

ISSN 1688-9304

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 3 N° 18 agosto 2012



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 3 N° 18 2012

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación anual del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora

Dra. Denise Vaillant


UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Cuadernos de Investigación Educativa es una publicación arbitrada anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<http://www.ort.edu.uy/ie/cuadernos>

Consejo de Redacción

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay
Gerardo Ciancio, Universidad ORT Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires
Ester Mancebo, Universidad de la República
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay
Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay
María Inés Vázquez, Universidad ORT Uruguay

Consejo Asesor

Inés Aguerro, Universidad Católica de Argentina
Alejandro Armellini, *University of Leicester*
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires
Beatrice Avalos, Universidad de Chile
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY
Cuareim 1451
11.100 Montevideo, Uruguay
Teléfono: +598 29089324

Índice

Presentación	7
--------------------	---

Sección 1: Reflexiones compartidas

Tendencias en la formación inicial docente	11
<i>Denise Vaillant, Jesús Manso</i>	

Sección 2: Temas de investigación

<u>Capítulo 1:</u> La enseñanza de la Geografía mediada por tecnologías en tercer nivel de Educación Primaria en el marco del Plan Ceibal.....	33
<i>Rosana Martínez Barcellós</i>	
<u>Capítulo 2:</u> Enseñanza de la geometría en la escuela primaria.....	55
<i>Ariel Fripp</i>	
<u>Capítulo 3:</u> El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media	65
<i>María Laura Aguirre</i>	
<u>Capítulo 4:</u> La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar.....	99
<i>Sandra Shablico</i>	
<u>Capítulo 5:</u> Enseñanza de la música: creatividad y metáforas	123
<i>Graciela Edith Nakasone</i>	
<u>Capítulo 6:</u> La investigación educativa al servicio de la Gestión institucional.....	139
<i>Lorena Natalia Andrade Zorrila</i>	
<u>Capítulo 7:</u> Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula.....	157
<i>Mariela Solari</i>	

Presentación

Este nuevo número de Cuadernos de Investigación Educativa agrupa las colaboraciones en dos secciones. La primera se titula "Reflexiones compartidas" y busca contribuir a la formación de estudiantes de Programas de Doctorado en Educación, mediante artículos en co-autoría con investigadores experimentados. Iniciamos por primera vez la sección con el artículo del joven investigador Jesús Manso quien se encuentra en proceso de finalización de su tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid. El autor realizó una pasantía de investigación durante el año 2010 en la Universidad ORT Uruguay, bajo la dirección de la Dra. Denise Vaillant, en el marco del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario de España. El artículo presentado constituye la síntesis de dicha reflexión conjunta y se titula "Re-pensar las políticas sobre la formación inicial docente a la luz de nuevas iniciativas". Los autores proponen un análisis acerca de iniciativas identificadas en la literatura, para la mejora de la formación inicial de maestros y profesores, y para que ésta tenga real impacto en las aulas. Esperamos que de ahora en adelante la sección "Reflexiones compartidas" se nutra de artículos similares, que recojan estudios e investigaciones conjuntas de noveles y experimentados investigadores.

La segunda sección titulada "Temas de investigación" recoge artículos basados en investigaciones y seleccionados mediante un proceso de evaluación de pares por su rigor científico, desarrollo creativo y audacia en la innovación. Los estudios presentados en este número buscan generar reflexión a partir de los problemas que se suscitan en las aulas contemporáneas. Refieren a muy diversos contextos y niveles educativos pero que tienen como común denominador la profunda preocupación por estudiar, analizar y mejorar los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza.

"La enseñanza de la Geografía mediada por tecnologías en tercer nivel de Educación Primaria en el marco del Plan Ceibal" de Rosana Martínez Barcellos inicia la sección "Temas de investigación" con un estudio referido a la agenda didáctica de los maestros de Escuelas Públicas uruguayas, que da cuenta de una situación variopinta en las aulas. Por su parte Ariel Fripp, también centra su análisis en las escuelas primarias con su estudio "Enseñanza de la geometría en la escuela primaria, cómo entrelaza el maestro, en sus prácticas, la matemática, el contexto y sus alumnos". El trabajo se centra en la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza de la Geometría en la escuela primaria.

Tres artículos refieren a la compleja problemática de la educación media. Entre éstos, "El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía", de María Laura Aguirre, analiza las dificultades que los estudiantes de bachillerato suelen presentar en la comprensión de los textos filosóficos trabajados en clase y se interroga acerca de las buenas prácticas de los profesores de filosofía.

Por su parte, Sandra Shablico en su trabajo "La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar", realiza un estudio sobre el apoyo de dicha forma de comunicación en la enseñanza media, con el propósito de obtener elementos de análisis que permitan identificar la fortaleza de estas expresiones, para mejorar las prácticas de enseñanza.

En la misma línea de investigación, Graciela Edith Nakasone plantea en Enseñanza de la música: creatividad y metáforas, aspectos, hechos o fenómenos no estrictamente musicales vinculados con el impulso creativo de la música y su enseñanza.

La sección “Temas de investigación”, finaliza con dos trabajos del campo de la gestión educativa. Lorena Natalia Andrade Zorrilla, “Un ejemplo de la aplicación de estrategias de investigación para la intervención y mejora de una institución liceal” presenta un estudio llevado a cabo en un centro público de Educación Media en el que se elaboró un plan de mejora organizacional, resultado de la reflexión conjunta con actores implicados en la situación problema. En la misma línea Mariela Solari, en su artículo “Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula”, realiza un diagnóstico y diseña un Proyecto de Mejora Organizacional (PMO) para fortalecer y tender puentes entre Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Planificación de Aula (PA) realizada por los docentes.

Tenemos la seguridad que los artículos de este número despertarán el interés del lector. Cada autor brinda desde distintos espacios y a través de diversas miradas, una contribución a la construcción del saber en educación con base científica. Y esa producción posibilita la formulación de hipótesis exploratorias futuras, para indagar en el campo de la educación y en sus complejos contextos de práctica.

Junto con la página WEB y diversas publicaciones, Cuadernos de Investigación Educativa, constituye una de las modalidades de diseminación de la investigación promovida desde el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. La presente publicación está abierta al aporte de los lectores. Contamos con ustedes para difundir reflexiones e investigaciones que aquí compartimos y que esperamos puedan contribuir a la construcción de conocimiento en el campo educativo.

Denise Vaillant
Directora

Sección 1

Reflexiones compartidas

Tendencias en la formación inicial docente

Denise Vaillant,*
Jesús Manso**

Resumen

En los últimos años, se han multiplicado los estudios e informes que muestran insatisfacción sobre la calidad de los programas de formación docente. Se hace necesario, hoy más que nunca, preguntarse cómo lograr la mejora de la formación inicial de maestros y profesores, para que ésta tenga real impacto en las aulas. Por esta razón, los autores proponen un análisis y reflexión acerca de una serie de iniciativas identificadas en la literatura. Las reformas e innovaciones presentadas han sido agrupadas en cinco categorías de análisis referidas al establecimiento de estándares en las instituciones formadoras; al uso de la evidencia y de la investigación sobre la práctica docente; a la titulación alternativa; a la articulación con centros educativos, y a la evaluación externa. Tales categorías se ilustran con los casos de Estados Unidos y Australia, así como los de Inglaterra, Holanda, Finlandia y Suecia. Se parte del supuesto que ciertas propuestas nacionales ofrecen ideas inspiradoras para re-pensar los programas de formación docente de otras realidades educativas.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, programas de formación, educación comparada, innovaciones en la enseñanza.

Abstract

Over the last years, an increasing number of studies and reports showing dissatisfaction with the quality of teacher training programs have appeared. Now more than ever it is necessary to ask ourselves on the importance of the improvement of the initial training of teachers, so that they can have a real performance in classrooms. For this reason, the authors propose an analysis and reflection about a series of initiatives identified in the literature. The reforms and innovations presented have been classified into five categories of analysis that refer to: the establishment of standards in training institutions, the use of evidence and research on teaching practices, the alternative qualifications, the articulation with educational centers and the external assessment. These categories are illustrated with the cases of the USA and Australia, as well as those of England, the Netherlands, Finland and Sweden. We base ourselves on the supposition that certain national proposals offer inspiring ideas to reconsider the teacher training programs in other educational realities.

KEY WORDS: *Teacher education, training programs, comparative education, teaching innovation*

1. Aproximación teórica y metodológica

Existe hoy a nivel internacional, una insatisfacción manifestada por parte de los Ministerios de Educación, de los maestros y profesores en ejercicio y de los formadores de docentes respecto a la capacidad de las universidades e institutos de formación docente, para dar respuesta a las necesidades de esta profesión (Esteve, 2000; Braslavsky, 2002; Darling-Hammond, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009). Algunos autores (Berliner, 2000) ilustran tales críticas con apreciaciones que suelen hacerse acerca de la formación inicial, tales como: “todo lo que necesita es conocimiento de la materia, el resto es una pérdida de tiempo”, “cualquier persona razonablemente inteligente puede enseñar”, “la mayoría de los cursos son impartidos por personas que viven en torres de marfil” o “aprender a enseñar depende tanto del contexto

específico que no tiene sentido tratar de enseñar principios generalizables”, entre otros. El autor considera que estas críticas surgen de una visión limitada de la contribución que la formación inicial tiene en el futuro desempeño de maestros y profesores. No es la formación inicial la que no sirve, sino el tipo de preparación y modalidades que se plantean para preparar buenos docentes para un adecuado desempeño profesional.

El aumento de estudios en materia de formación inicial, especialmente de organismos internacionales (Eurydice, 2002, 2004, 2006; OECD, 2004, 2009, 2011; UNESCO, 2006, 2007), se debe principalmente a las críticas en relación a la organización burocratizada de la formación; al divorcio entre la teoría y la práctica; a la excesiva fragmentación del conocimiento impartido; a la escasa vinculación con las escuelas,... (Feiman-Nemser, 2001). A esto se une el aumento de evidencias que nos indican que los programas diseñados tradicionalmente se encuentran alejados de una realidad educativa en continuo cambio. En definitiva se trata de la falta de adaptación de estos programas de formación a la gran complejidad de la sociedad del conocimiento que exige iniciativas y propuestas diversas y flexibles (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Snow, Griffin y Burns, 2005).

