en coedición con Alfaomega SA.
- CREW, E. y YOUNG, J. (2000). *Bridging Research and Policy: Context, Evidence and Links. Working Paper 173. Results of ODI research presented in preliminary form for discussion and critical comment*. UK: Global Development Network. Overseas Development Institute.
- CORTINA, A (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Alauda Anaya.
- DABAS, E. y NAJMANOVICH, D. (2002). "Hacia la reconstrucción y fortalecimiento de la Sociedad Civil". En: *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Paidós.
- DEL BARRIO, C. (1990). *La comprensión infantil de la enfermedad. Un estudio evolutivo*. Madrid, Anthropos-UAM.
- DE KADT, E. y TASCA, R. (1993). *Promover la equidad. Un nuevo enfoque desde el sector salud*. Programa de Políticas de Salud. División de Salud y Desarrollo. Washington DC. Organización Panamericana de la Salud.

- DELVAL, J. (1988). "La representación infantil del mundo social" En: TURIEL, ENESCO y LINAZA, (compiladores), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza psicología.
- DE SALAZAR, L. DÍAZ, C. y MAGAÑA, A. (2002). *Municipios y Comunidades Saludables. El reto de la Evaluación*. Cali, (Colombia). Centro para el Desarrollo y Evaluación de Tecnología en Salud Pública, CEDETES. Universidad del Valle.
- DE TITTO, R. (2001). *Desde el aula. Las normas y la realidad de la enseñanza*. Buenos Aires, La Colmena.
- DUBRAFF D. y otros. (2002). *Construir nuestro propio escenario. La escuela y lo diverso*. Córdoba, Triunfar.
- FETTERMAN, L. (1997). www.hebs.scot.nhs.uk/researchcentre/about/hebsaction.htm
- GAVIDIA, V. (1994). "La educación para la salud: Instrumento en el desarrollo de actitudes". En: *Aula de innovación educativa*, nº 27; p. 16-21.
- GAVIDIA, V. RODES, M.J. y CARRATALÁ, A. (1993). "La educación para la salud: una propuesta fundamentada desde el campo de la docencia". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 11(3); p. 289-296.
- GERAERT, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca, Sígueme.
- GÓMEZ, A. y JIMÉNEZ, J.R. (1996). "Escuelas promotoras de salud". En: *Alambique*, nº 9; pp. 33-38.
- GVIRTZ S. y otros. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aike.
- HERSH, R. PAOLITTO, D. y REIMER, J. (1979). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- The Hastings Center. The Goals of Medicine: Setting New Priorities*. New York; 1996.
- IEPS (1985). *Educación y valores, sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid, Narcea.
- KOHLBERG, L., POWER, C. y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa.
- KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brower, Biblioteca de Psicología.
- LOLAS STEPKE (1997). *Más allá del Cuerpo*. Chile, Andrés Bello.
- LÓPEZ-ACUÑA D., PITTMAN P., GÓMEZ P., MACHADO H. y LÓPEZ L. A. (2000) *Informe Técnico Nº 6. Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud*. Ciudad de México 5 al 9 de junio de 2000.
- MAGENDZO, A. (1995). "El re-conocimiento del otro, una condición básica para la moderna ciudadanía y para una educación en derechos humanos". En: *Educación y derechos humanos*, Nº 30, Colección Aprendamos, Instituto de educación de Aguascalientes.
- MC DONALD, G., VEEN, C. y TONES, K (1996). "Evidence for success in health promotion: suggestions for improvement". En: *Health Education Research*. Vol 11 Nº 3, p. 367-376.
- MC QUEEN, D. V Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. (2000). *Informe Técnico 1. Bases Científicas para la Promoción de la Salud*. Ciudad de México, 5 al 9 de junio de 2000.

- Memorias de un grupo de consulta. Sobre la teoría y práctica de la salud pública: Un debate, múltiples perspectivas.* Washington DC: OPS, Serie Desarrollo de Recursos Humanos N° 98; 1993, p 72
- MILIO, N. (1996). "Búsqueda de beneficios económicos con la Promoción de la Salud". En: *Promoción de la Salud, una Antología. Organización Panamericana de la Salud.* Publicación Científica No 557. Washington DC.
- NIEDA, J. (1992). "Educación para la salud. Educación sexual". En: *Temas transversales.* Madrid, MEC.
- NUTBEAM, D. (1998). "Evaluating health promotion – progress, problems and solutions". En: *Health Promotion International.* Vol 13 No 1.
- OPS (Organización Panamericana de la Salud.) V Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. (2000). *Promoción de la Salud: Hacia una mayor equidad.* Ciudad de México.
- OPS Organización Panamericana de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud.* Ottawa.
- PRATS, J. (2001). *¿Nuevas tecnologías para el desarrollo humano?* España. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0107027/desarrollo.html>
- PRIGOGINE, I. (2002). *El nacimiento del tiempo.* Buenos Aires, Tusquets.
- RATHS, L. y otros. (1976). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clases.* México, Uthea.
- RÓVERE, M. (1994) "Planificación Estratégica de Recursos Humanos". En: *Salud. Serie Recursos Humanos* N° 96. Washington DC: OPS/OMS.
- RÓVERE, M. (1977). *Documentos de la Subsecretaría de Desarrollo Social.* Gobierno de Mendoza.
- RUYER, R. (1969). *La filosofía del valor.* México, Fondo de Cultura Económica.
- SARLO B. (1994). *Esquema de la vida posmoderna.* Buenos Aires, Ariel.
- SERRANO, I. (Coord.). (1998). *La educación para la salud del siglo XXI.* Madrid, Alezeia, Díaz de Santos.
- SLUZRI C. (1993). *Perspectivas Sistémicas en las Múltiples Voces de la Red.* Año 6, n° 27. Buenos Aires.
- SONIS, A. (2000). Discurso del Dr. Abraham Sonis, ganador del Premio Abraham Horwitz 2000 para la Salud Interamericana durante el 42ª Reunión del Consejo Directivo de la Organización Panamericana de la Salud. Washington DC.
- SPELLER, V., LEARMONTH, A. y HARRISON, D. (1997). "The search for evidence of effective health promotion". En: *British Medical Journal*, 315: 361-363.
- SPINAK, E. (1996). *Las publicaciones científicas en América Latina. Propuesta para crear un sistema de información cuantitativo usando CDS/ISIS.* Cartagena de Indias. <http://infolac.ucol.mx/documentos/políticas/24.pdf>
- TENTI FANFANI, E. (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". En: *Revisita Todavía*, n° 7, abril 2004. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- TORRES, R. M. (1994). "Alternativas dentro de la educación formal, el programa escuela nueva de Colombia". En: *Llegar a los excluidos. Enfoques no formales y educación primaria universal.* Nueva York, UNICEF.

UGALDE, A. (1981). "Ideological Dimension of Community Participation in Latin America Health Programs". VII Conferencia Internacional de Ciencias Sociales y Medicina. Citado en: De Roux, G. (1999) *La participación social, factor dinamizador de la estrategia de Municipios Saludables*. Tercer Congreso de las Américas de Municipios y Comunidades Saludables. Medellín-Colombia, 1999.

WHO (World Health Organization Evaluation in Health Promotion). *Principles and Perspectives*. WHO Regional Publications, European Series, N° 92; 2001.