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente se desarrolle en el mejor escenario de la práctica (Valle y Manso, 2011), pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento (Snoek, Uzerli, y Schratz, 2008). A nivel internacional, los nuevos desafíos de inclusión y los avances tecnológicos, han contribuido al despliegue de numerosas políticas orientadas todas ellas a mejorar la calidad de la formación de los maestros y profesores.

La formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras organizativas y curriculares que imperan en la formación inicial de docentes (Minsun Kim, Andrews y Carr, 2004). No actuar en este sentido supone alimentar el engaño de creer que las universidades y los institutos de formación de maestros y profesores "forman" y que la escuela "deforma" (Marcelo y Vaillant, 2009).

La situación descrita hasta el momento ha sido detectada en contextos muy variados hasta tal punto que la aparición de programas globales promovidos por organismos internacionales es cada vez es mayor. Una de estas instituciones es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) mediante el proyecto de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) propuesto en el contexto iberoamericano.

El proyecto Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) propone once finalidades subrayando la necesidad de comprometer a la sociedad con la educación. Sin embargo, se reconoce que no será posible el cumplimiento de estas metas si no se logra fortalecer, entre otros elementos, la profesión docente, en general (meta general 8), y la formación inicial en particular, (meta específica 20).

Al igual que en el ámbito iberoamericano, también en el contexto europeo comenzó a desarrollarse, como consecuencia de la Estrategia de Lisboa (European Council, 2000), el denominado programa de los Objetivos Precisos (European Commission, 2001) de cuyos 16 indicadores destinados a conseguir que todos los ciudadanos europeos participen en la nueva sociedad del conocimiento, el primero de ellos fue “Mejorar la formación (inicial y permanente) del profesorado y formadores”.

El desarrollo de proyectos como los indicados (uno ya avanzado como el programa de los Objetivos Precisos de la Unión Europea, y otro por iniciarse a través del proyecto Metas Educativas 2021) pone de manifiesto la necesidad de identificar iniciativas que apoyen la reflexión y la propuesta de mejora de los programas de formación inicial docente.

El supuesto de este artículo es que algunas iniciativas de programas de formación inicial puedan ser inspiradoras para nuevas propuestas. En este sentido, lo que se ofrece es una síntesis de información, reflexiones y sugerencias, que surgen de un amplio estudio que los autores han realizado sobre un conjunto de experiencias de formación inicial docente a nivel mundial.

El estudio comportó un proceso de identificación y categorización de experiencias significativas, entre las cuales figuran las que se presentan en este artículo. La selección de experiencias aparece marcada por el deseo de alimentar la reflexión que se está haciendo en muchos países de Iberoamérica, para mejorar la preparación de maestros y profesores en sus respectivos contextos nacionales. Por otro lado, también se ha buscado reflejar la heterogeneidad de situaciones.

En una primera etapa de identificación de experiencias, se procedió a la consulta a reconocidos expertos en materia de formación docente, tanto mediante entrevistas presenciales como a través de cuestionarios escritos sobre la temática. Luego se procedió a una exhaustiva revisión de la bibliografía. Finalmente se seleccionaron las experiencias mediante una serie de criterios entre los cuales prevalecieron que, las iniciativas elegidas tuvieran al menos tres años de antigüedad y que se contara con evaluaciones e informes académicos debidamente documentados.

2. Pistas para re-pensar la formación inicial

El estudio que hemos realizado y especialmente la identificación de experiencias, nos ha permitido categorizar dos tipos de iniciativas que han impactado positivamente en la formación inicial docente en sus contextos de origen:

- Los estándares para la formación: la creciente autonomía brindada en muchos países a las instituciones formadoras de docentes, especialmente de las universidades, ha llevado, como contrapunto, a la necesidad en las últimas décadas del establecimiento de estándares que permitan asegurar programas de formación inicial docente de calidad (Papanastasiou, Tatto y Neophytou, 2011).

- Evidencia e investigación: La educación basada en evidencia como un componente fundamental de la formación de docentes, es otra de las tendencias que hemos observado en la revisión de la literatura (Bridges, Smeyers, y Smith, 2009). Y junto a la formación basada en evidencia, resulta también destacable el papel que la investigación debe aportar como eje central del proceso de la formación docente (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

Las dos categorías antes mencionadas, constituyen la base sobre la que se ha desarrollado el estudio que sintetizamos en este artículo. Adicionalmente, también consideramos tres categorías de alto interés para re-pensar los programas de formación. Éstas son:

- Mecanismos de titulación alternativa: tradicionalmente, la formación inicial de docentes se brinda en universidades o en institutos de enseñanza superior, mediante un modelo relativamente rígido, presencial y bastante alejado de los centros educativos. Sin embargo, desde hace varios años, se ha cuestionado fuertemente esa estrategia. Tal es así, que han

surgido una serie de programas para la titulación alternativa de maestros y profesores. Se trata de mecanismos que permiten que los aspirantes a docentes puedan incorporarse a la enseñanza en un período más corto de tiempo para favorecer el reclutamiento de candidatos talentosos para la profesión (Humphrey, Wechsler y Hough, 2008).

- La articulación con los centros educativos: La tendencia en muchos países europeos es la de otorgar a las escuelas y a los centros de educación secundaria un rol preponderante en la formación inicial (Eurydice, 2012). Esta nueva forma de pensar la formación implica un cambio conceptual importante, que requiere la existencia de buenos mecanismos de selección de docentes, un sistema de evaluación por competencias muy afinado, un modelo de gestión que permita armonizar la formación con el funcionamiento de las escuelas y un marco para que la alianza entre las escuelas y las universidades pueda funcionar (Knight, Pedersen, y Peters, 2004).

- Evaluación externa: En los últimos años, los países europeos han incrementado los procedimientos de evaluación de la formación docente por parte de organismos no involucrados directamente con la misma (Eurydice, 2006). Esta evaluación externa recoge información y evidencia relacionada con las instituciones formadoras y con los programas de preparación de docentes para establecer el grado en que cumplen con determinados estándares de calidad. Normalmente, estos procesos son liderados por equipos de expertos, pares o supervisores para construir un juicio independiente en relación a la calidad de la formación ofrecida por cada programa.

Tal como mencionamos al inicio de esta sección, el estudio realizado nos ha permitido identificar una diversidad de transformaciones referidas a la formación inicial. Especialmente singular es el caso del ámbito europeo donde, a raíz de los acuerdos firmados en 1999 en Bolonia, numerosos países participantes han puesto en marcha variadas reformas de la formación inicial de docentes (Vizek Vidovic y Domovic, 2008). Los sucesivos acuerdos entre países han pautado las recientes transformaciones de la educación superior europea lo que ha provocado un impacto significativo en las instituciones formadoras y en los programas de formación docente (Eurydice, 2006, 2010; Hudson, Zgaga y Astrand, 2010).

La consulta a expertos y la revisión de la bibliografía que hemos realizado, nos ha permitido identificar, entre otras, transformaciones de interés en el Reino Unido, Holanda, Suecia y Finlandia. En esos países se están impulsando una serie de políticas concretas para mejorar la preparación de maestros y profesores, entre las que figuran: los sistemas de estandarización; los procesos de investigación como base de la formación; la titulación alternativa, la articulación entre universidades y escuelas; la presencia de evaluación externa.

También en los últimos años, y fuera del contexto europeo, otros países han generado nuevos mecanismos para la mejora de la formación inicial de docentes. En este caso, como consecuencia de nuestro estudio de bibliografía y de experiencias, destacamos los ejemplos de Australia y de los Estados Unidos, donde se ha insistido muy especialmente en el desarrollo de estándares para asegurar la calidad de los programas de formación inicial docente. Además, en el caso de los Estados Unidos, también se han implementado medidas relacionadas con la formación basada en evidencias.

Las iniciativas antes mencionadas, se sintetizan en la tabla 1 según el país de origen. Su examen en profundidad, es relevante pues podría favorecer la reflexión académica con relación a los problemas planteados en muchos contextos por la formación inicial de los docentes.

Tabla 1. Iniciativas mundiales para mejorar la formación docente inicial

	Categoría	Tipo de reforma	País
NIVEL 1 DE INTERVENCIÓN	Estándares para la acreditación	<i>Teacher Development Agency (TDA)</i>	Inglaterra
		Evaluación en base a estándares en Queensland y autoevaluación en el Estado de Victoria	Australia
		Estandarización para la acreditación de instituciones formadoras (NCATE) y aseguramiento de la calidad (State of California)	Estados Unidos
	Evidencia e investigación	Docentes para una nueva era	Estados Unidos
		Investigación en la formación y centro LUMA	Finlandia
NIVEL 2 DE INTERVENCIÓN	Titulación alternativa	Programas de certificación alternativa	Reino Unido
		Rutas flexibles para la formación	Holanda
	Articulación con centros	Formación Docente centrada en la escuela	Reino Unido
		Alianzas con las Universidades	Suecia
	Evaluación externa	Agencia independiente	Holanda
		Inspecciones de educación básica	Inglaterra, Gales e Irlanda Norte
		Agencia educativa	Escocia y Suecia

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

En los párrafos que siguen presentaremos las innovaciones identificadas en la tabla 1 como potencialmente inspiradoras para re-pensar la formación inicial docente en variados contextos. Se trata de iniciativas que marcan un antes y un después en la formación inicial docente.

3.a. Los estándares para la formación

Algunos estudios demuestran la tendencia de aumento de la autonomía brindada, especialmente a las universidades, como centros formadores de maestros y profesores (Aghion et al., 2008). Este crecimiento ha hecho necesaria la regulación de esos centros por medio de los estándares.

Si examinamos el caso de Inglaterra, en el Reino Unido, el desarrollo de estándares fue favorecido por la creación en el año 1994, de una institución especializada en la formación y

el desarrollo de los centros educativos: Teacher Development Agency (TDA). Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es estimular el reclutamiento de buenos candidatos para la docencia, a través de una oferta de formación de excelencia. El organismo identifica y selecciona proveedores para los cursos de formación inicial de docentes basándose en criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación. Luego se ocupa de monitorear si esas instituciones cumplen con los criterios y estándares establecidos. Las instituciones que imparten programas de formación docente son acreditadas según cuatro grupos de estándares:

- requisitos de ingreso para los estudiantes de los programas,
- descripción de las modalidades de formación y su evaluación,
- formas de colaboración y alianzas entre instituciones,
- mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

Tabla 2. Estándares para la acreditación de las instituciones formadoras en Inglaterra

Dimensión	Principales fuentes de evidencia
Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso - Calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso - Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia - Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso
Formación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del Qualified Teacher Status (QTS) - Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes - Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos - Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración - Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante
Colaboración y alianzas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares del Qualified Teacher Status (QTS)
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial. - Revisiones periódicas de curriculum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro

Fuente: Elaboración propia a partir de www.tda.gov.uk (último acceso: 11/05/01)

Las reformas impulsadas en Inglaterra para la formación, desarrollo y certificación de docentes han estado centradas, por un lado, en elevar los estándares para la formación y el ejercicio de la docencia y, por otro, en reclutar y retener un número suficiente de docentes. La existencia de un organismo público que coordina la oferta de formación, ha contribuido a incrementar el número de candidatos para la enseñanza y a mejorar sensiblemente la calidad de la formación inicial.

Otro caso interesante para el análisis es Australia, donde una gran mayoría de instituciones educativas pertenece al estado y muy pocas son privadas. Australia cuenta con aproximadamente 9.000 colegios de Educación Primaria y de Bachillerato de los cuales un 70% son públicos. La administración de la educación es responsabilidad del Gobierno federal, de los estados y los territorios de Australia, quienes deciden las políticas educativas. Los dos últimos tienen la responsabilidad financiera de la educación escolar.

La formación inicial de los maestros y profesores australianos se sitúa en las universidades. Actualmente, casi 40 instituciones diferentes imparten formación de profesores en Australia. La mayoría son universidades públicas, aunque existe un pequeño grupo de instituciones privadas de educación superior que también se ocupan de la preparación inicial de docentes. Pese a sus dimensiones, no existe en el país un organismo en el ámbito nacional dedicado a evaluar y acreditar los programas de formación docente. Son los Estados y Provincias quienes tienen la responsabilidad de los procesos de acreditación cuyos avances son dispares según un relevamiento realizado hace unos años (Ingvarson et al., 2006). Esa diversidad en los sistemas de estandarización nos ha permitido identificar algunos modelos que podrían ser inspiradores para otros países.

En el estado de Queensland las regulaciones sobre registro de los docentes exigen que todos los programas de formación sean aprobados por el Queensland College of Teachers. El proceso de aprobación se basa en un conjunto de estándares estructurados en cinco grandes áreas: los conocimientos profesionales y disciplinares impartidos, el número y tipo de estudiantes, la capacidad de crear un entorno intelectualmente desafiante para los estudiantes, las relaciones profesionales y la práctica ética y los niveles de aprendizaje y de reflexión de los estudiantes (Queensland College of Teachers, 2009).

Actualmente, el proceso de aprobación de los programas de formación requiere que las instituciones formadoras provean información sobre cómo están articulando sus cursos; la evidencia empírica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; las formas de impartir los cursos; la presencia de nuevas tecnologías; los vínculos entre las experiencias de aprendizaje y la evaluación; la contribución de la formación a la construcción de un perfil profesional exitoso; la retención de los estudiantes y su desempeño.

Las instituciones formadoras deben entregar un reporte anual sobre la implementación de los cursos, incluyendo transformaciones menores, y advertir a las autoridades provinciales sobre cualquier cambio sustantivo en los contenidos, las formas de impartir los cursos o la evaluación.

Otro ejemplo australiano, refiere al estado de Victoria donde desde 2004 existe un proceso de revisión y aprobación de los programas de formación docente que es administrado por el Victorian Institute of Teaching (VIT). Para acreditarse, las instituciones formadoras deben proveer información al VIT a los efectos de que éste evalúe en qué medida cumplen con los requisitos establecidos. El VIT realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales representantes de las ocho universidades de la Provincia que

imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado, dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora (Blake y Gallagher, 2009).

Como indicábamos al inicio de esta sección, son muchos los países que registran experiencias de alto interés en materia de estándares para la formación de docentes. Además de los casos de Inglaterra y Australia, ya citados, nos interesa resaltar dos casos interesantes en Estados Unidos: The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) y el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente, en el estado de California.

El NCATE, creado en 1954, opera como cuerpo independiente en la acreditación de los estándares de la formación de maestros y profesores y cuenta con el aval de las principales organizaciones profesionales de docentes e instituciones formadoras . El NCATE acredita a instituciones formadoras de docentes con referencia a un conjunto de estándares que son revisados cada siete años en base a un amplio proceso de consulta entre educadores, tomadores de decisiones e investigadores en el campo educativo, la última de 2007. Para NCATE, los estándares miden la efectividad de las instituciones formadoras para alcanzar una formación de alta calidad. Para lograr la acreditación, una institución debe aplicar formalmente y, a partir de este momento, se agenda una visita, luego de ello, la institución debe preparar un reporte en el que describe su situación con relación a los estándares planteados (NCATE, 2008).

Los estándares utilizados parten de una visión concreta respecto de los saberes y habilidades que los egresados de la formación docente deben tener, para trabajar en forma efectiva con sus estudiantes. En este sentido, proveen una guía que se estructura basada en seis ejes que aparecen descritos en la tabla 3.

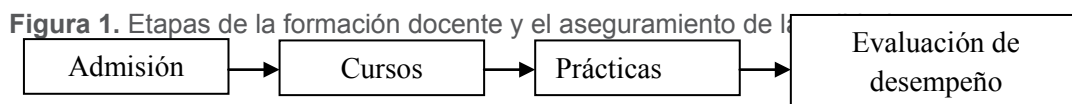
Tabla 3. Estándares para la acreditación de instituciones formadoras en los Estados Unidos

Estándar	Descripción
Conocimientos y habilidades de los candidatos	Los candidatos que egresan del programa de formación tienen y demuestran conocimientos sobre contenidos, entorno, prácticas pedagógicas y requisitos profesionales para ayudar a todos los estudiantes a aprender. Las evaluaciones indican que los candidatos alcanzan los estándares estatales y los propios de la institución formadora.
Sistema de evaluación	La institución formadora posee un sistema de evaluación que recoge y analiza datos sobre las calificaciones de los postulantes a los programas, el desempeño de sus estudiantes y las acciones institucionales que contribuyen a mejorarlo.
Experiencia en campo y prácticas	La institución formadora y sus centros escolares asociados diseñan, implementan y evalúan experiencias en campo y prácticas para que los candidatos a la docencia desarrollen y demuestren los saberes, habilidades y suposiciones profesionales necesarios para ayudar a todos los estudiantes a aprender.
Diversidad	La institución formadora diseña, implementa y evalúa su currículum y provee experiencias para que todos sus candidatos puedan trabajar con un alumnado diverso y en distintos contextos socio-económicos.
Calificación y desempeño de los formadores	Los profesores están calificados y son modelos de práctica profesional en el plano académico, de servicio y de docencia, incluyendo la capacidad para evaluar su propia efectividad y relacionarla con el desempeño de sus estudiantes de formación docente. También colaboran con colegas en las escuelas de práctica asociadas. La institución formadora evalúa sistemáticamente el desempeño de los profesores en sus programas, facilitando su desarrollo profesional.
Gobierno y recursos	La institución formadora tiene el liderazgo, la autoridad, el presupuesto, el personal, la infraestructura y los recursos para que la preparación de los candidatos a la docencia alcance los estándares estatales y los propios de la institución formadora.

Fuente: Elaboración propia en base a NCATE (2008)

Los estándares antes descritos son utilizados para acreditar a las instituciones formadoras, cualquiera sean los programas que ofrezcan. Por esta razón, NCATE también ha desarrollado estándares específicos para la acreditación de los programas de formación docente, que se basa en la revisión de expertos. En la actualidad, NCATE (2008) acredita programas de formación docente en campos tan variados como “educación inicial”, “educación tecnológica”, “educación ambiental”, “docencia de lenguas extranjeras”, “ciencias básicas”, “ciencias sociales” y “educación física”.

El caso de California también ofrece pistas interesantes. En este estado, existen diversas modalidades de formación docente pero existe un aseguramiento y control de la calidad a través de un sistema de información que monitorea y evalúa en forma permanente a los candidatos a la docencia. La figura 1 define cuatro etapas centrales mediante las que se valora la calidad del programa de formación inicial docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de Wechsler et al. (2007)

El sistema recoge la información sobre las fortalezas y debilidades de los candidatos a la docencia en cuatro momentos clave: la admisión; el período en que se realizan los cursos; las prácticas; la evaluación de desempeño docente, al finalizar la formación. Durante la primera etapa de admisión los candidatos a la docencia son evaluados basándose en sus conocimientos con relación al área o asignatura que desean enseñar, y sus actitudes con relación a la tarea de enseñar. Para evaluar los conocimientos, se emplean las medidas estandarizadas utilizadas en el sistema universitario estadounidense (Grade Point Average - GPA) así como dos pruebas (California Basic Educational Skills Test –CBEST- y el California Subject Examinations for Teachers -CSET) que determinan el nivel de suficiencia del candidato en la asignatura específica que desean enseñar. Los test constituyen un primer filtro importante para el ingreso a la formación docente. Otra dimensión que es evaluada en la etapa de admisión, son las actitudes de los candidatos hacia la tarea de enseñar. En las entrevistas de admisión, se suele valorar la capacidad propositiva de los candidatos así como sus competencias comunicacionales y el compromiso con la docencia. Sin embargo, los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Wechsler et al. (2007) indican que esta dimensión no siempre es evaluada en forma sistemática.

Una segunda etapa se relaciona con el programa de formación que los candidatos deben completar y en la que son evaluados, a través de mecanismos que permiten establecer el grado en que poseen los conocimientos y habilidades que el estado de California, a través de las Teaching Performance Expectations (TPEs), establece que cada egresado debe tener, para poder obtener la certificación provisoria. Esas evaluaciones constituyen una herramienta analítica fundamental para sus programas, porque ofrecen la oportunidad de medir el progreso de los estudiantes hacia metas claras y precisas y, sobre todo, permiten identificar sus fortalezas y debilidades frente a distintas competencias necesarias para ejercer la docencia.

La tercera etapa del sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente en el Estado de California, consiste en la evaluación de las prácticas que se realizan bajo la supervisión de un docente experto y de un supervisor de la Universidad. La figura del docente experto, garantiza que quien monitorea las prácticas esté inserto en la escuela y se encuentre muy vinculado al trabajo de aula. La presencia de supervisores de la universidad asegura la presencia de criterios estandarizados para la evaluación de los programas de formación. Los supervisores universitarios, suelen no conocer la vida escolar pero conocen a la perfección los mecanismos de evaluación. Por el contrario, los docentes expertos tienen gran conocimiento de la vida de aula, pero suelen no estar muy familiarizados con los criterios de evaluación de los programas. La complementariedad entre los dos roles, asegura el buen funcionamiento del sistema.

La última etapa del sistema de aseguramiento de la calidad en el estado de California, refiere a la evaluación de desempeño al egreso del programa de formación docente. A partir del año escolar 2008-2009, todos los candidatos a la docencia deben aprobar una Teaching

Performance Assessment (TPA), diseñada para medir el grado en que los egresados se acercan a los estándares establecidos. Existen al menos dos mecanismos (California TPA –CalTPA- y Performance Assessment for California Teachers -PACT - diseñados para evaluar un amplio espectro de habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia. Durante estas pruebas, el estudiante debe realizar una serie de tareas referidas a la pedagogía específica de la asignatura a enseñar, al diseño de la instrucción, a la evaluación de aprendizaje y la culminación de la experiencia docente. La implementación de las pruebas es una responsabilidad de las universidades a cargo de los programas de formación docente. Para poder llevar a cabo la evaluación, las universidades se apoyan en sus profesores, supervisores, y tutores, quienes son los encargados de conducir el proceso. El Estado de California asegura la capacitación de los equipos universitarios para que estos puedan llevar adelante su tarea, a través de *Commission on Teacher Credentialing* encargados de supervisar y asegurar la calidad de los mecanismos de evaluación de ingreso a la profesión docente.

Para cerrar al análisis de experiencias interesantes en materia de estándares para la formación docente, vale la pena considerar el caso de Escocia. En ese país se estableció, en el año 2000, el *Standard for Initial Teacher Education (General Teaching Council Scotland, 2006)*, que opera como un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación de maestros y profesores, funcionando como el instrumento central de aprobación de los programas de formación. Los estándares fueron generados por el Comité Asesor sobre calidad de la formación docente, y establecen parámetros para la graduación de nuevos docentes. Se fijan una serie de requisitos de conocimientos y habilidades que los candidatos a la docencia deben tener al egresar de la formación, y se explicitan los requisitos que los programas deben cumplir en términos de contenidos y de metodología de trabajo.

El estándar elabora un triángulo de habilidades y competencias para los egresados compuesto por el conocimiento profesional, habilidades profesionales, y los valores profesionales y compromiso personal. A partir de allí, señala qué es lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en cada dimensión.

3.b. Formación basada en evidencia e investigación

Junto al establecimiento de estándares como medida que asegure unos mínimos de calidad del periodo de formación inicial, se hace necesario igualmente desarrollar iniciativas relacionadas con características del programa. Entre ellas, el estudio realizado destaca aquellas propuestas de formación de docentes cuyo eje central es la educación basada en la evidencia y la investigación.

Un ejemplo interesante de este tipo es el proyecto *Teachers for a New Era (TNE)*, implementado desde el año 2001 por la *Carnegie Corporation of New York* y que busca mejorar la efectividad del desempeño profesional docente a través de la formación inicial. Esta iniciativa, se apoya en tres supuestos fundamentales (Kirby et al., 2006):

- la formación inicial puede mejorar la calidad de la docencia,
- la mejora de la calidad en la docencia requiere asistencia externa (tanto financiera como técnica),
- el éxito de los programas puede tener un efecto multiplicador en instituciones similares.

En una primera instancia, se invita a un grupo de universidades a presentar una propuesta innovadora para su programa de formación docente. La selección de las universidades participantes en el proyecto se realiza en función de la calidad de la propuesta que presenten, y según criterios de representatividad, tamaño, antecedentes en investigación educativa y tipo

de estudiantes formados. El programa otorga un premio de cinco millones de dólares para apoyar a cada universidad durante un período de cinco años y el financiamiento se brinda en función de una serie de principios básicos. Entre éstos figura el criterio de decisiones tomadas basándose en la evidencia, lo que implica que la transformación en los programas se realiza a partir de información resultante de una investigación continua, centrada en la medición de logros y avances de los estudiantes.

Otro de los criterios importantes refiere un equipo comprometido e integrado, y al reconocimiento de la docencia como una profesión académica que implica experiencias de práctica, lo que supone el desarrollo de alianzas duraderas entre las universidades y las escuelas para que los estudiantes de formación docente puedan conocer y experimentar la realidad de las aulas, tanto en los años de preparación como en el período de iniciación a la docencia (Kirby et al., 2006).

Las propuestas de transformación que las universidades presentan son variadas. Sin embargo, algunas evaluaciones recientes han permitido constatar que suelen incluir actividades muy similares. Para identificarlas, se han desarrollado un conjunto de indicadores, que describimos en la tabla 4.

	Indicadores de actividades
Decisiones basadas en evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se determina cuál es la información necesaria para tomar decisiones - Se establece un sistema de recolección y procesamiento de la información Se miden los resultados de los estudiantes - Se realiza un seguimiento de los estudiantes a través del tiempo, identificando retención, ubicación laboral, inserción - El equipo docente se compromete con la construcción de la información, la analiza y toma decisiones en función de ella
Equipo docente comprometido e integrado	<ul style="list-style-type: none"> Los formadores de docentes proveen asesoramiento de contenidos en sus asignaturas - Los formadores de docentes construyen los estándares de habilidades y conocimientos que los nuevos docentes deben tener - Los formadores de docentes crean y revisan la estructura curricular de los programas
Importancia de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Se involucra activamente a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones - Se crean alianzas estables entre los programas y los centros educativos de práctica - Se desarrollan estándares que reflejan lo que se debe esperar de las experiencias de práctica - Se evalúan las prácticas, y se llevan a cabo acciones para enfrentar los desafíos que surgen de la evaluación

Tabla 4. Principios e indicadores de Teacher for a New Era

Fuente: Elaboración basada en Kirby et al., (2006)

Uno de los principales valores agregados del proyecto *Teacher for a New Era* fue el énfasis en que las decisiones de transformación tomen como base la evidencia empírica. Las evaluaciones disponibles indican que todas las organizaciones participantes reconocen que la participación en el proyecto ha aumentado el interés y la preocupación por un proceso decisorio basado en evidencia empírica. En particular, el proyecto parece haber sido efectivo al generar información colectivamente construida, válida y confiable que permita evaluar los programas de formación, incluyendo los avances logrados en los aprendizajes de los candidatos a la docencia. Por

otra parte, las evaluaciones indican que la información es utilizada efectivamente para tomar decisiones, pese a que la construcción de los datos es una tarea compleja y de largo aliento. A su vez, ha sido posible identificar un cambio cultural en las universidades que afecta ya no solo a los programas de formación docente sino a un gran número de departamentos y unidades académicas dentro de ellas (Kirby et al., 2006).

La investigación como un componente fundamental de la formación de docentes, es otra de las tendencias que hemos observado en la revisión de la literatura. Y en ese plano, Finlandia se destaca como caso ejemplar. En ese país, la formación docente se ha orientado hacia la investigación desde fines de la década del 70. Los programas de formación inicial, desde el nivel de licenciatura hasta las maestrías, tienen aproximadamente un 20% de su curricula dedicada a la investigación. También, para la obtención del título docente, los candidatos tienen que tener, como mínimo, una maestría.

Los programas de formación docente, tienen cursos y módulos referidos a métodos de investigación y sus diversas variantes (experimentación, encuestas, análisis históricos). Los cursos incluyen seminarios sobre el uso de la evidencia a lo largo del ejercicio de la profesión. Los maestros y profesores reciben una fuerte preparación en la investigación del comportamiento de niños y adolescentes. Además, la investigación está muy presente en la práctica guiada que los futuros docentes realizan en las escuelas, donde tienen la oportunidad de analizar el desempeño y la conducta de los estudiantes, el clima en el centro educativo y el relacionamiento con las familias. Deben reflexionar, extraer conclusiones y proponer líneas concretas de acción.

Años	Presencia de la investigación en la formación docente
4-5	Investigación principalmente en los centros educativos municipales
	Distintas modalidades de investigación
	Conexión con el proyecto y la tesis de maestría
2 -3	Investigación en las Universidades formadoras de docentes
	Inicio de investigación centrada en asignaturas concretas
	Incorporación de enfoques centrados en los estudiantes
1	Formación práctica vinculada con contenidos teóricos

Tabla 5. La investigación y la práctica en la formación docente en Finlandia

Fuente: Elaboración propia a partir de Niemi (2008)

Los profesores y supervisores de los programas de formación docente tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en trabajos de investigación concretos a lo largo de toda la carrera. El objetivo es que los futuros maestros y profesores aprendan a leer y entender investigaciones, buscar y recolectar información; analizar los datos colectados y sacar conclusiones basándose en la evidencia recogida.

La experiencia de Finlandia no sólo refleja avances en la incorporación de la investigación en la formación inicial, sino que también es pionera en la formación en servicio y el desarrollo profesional de los docentes. Un ejemplo interesante es el del Centro LUMA de la Universidad de Helsinki. Se trata de una iniciativa que conecta la investigación con el trabajo cotidiano de los docentes de ciencias, y los polos de innovación del país en empresas e industrias. El centro difunde hallazgos de investigación que puedan ser útiles para apoyar el trabajo de los docentes, pero también ofrece actualización científica en diversos campos de enseñanza. Además,

organiza eventos de intercambio, como congresos y seminarios, y promueve el desarrollo de proyectos de investigación llevados a cabo por maestros y profesores.

3.c. Mecanismos de titulación alternativa

Cada vez son más los países en los que se han impulsado Programas de formación part-time y a distancia, apoyados en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Entre otros, podemos citar el caso del Reino Unido donde se han desarrollado modelos de formación del profesorado a tiempo parcial, que complementan la oferta clásica de formación existente (Eurydice, 2002; European Parliament, 2008). El *Graduate Teacher Programme (GTP)* y el *Registered Teacher Programme (RTP)* son iniciativas a tiempo parcial, para formar graduados de diversas áreas, que trabajan en centros educativos. Los mencionados programas preparan para el ejercicio docente a personas con títulos terciarios que trabajan en la enseñanza. Tienen una duración aproximada de un año, aunque los candidatos que tienen más experiencia docente pueden completarlo en menos tiempo.

Además del ejemplo del Reino Unido, podemos citar el caso de Holanda, donde los programas universitarios comenzaron y deben en la actualidad obligatoriamente incorporar rutas flexibles para la formación inicial. Es así que se pueden combinar estudios terciarios generales con la formación específica para la docencia. Los futuros maestros o profesores, pueden cursar los dos últimos años de una licenciatura universitaria con un año adicional en formación docente específica. A partir del año 2000, han proliferado los programas de certificación alternativa que intentan identificar y reclutar nuevos candidatos para la docencia. Estos programas incluyen a docentes graduados que han abandonado el ejercicio de la enseñanza, pero desean volver a ejercerla, y también a profesionales de otras disciplinas a quienes interesa integrarse a la docencia. El objetivo de incorporar en menos tiempo las competencias y conocimientos para poder enseñar, parece haberse cumplido, ya que los estudios disponibles dan cuenta de los muy buenos resultados obtenidos por los docentes certificados por rutas alternativas (Brouwer, 2007).

3.d. La articulación con los centros educativos

Al igual que en apartado anterior, son también numerosos los países que han desarrollado estímulos para que, en alianza con las universidades, los centros educativos se conviertan en instituciones proveedoras de formación docente (Walkington, 2007).

En el Reino Unido, las instituciones de educación superior que deseen ofrecer programas de formación inicial de docentes deben asociarse con escuelas para organizar un programa de formación. Por otra parte, los centros educativos tienen la posibilidad de convertirse individualmente en instituciones formadoras de profesorado a través de la *School Centred Initial Teacher Training*. Las escuelas y sus docentes, son seleccionadas como colaboradoras con criterios de calidad y pasan a formar parte de un consorcio al que los graduados universitarios interesados pueden, a su vez, optar a ser seleccionados para participar en dicho programa. El compromiso de la escuela con los participantes suele ser de un año de duración. Por medio de estos cursos los participantes obtienen el QTS (*Qualified Teacher Status*) y en la mayoría de los casos también un certificado de postgrado en educación. El convenio por el cual las escuelas son aceptadas como colaboradoras del proceso de formación inicial se coordina por medio de la agencia que regula la formación docente en el país, la TDA.

En Suecia también se ha generado un sistema que premia a las instituciones formadoras que logran buenas alianzas con las escuelas en sus programas de formación inicial. Se trata

de un sistema de alianzas entre instituciones de formación inicial y centros de enseñanza básica para promover un mayor involucramiento de estos últimos en la formación de profesores (*Ministry of Education and Science of Sweden*, 2003). La característica más significativa de estas propuestas es el énfasis en la inmersión de los estudiantes en formación en equipos de trabajo coordinados y constituidos por profesores de la universidad y de los centros. Esto favorece la construcción de consensos y marcos compartidos entre el ámbito académico de la universidad y el desarrollo práctico de los centros educativos que eleva significativamente la calidad, especialmente, de la formación inicial de los futuros docentes.

3.e. Evaluación externa

Para muchos países europeos la evaluación externa es un requisito formal de los sistemas de formación docente y es implementada por una agencia evaluadora, comité o cuerpo independiente que actúa en representación de las autoridades públicas.

Este es el caso de Holanda con la excepción de que realiza un proceso mixto ya que la evaluación externa la realizan tanto un comité de evaluación como un organismo independiente que de forma coordinada realizan los procedimientos de evaluación externa. También está el caso del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde la formación docente inicial tampoco responde a los procedimientos comúnmente utilizados en la Unión Europea sino que en este caso se opta por una evaluación externa realizada por las inspecciones de educación básica. Por último, especialmente significativo son los casos de Escocia y Suecia. Son los únicos países en los que se ha optado por que sea una agencia educativa la que lleve a cabo la evaluación externa (Eurydice, 2006).

Teniendo en cuenta las iniciativas presentadas consideramos necesario ofrecer dos principales reflexiones de sus evaluaciones externas en relación con los programas de formación inicial del docente.

Comenzaríamos indicando que la evaluación externa tiene diverso alcance y se refiere, por lo general, al contenido curricular de los programas de formación, a los métodos de enseñanza o a las prácticas de evaluación de maestros y profesores. Puede también considerar el tiempo ocupado por los contenidos disciplinares y por los específicamente pedagógicos; las modalidades de gestión y las características de las instituciones formadoras; las alianzas potenciales entre éstas y las escuelas; los recursos humanos empleados. Otros aspectos importantes que pueden ser evaluados son el desempeño de los estudiantes, sus actitudes y motivaciones, sus opiniones sobre la preparación que están recibiendo, y la infraestructura general de las instituciones formadoras (incluyendo bibliotecas, acceso a nuevas tecnologías...).

Y por otro lado, la puesta en marcha de procesos de evaluación externa se debe acompañar de una serie de debates referidos entre otros aspectos, a los propios procedimientos de evaluación ya que la apreciación externa de los procesos de formación docente implica contar con una base de información que no siempre está disponible. Además, la evaluación externa requiere un marco referencial con las capacidades y competencias que debe tener un buen docente, lo que a menudo no existe de manera explícita. En esta misma línea, otro de los temas polémicos que conviene tener en cuenta, es la utilización de los hallazgos de las evaluaciones externas en los procesos de decisión que pautan la acreditación o re-acreditación de instituciones.

4. Discusión

Los docentes importan, e influyen mucho en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora

de la calidad de la educación. Y puesto que los maestros y profesores cuentan, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirlos en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de esos maestros y profesores les asegure las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad requiere de buenos docentes cuya práctica profesional asegure los estándares profesionales de calidad y garantice el derecho de los estudiantes a aprender.

En este artículo, hemos intentando evidenciar, que existen hoy experiencias a nivel internacional que cumplen con los requisitos planteados por Fullan hace más de una década atrás (1998) cuando indicaba que para reconstruir la formación docente sería necesario generar una base de conocimiento mayor para la docencia y atraer estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión. Para alcanzar esos objetivos, el autor planteaba rediseñar los programas de formación para fortalecer los vínculos entre las artes y las ciencias y entre la teoría y la práctica; reformar las condiciones de trabajo en las escuelas; desarrollar y monitorear estándares externos para los programas y desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la docencia.

La categorización de experiencias realizada en nuestro estudio, han sido ilustradas por una serie de casos que evidencian que es posible transformar la formación inicial de docentes. Los casos expuestos de Australia, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Reino Unido y Suecia, adoptan diversos caminos que pasan por la determinación de estándares que permitan retroalimentar las propuestas de formación que deben, a su vez, basarse en explícitas evidencias sobre el aprendizaje; la enseñanza y la investigación. Además se establecen también como elementos importantes la articulación con las escuelas, las titulaciones alternativas y la evaluación externa.

Un análisis más preciso de estas iniciativas nos permite identificar características más específicas sobre las que centrar la reflexión. En primer lugar, las experiencias analizadas parecen remitir a tópicos que, de una u otra forma, responden a las necesidades educativas propias de las transformaciones que experimentan las sociedades contemporáneas. Hoy el mundo ha cambiado y la preparación de docentes debe contemplar tendencias como la sobreabundancia de información, o la globalización de las comunicaciones.

Además, las experiencias analizadas ponen de manifiesto la centralidad de las escuelas y de los estudiantes como condición crítica de la efectividad de las iniciativas. Es el centro educativo el telón de fondo de la formación y el eje articulador en torno al cual se construyen las diversas actividades de preparación para un adecuado desempeño de los futuros docentes.

Otro aspecto importante a destacar, es que las experiencias estudiadas promueven el desarrollo autónomo de los docentes, alejándose de lo que Gautier considera “una visión paternalista de la formación y capacitación de los maestros” (2005: 16). Y esto tiene que ver con otra de las tendencias que hemos identificado y que se vincula con el trabajo colaborativo y con el desarrollo de capacidades para trabajar en equipo. La visión compartida y la articulación entre los actores implicados en las experiencias formativas; aparece como un elemento que favorece la puesta en marcha de procesos que promuevan un mejor desempeño de los futuros docentes.

Por último, nos parece necesario agregar la importancia de considerar a la innovación como un valor constituyente de las experiencias de formación analizadas. Se trata de iniciativas que

incluyen elementos innovadores tanto en el diseño como en los procesos de implementación del periodo formativo.

En este artículo se han reseñado las características técnicas de una serie de experiencias vinculadas con la formación inicial de docentes, partiendo del supuesto de que éstas pueden ser inspiradoras para otros contextos. En estudios ulteriores habría que profundizar en análisis que den cuenta de si -en otros contextos- sería posible una implementación total o parcial de tal tipo de innovaciones.

No se trata sólo de la factibilidad política, económica, social, histórica o cultural de las experiencias estudiadas en este artículo sino también de la consideración de las cuestiones inherentes a la implementación específica de cambios y de su eventual transferibilidad a otros contextos. Y es que, por encima de estas nuevas iniciativas, para el éxito de la formación inicial son necesarias políticas sistémicas y con sostenimiento en el tiempo, que consideren la multiplicidad de factores que intervienen en la compleja tarea de aprender y de enseñar. No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni las meras palabras. Los sistemas educativos deben transformarse al ritmo de los cambios que se están operando en los sociales y económicos: ser cada vez más incluyentes y dar respuesta al derecho de aprender de todos los niños y adolescentes.

Bibliografía

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., y Sapir, A. 2008. ***Higher aspirations: An agenda for reforming european universities. Brussels: Bruegel.***
- Berliner, D. C. 2000. ***A personal response to those who bash teacher education. Journal of Teacher Education, 51(5), 358-371.***
- Blake, D., y Gallagher, D. 2009. ***Examining the Development of the Victorian Certificate of Applied Learning and Its Implications for Schools and Teacher Education in Australia. Journal of Applied Learning in Higher Education, 1, 49-72.***
- Braslavsky, C. 2002. ***Current teacher education from the perspective of the demands of curricular change. In 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education.*** Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Organization/Director/AACTE2002
- Bridges, D., Smeyers, P., y Smith, R. 2009. ***Evidence-based education policy: What evidence? What basis? Whose policy?*** London: Wiley-Blackwell.
- Brouwer, N. 2007. ***Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards based synthesis. European Journal of Teacher Education, 30(1), 21–40.***
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. 2005. Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. 2005. ***Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do.*** San Francisco: National Academy of Education.
- Darling-Hammond, L. 2006. ***Constructing 21st-Century Teacher Education. Journal of Teacher Education, 57 (3), 300-314.***
- Esteve, J.M. 2000. ***The Transformation of Teachers' Role at the end of Twentieth Century. New Challenges for the Future. Educational Review, 52 (2), 197-208.***

European Commission. 2001. **Report from the Commission - The concrete future objectives of education systems.** Brussels: Commission of the European Communities.

European Council. 2000. **Presidency conclusion: Lisbon European Council – 23 and 24 march.** Brussels: Council of the European Council.

European Parliament. 2008. **Culture and education. Content and quality of teacher education across the European Union.** United Kingdom: Institute of Education, University of London.

Eurydice. 2002. **The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns.** General lower secondary education. Initial training and transition to working life. Volume 1. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice. 2004. **The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns.** General lower secondary education. Keeping teaching attractive for the 21st century. Volume 4. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice. 2006. Quality assurance in Teacher Education in Europe. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice. 2012. **Key Data on Education in Europe 2012.** Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice. 2010. **Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process.** Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Feiman-Nemser, S. 2001. **From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching.** *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.

Fullan, M. 1998. **The meaning of educational change: A quarter of a century of learning.** En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer.

General Teaching Council Scotland. 2006. **The Standard for Initial Teacher Education.** Edinburgh: GTCs.

Gautier, E. 2005. **Nuevas tecnologías y formación docente: análisis de experiencias relevantes en América Latina.** En M. Robalino y A. Körner Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. Santiago de Chile: OREALC- UNESCO.

Hudson, B., Zgaga, P., y Astrand, B. 2010. **Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and Opportunities.** Ljubljana: Umeå School of Education, Umeå University.

Humphrey, D.C., Wechsler, M.E., y Hough, H.J. 2008. **Purchase Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs.** *Teachers College Record*. 110 (1), 1-63.

Ingvarson, L., et al. 2006. **Teacher education accreditation: A review of national and international trends and practices.** Recuperado de http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000ycontext=teacher_education

Kirby, S., McCombs, J., Barney, H., y Naftel, S. 2006. **Reforming teacher education: something old, something new.** Santa Monica-CA: Rand Corporation.

Knight, S.L., Pedersen, S., y Peters, W. 2004. **Connecting the University with a Professional**

Development School: Pre-service Teachers' Attitudes Toward the Use of Compressed Video. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(1), 139-155.

Marcelo, C. y Vaillant, D. 2009. **Desarrollo Profesional Docente.** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Minsun Kim, M., Andrews, R.L. y Carr, D.L. 2004. **Traditional versus Integrated Preservice Teacher Education Curriculum: A Case Study.** *Journal of Teacher Education*, 55(4), 341-356.

Ministry of Education and Science of Sweden. 2003. **Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.** Background report prepared for the OECD Thematic Review of Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Stockholm: EQ-print.

NCATE. 2008. **Professional standards.** Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Washington D.C.: NCATE.

Niemi, H (2008). **Advancing Research into and during Teacher Education.** En Hudson, B. y Zgaga, P (Eds.), *Teacher education policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. A voice of Higher Education Institutions* (pp. 183-208). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

OECD. 2004. **Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter.** Paris: OECD Publishing.

OECD. 2009. **Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.** Paris: OCDE Publishing.

OECD. 2011. **Building a high Quality Teaching Profession.** Lessons from around the World. Paris: OECD Publishing.

OEI. 2010. **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.** Madrid: OEI.

Papanastasiou, E.C., Tatto, M.T., y Neophytou, L. 2011. **Programme theory, programme documents and state standards in evaluating teacher education.** *Assessment y Evaluation in Higher Education*, doi: 10.1080/02602938.2010.534760

Queensland College of Teachers. 2009. **Professional Standards for Queensland teachers (graduate level): A guide for use with pre-service teachers.** Queensland: Queensland College of Teachers.

Snoek, M., Uzerli, U., y Schratz, M. 2008. **Developing Teacher Education Policies through Peer Learning.** En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions* (pp. 135-156). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

Snow, C.E., Griffin, P., y Burns, M. S. 2005. **Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a Changing World.** San Francisco: National Academy of Education.

UNESCO. 2006. **Modelos innovadores en la formación inicial docente.** Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO. 2007. **Good Practices in Education for Sustainable Development: Teacher Education Institutions.** Paris: UNESCO.

Valle, J.M., y Manso, J. 2011. **La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas.** *Revista de Educación*, 354 (1), 263-290.

Vizek Vidovic, V., y Domovic, V. 2008. **Researching Teacher Education and Teacher Practice: the Croatian Perspective.** En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in*

Europe. *A voice of Higher Education Institutions* (pp. 303-312). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

Walkington, J. 2007. ***Improving partnerships between schools and universities: professional learning with benefits beyond pre-service teacher education***. *Teacher Development*, 11 (3), 277-294.

Wechsler, M., Tiffany-Morales, J., Campbell, A., Humphrey, D., Kim, D., Shields, P., y Wang, H. 2007. ***The Status of the Teaching Profession 2007***. Santa Cruz, CA: *The Center for the Future of Teaching and Learning*.

* Fecha de recibido: 30/01/2012

Fecha de aceptado: 12/04/2012

* *Ph.D. en Educación, Université du Québec, Canadá. Master en Planificación y Gestión, Université de Genève, Suiza. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en planificación y gestión de sistemas educativos y en formación docente. Miembro, Board del International Council on Education for Teaching. Presidenta, Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Secretaria Académica, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Directora del Doctorado y Master en Educación. Investigador Nivel II - Sistema Nacional de Investigadores (SNI).*

** *Realiza su tesis doctoral sobre formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Máster en Mejora y Calidad de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía (por lo que obtuvo el Premio Nacional a la excelencia académica). Maestro en Educación Especial. Miembro del equipo directivo de la Asociación de Jóvenes Investigadores en Teoría e Historia de la Educación y Coordinador de áreas del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Universidad Autónoma de Madrid. Investigador en el Profesorado de Educación Secundaria y en Política Educativas.*

Sección 2

Temas de investigación

La enseñanza de la Geografía mediada por tecnologías en tercer nivel de Educación Primaria en el marco del Plan Ceibal (*)

Rosana Martínez Barcellos**

Resumen

Este trabajo se basa en una investigación realizada entre 2009 y 2010 en la que se abordan temas que hacen a la agenda didáctica de los maestros de Escuelas Públicas uruguayos.

Aportes recientes sobre el uso de las TIC en la enseñanza, así como los de la didáctica de la Geografía son el sustento teórico que enmarca nuestra investigación.

La enseñanza de la Geografía, su abordaje a partir del ingreso del Plan Ceibal a las aulas y el análisis de dichas prácticas, fueron parte de la construcción de una mirada sobre las estrategias de enseñanza que diseñan los docentes en Escuelas Primarias de nuestro país.

Algunas conclusiones obtenidas dan cuenta de una situación variopinta en las aulas. Las decisiones metodológicas que toman los docentes, referente a la dupla, TIC – Geografía, están estrechamente relacionadas a su formación y al deseo. Oportunidades y obstáculos se generan en dichos escenarios.

PALABRAS CLAVE: Educación, tecnologías, estrategias de enseñanza, Geografía, CEIBAL.

Abstract

This work is based on a research carried out between 2009 and 2010 and it deals with topics related to the mainstream classroom teachers at elementary school level.

The teaching of Geography, its methodology since Plan Ceibal was launched into the classes and the analysis of its teaching practices were part of the construction of a view over the teaching strategies designed by the primary school teachers in our country.

Some conclusions obtained informed about a wide range of situations in our classrooms. Teachers make methodological decisions about the couple ITC-Geography based on their education and desire. Different opportunities and obstacles are generated within these scenes.

KEYWORDS: Educations, technology, teaching strategies, Geography, CEIBAL.

1. Consideraciones teóricas

El artículo se basa en una investigación enfocada en el Proyecto de Conectividad Educativa de informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal) y sus implicancias en el campo de la enseñanza de la Geografía. Este Plan está en marcha en el seno de la Educación Primaria, y a comienzos del 2011 inició una nueva fase en Educación Media. Los principios básicos de este Proyecto son la “igualdad en la oportunidad en el acceso a la tecnología, democratización del conocimiento y potenciación del aprendizaje” (Ceibal, Proyecto Pedagógico. 2007). Incluye la entrega de una computadora portátil, XO, para cada niño y maestro de la Educación Primaria, en la esfera pública, ya que a nivel privado no ha llegado a extenderse de forma masiva.

El Proyecto tiene sus raíces en la Fundación OLPC cuyo precursor es Nicholas Negroponte, quien en el año 2005, presentó ante el Foro Económico Mundial de Davos, la voluntad de fabricar computadoras portátiles a costos muy bajos para implementar un proyecto educativo mundial.

Entre sus fundamentos, el Proyecto Ceibal esgrime aspectos expuestos en la Cumbre

Mundial de la Sociedad de la Información de Ginebra del año 2003; en ellos expresa que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) son de valor crucial en el desarrollo y bienestar de la humanidad y que debido a su constante progreso, han brindado la posibilidad de acortar las brechas existentes en el acceso a la información en dos aspectos importantísimos: el tiempo y la distancia, las cuales cobran una dimensión diferente a la tradicional.

Partimos de la premisa de que enseñar es crear, hacer, convencer; es una actividad que implica acción y reflexión y pone en juego nuestras experiencias, concepciones, virtudes -y las que no lo son-, pero sobre todo, es un camino que hay que recorrer en compañía.

Hoy ese camino ha dado giros que nos obligan a volver sobre nuestras prácticas para evaluar si el mapa que nos hemos trazado nos lleva a destino correcto. Los viejos modelos de enseñanza ya no satisfacen a los niños y niñas. *“Hay que reinventar la enseñanza escolar”*, dicen Levis y Gutiérrez Ferrer (2000), con el fin de que la institución "escuela" le dé las garantías a todos los individuos de acceder a una formación básica, sin importar nivel social o económico. Sólo se logrará esto si la escuela se adapta a los cambios vertiginosos que se dan en el mundo, como el avance que han tenido las TIC en la vida de las aulas, y despeja su vista para ver que *“muchas de las teorías del pasado han perdido sentido”* (Levis. Gutiérrez. 2000, 105).

Nos propusimos observar y analizar las prácticas de enseñanza de la Geografía mediadas por tecnologías. Para ello consideramos importantísimo reflexionar sobre los aspectos morales que rodean a la tarea de enseñar.

Eggen y Kauchak (2000) expresan al respecto: *“Los objetivos que elegimos, las estrategias que usamos para alcanzar esos objetivos, la manera de relacionarnos con los alumnos, todo depende de lo que traemos al aula como seres humanos”*. (Eggen y Kauchak, 2000, 17).

Diseñar estrategias de enseñanza en un mundo que no es igual al de ayer, y donde la velocidad de los cambios y la globalización de la información supera nuestra imaginación, hacen de la enseñanza de la geografía un desafío. Las TIC, *“acercan a los estudiantes otras realidades, nuevas problemáticas sociales, territoriales, ambientales que no se pueden interpretar ni explicar a partir de los clásicos contenidos de la asignatura”*(Zenobi, 2009, 108).

En la época actual, hemos asistido a fenómenos que cambiaron de una manera muy significativa los modos de pensar y comprender el mundo. La sociedad posindustrial y la cultura posmoderna reinantes, han traído cambios en los modos de percibir el mundo; cambios sesgados por el fenómeno de la globalización y las cada vez más fuertes tecnologías de la información y la comunicación, siendo estos factores fundamentales en la *“evolución social de la población. En este marco, el desarrollo tecnológico ha obtenido una alta valorización y se ha convertido en ideal para que la ciencia se presente como aplicación concreta a fin de satisfacer las demandas sociales de dinámica cambiante. Por lo tanto, el medio tecnológico y particularmente en su interior las tecnologías de la información, pueden considerarse actualmente el sustento de las actividades humanas sobre el planeta”* (Buzai, 2004, 21).

Buzai (2004) afirma que casi todas las actividades sociales y culturales de las personas están vinculadas de algún modo con las TIC. En este panorama el autor desarrolla las relaciones entre la Geografía y la Informática para el análisis del espacio, en un “nuevo ambiente” que permitirá crear una nueva mirada sobre la realidad.

La educación no es ajena a ella y ha tenido que sufrir modificaciones y adaptaciones que devienen de esta realidad. Las formas de abordaje de la Geografía han variado de acuerdo a las concepciones de la enseñanza, del aprendizaje y de la geografía reinantes, pero también son afectadas por otros fenómenos, como el desarrollo inconmensurable de las TIC. Hasta

hace algunos años no vislumbrábamos la posibilidad de acceder a mapas interactivos, o de que existirían fotografías aéreas y satelitales de casi todos los lugares imaginados, o las visualizaciones tridimensionales entre otras. Hoy las TIC nos brindan posibilidades de conocer el espacio de maneras diferentes. Las estrategias para enseñar los conceptos geográficos son diferentes. Descubrámoslas.

2. Metodología

Los sustentos metodológicos de este trabajo, son los que rigen a la investigación cualitativa en un marco fenomenológico. Entendiendo por investigación cualitativa aquella investigación que en función de acercamientos al objeto de estudio, genera datos de tipo descriptivos (Taylor y Bogdan, 1987) apoyada en una perspectiva fenomenológica que significa la interpretación de los fenómenos sociales y como tal, la educación. Estos fenómenos se captan a través de lo que los individuos hacen, dicen, actúan; interpretar esto es nuestra labor.

El diseño metodológico implicó una serie de decisiones que dieron como resultado un mapa con el cual nos guiamos a lo largo de este recorrido. *“Diseñar significa ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto de estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha”* Valles (2003, 78). Este diseño, de corte cualitativo, tiene la cualidad de ser flexible por lo que nos dio la posibilidad de modificar nuestras decisiones de acuerdo a lo que fue surgiendo en el campo.

El objetivo planteado fue observar prácticas de enseñanza de la Geografía en las cuales se emplearan las TIC a través del uso de las XO, para reflexionar sobre ellas a la luz de las teorías y poder construir un marco referencial que diera cuenta de las estrategias de enseñanza y sus sustentos, en el camino de las buenas prácticas de un campo que ha comenzado a emerger en la educación primaria con la implementación del Plan Ceibal.

Se seleccionaron docentes de quinto y sexto año de Educación Primaria ya que existen aspectos importantes en cuanto a la construcción de conceptos geográficos de acuerdo a las posibilidades empíricas de estos grupos. Se trabajó con cinco docentes de escuelas de Montevideo, cuatro docentes de San José, tres de Florida, una docente de Canelones y dos de Colonia.

Como decíamos al comienzo de este trabajo, el Plan Ceibal fue implementado en varias etapas y consideramos de suma importancia para la elaboración este trabajo, contar con datos provenientes de los primeros actores que inauguraron este capítulo en la Educación Pública uruguaya. Para acceder a una Escuela de Florida, participante del piloto realizado por el Plan Ceibal, elevamos varias notas solicitando autorización. Luego de unos meses, recibimos la llamada del director de la escuela, autorizando nuestra entrada a la institución.

Otros informantes calificados fueron seleccionados por su grado de implicancia con el campo de conocimiento Geografía: Una docente (M10) de Colonia quien participó junto a la maestra de Montevideo, M1, en la elaboración del libro de texto de Ciencias Sociales y además es maestra de Apoyo al Plan Ceibal; y una profesora de Geografía del mismo departamento (quien trabaja a nivel escolar en el ámbito privado, asesorando a docentes sobre su área, y en Secundaria, en cuyas aulas comenzó a utilizar las laptops del Plan Ceibal).

En un primer momento del diseño metodológico, nos habíamos propuesto realizar entrevistas,

observaciones y análisis de documentos pero la falta de disposición en algunos docentes para permitirnos el acceso a estos documentos nos llevó a utilizar como técnicas de relevamiento de datos, la observación y la entrevista simplemente.

Desde el comienzo del trabajo de campo se fueron tratando los datos con determinados cuidados, registrando y analizando continuamente lo que surgía de las técnicas aplicadas. Se realizaron transcripciones de las grabaciones y a partir de codificación de información, análisis e interpretación de los datos fuimos construyendo tablas que nos sirvieron para organizar los hallazgos y a la luz de nuestro marco teórico fueron surgiendo una serie de categorías y conclusiones que constituyen los resultados de esta investigación.

3. Técnicas

Las técnicas seleccionadas para la obtención de datos y el análisis de las prácticas fueron:

- La observación de clases de Geografía. En cuanto a esta técnica Pardinás (1996) dice: *“Observación es la acción de observar, de mirar detenidamente. Pero este primer significado de la palabra se presta, en el trabajo científico, a una ambigüedad que es necesario disipar desde un principio. La observación puede ser estudiada desde el investigador, que mira detenidamente y desde lo observado, lo mirado detenidamente... pero observación significa también el conjunto de cosas observadas, el conjunto de datos y el conjunto de fenómenos...”* (Pardinás, 1996, 89). Según este autor generalmente, nos consideramos buenos observadores pero esto no es tan sencillo como parece. Debemos abandonar nuestra subjetividad para ser observadores precisos del fenómeno a estudiar. Para esto empleamos la observación simple, no participante.

Durante este proceso pusimos especial atención a las estrategias que utiliza el docente para enseñar Geografía mediada por las tecnologías de la información y comunicación, se analizarán los elementos que integran estas estrategias y cómo el docente utiliza estos medios para favorecer los aprendizajes de los conceptos geográficos en los niños.

La observación, de acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995), *“supone estancias prolongadas del o los investigadores en el medio natural, observando ... directamente o no, en la vida del aula, para registrar los acontecimientos, las redes de conducta, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos...”* (Gimeno y Pérez, A. 1995, 126-127)

- Una segunda técnica para la obtención de datos sobre el problema identificado, es la entrevista. Al respecto, Valles (2003, 179) cita a Erlanson y otros: *“... Las entrevistas pueden adoptar una variedad de formas, incluyendo una gama desde las que son muy enfocadas o predeterminadas a las que son muy abiertas (...) La más común es la entrevista semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado (...)”* (Valles, 2003, 179). A través de las entrevistas intentaremos comprender los modos de actuar, sentir y pensar de los participantes, al igual que nos permitirá indagar sobre los elementos subyacentes a las prácticas, que no se dicen a la hora de enseñar pero dan sentido a las mismas. Del mismo modo trataremos de comprender los procesos que se dan en la otra parte del triángulo didáctico. *“La enseñanza está concebida como una actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes. El trabajo implica el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción por parte de todos los participantes. Además, los enseñantes aprenden y los alumnos enseñan. Ambas funciones de cada acto pueden considerarse como parte fundamental de la investigación”* (Wittrock, 1989, 20).

A algunos docentes, se realizaron entrevistas en más de una oportunidad. Generalmente se

fijó un día, previo a la observación, para realizar una entrevista en profundidad.

Se realizaron un total de quince entrevistas y diez observaciones.

A partir de estas técnicas se apeló a la triangulación que, a decir de Gimeno y Pérez (1995), es *“el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos. Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informes. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad ... de interpretaciones distintas ... enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción”* (Gimeno y Pérez, 1995, 127).

4. Resultados de la investigación

4.a. Primeros hallazgos

En este trabajo de investigación hemos indagado sobre las prácticas de enseñanza de la Geografía mediadas por tecnología. Lejos estamos de responder todas las preguntas que surjan en torno al tema pero intentamos describir escenarios y actores, en los que, y por los que, se llevaron a cabo determinadas prácticas de enseñanza.

En estos escenarios, escuelas públicas de nuestro país, observamos los pasos estratégicamente pensados, que dieron los docentes para aproximarse a sus objetivos de enseñanza de la Geografía. Estos actores, protagonistas de nuestra investigación, nos dejaron ser parte de su mundo, permitiéndonos ver aquellos aspectos que afectan y determinan sus prácticas de enseñanza.

Para interpretar los datos que surgieron del trabajo de campo, enfocamos el análisis en la integración de las TIC para la enseñanza de la Geografía en las clases de quinto y sexto año de Educación Primaria, ajustándonos a nuestro marco teórico de referencia y dándonos el permiso de aportar nuestra mirada como investigadores.

Los primeros acercamientos al campo dejaron impresiones en el mapa que fuimos construyendo a medida que avanzábamos.

En primer lugar queremos describir algunos elementos que surgieron de las entrevistas realizadas. De acuerdo a lo que expresaban los entrevistados, pudimos ir haciendo algunas clasificaciones y agrupaciones que nos permitieron organizar la información que aportaban. Esto fue posible a través de una lectura y relectura de las transcripciones de las entrevistas, seleccionando ideas que en ellas surgían de diversas formas y agrupándolas para ir estableciendo algunas relaciones en torno al tema que investigamos.

Las entrevistas fueron realizadas basándose en un guión que apuntaba a obtener información referida a distintos aspectos: el docente y las tecnologías en el aula; el uso educativo de las XO; las estrategias de enseñanza de la Geografía y la mediación tecnológica. En el primer eje, pudimos discriminar algunos elementos que aludían a la formación docente, los que agrupamos de la siguiente manera: actualización en la didáctica de las disciplinas, y formación en el uso educativo de las TIC.

De acuerdo a la información obtenida, los docentes entrevistados en su mayoría han realizado cursos de actualización en la didáctica de las disciplinas, o están realizando alguno. Dentro de los cursos que mencionaron encontramos el Curso de Maestros Adscriptores, el cual consta de cinco módulos que abarcan la didáctica de las distintas disciplinas (Matemáticas, Lenguaje,

Educación Artística, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). Éste lo realizaron las cinco docentes de Montevideo, las dos docentes de San José de Mayo y la maestra de Colonia. Cabe resaltar que estas docentes viven y se desempeñan en las capitales departamentales. Sin embargo, las docentes de Florida, y de Canelones no realizaron este curso, pero lo adjudicamos al tipo de escuela ya que no eran de práctica ninguna de las dos. Curso de Áreas Integradas específico en Ciencias Sociales expresaron haberlo hecho las maestras: *M1, M2, M3, M6, M10*. Luego mencionan otros cursos que refieren generalmente a didáctica. Se observa interés en realizar todo tipo de capacitaciones.

Si bien, desde el punto de vista didáctico, casi todos los docentes han recibido algún tipo de actualización y buscan estar en continua formación, observamos en estas entrevistas que no han mencionado cursos específicos de didáctica de la Geografía, sí se mencionan de Ciencias Sociales en los que se integran todos los campos de conocimiento pertenecientes a esta área (Historia, Geografía, Ética y Derecho).

Por otro lado, frente a la implementación del Plan Ceibal, surge reiteradamente, la ausencia de cursos referidos al uso educativo de las TIC. En la siguiente tabla podemos ver la cantidad de docentes que realizaron cursos previos a la llegada de las XO para sus alumnos, los que realizaron cursos luego de ello, y los que aún no tienen cursos. En todos los casos, nos encontramos con docentes que desarrollaron estrategias de aprendizaje de la herramienta a través del intercambio con sus compañeros:

Cursos vinculados a las XO

Tabla 1 Cursos de formación en el uso de las XO.

Maestra	DEPARTAMENTO	ETAPA EN QUE SE IMPLEMENTÓ EL PLAN	Realizaron cursos OFICIALES de formación vinculados al uso de las XO previos a la llegada de las mismas	Realizaron cursos OFICIALES vinculados al uso de las XO luego de la llegada de las mismas.	Sin cursos aún.	Crearon estrategias de autoformación y aprendizaje colaborativo entre docentes
M1	MONTEVIDEO	3	NO	SI	-	SI
M2			NO	SI	-	SI
M3			NO	SI	-	SI
M4			NO	NO	SI	SI
M5			NO	NO	SI	SI
M6	SAN JOSÉ	2	NO	NO	SI	SI
M7	FLORIDA	PILOTO	NO	SI	-	SI
M8			NO	SI	-	SI
M9	CANELONES	2	NO	NO	SI	SI
M10	COLONIA	2	NO	SI	-	SI
MAPC	SAN JOSÉ	2	NO	NO	SI	SI
MPG	SAN JOSÉ	2	NO	NO	SI	SI

Las maestras que participaron de las primeras etapas de funcionamiento del Plan Ceibal expresaban:

“En realidad, a nosotros nos dieron las máquinas el jueves a los maestros, y el lunes se la daban a los niños, tuvimos un fin de semana para ver qué hacer. Vinieron un par de veces las maestras de tecnología de inspección, que estaban acostumbradas a trabajar con máquinas grandes, pero fue poco lo que aprendimos porque ellas tampoco sabían el manejo...” (M8)

“Acá nos reunimos y nos ayudábamos.” (M7)

Los elementos que surgieron reiteradamente en las entrevistas nos permiten afirmar que existe la imperiosa necesidad de actualización y formación docente en los temas referidos a la integración de las tecnologías a la enseñanza y apoyo en cuanto a aspectos disciplinares y didácticos de la Geografía. Las experiencias que pudimos recopilar en este trabajo dejan en claro que si bien hay docentes que buscan estar en constante actualización como forma de mejorar sus prácticas, también hay quienes a pesar de reconocer la necesidad y desear acceder a este tipo de formación, no pueden hacerlo, ya sea por la falta de ofertas de cursos o por la centralización de este tipo de actividades que generalmente se da en las capitales departamentales.

No fue nuestro objetivo analizar estas situaciones pero son dignas de atención, quizá en futuras investigaciones, ya que como expresan Gimeno y Pérez (1995) *“Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto”* (Gimeno y Pérez 1995, 172). Es en este contexto en donde el maestro debe cumplir con determinadas exigencias pautadas por las necesidades sociales, institucionales y personales. Se espera de él que todo lo sepa, que todo lo pueda resolver.

Por otro lado, hemos podido extraer de las entrevistas una autoformación que caracteriza al “estilo de aprendizaje” de algunos maestros, tanto de lo disciplinar como de lo tecnológico que necesitan para elaborar estrategias.

“Yo creo que desde lo disciplinar está siendo siempre autodidacta el docente...” (MPG)

“Lo que yo sí pienso es que previo a la entrega de las XO, tendríamos que haber tenido nosotros una formación porque ahí ha sido investigar, ensayo y error.” (MPG)

“Primero que nada, me gusta. Conozco la escuela, o a la mayoría de los niños, entonces era un desafío para todos. Y, tengo un gran apoyo de la maestra de quinto que sabe mucho. Por gusto también ha aprendido mucho y nos intercambiamos. Ha sido a golpe y porrazo. Lamentablemente ha sido así”. (MAPC)

Es así que encontramos maestros que por sus posibilidades de acceso a la formación, se transforman en “autodidactas”, como expresaba la maestra de San José (MPG) y que transcribíamos en párrafos anteriores. La maestra se refiere a la autoformación en el plano disciplinar; ella nos decía que desde lo didáctico siempre existe apoyo desde los directores e inspectores o a través de cursos, pero en lo específico de cada disciplina, el maestro debe buscar la forma de acceder al conocimiento prácticamente solo. Si bien este estilo “autodidacta” se da en lo disciplinar, podemos decir que también se da en lo referido al manejo de las XO; en varias de las entrevistas realizadas encontramos que los docentes tuvieron que aprender el manejo de la herramienta tecnológica para poder incorporarla a sus clases sin mediación formal de parte de las instituciones que están a cargo del Plan Ceibal (M4, M5, M6, M9).

“... el día que nos entregaron las XO, que éramos no sé si 160 personas o algo así, en un patio de una escuela, un patio cerrado. Nos entregaron la XO, nos hicieron ahí algunas indicaciones, después nos repartieron en grupos de 30 o 40 en un salón y estuvimos con una persona, “Amigo del Plan Ceibal”, que, en dos horas, con 40 personas, con una computadora... Lo que hicimos fue poner el nombre, elegir el color, sacar algunas fotos. ¡Salimos chochas por lo que sabíamos hacer! ¡No sabíamos nada!” (M6).

Otros indicios de esto: el “*no rotundo*” que expresaba la maestra M7 cuando contestaba sobre la capacitación que no tuvieron previamente a la llegada del Plan Ceibal a su escuela; el aprender a “*ensayo y error*” que planteaba la maestra, MPG; o los problemas que veía la maestra M4 cuando nos contaba “*enseguida hubo el problema de que no estábamos formados nosotros para poder utilizar la herramienta como se debería porque no teníamos ningún curso a la vez que la implementación*”.

En otros casos nos encontramos con experiencias de docentes que plantearon resistencias, apatía o temor ante las TIC en el aula. Buckingham (2008) plantea que muchas veces, la apatía de los docentes ante las tecnologías se debe a que no tienen la capacitación que requieren para manejarlas y usarlas en la enseñanza. Reafirmando lo que decíamos, transcribimos lo que expresaban nuestros entrevistados:

“Bueno mirá, acá tengo muchas cosas para hacer y el Ceibal para mí no es una prioridad” (MDPC).

“Pero no hubo cursos ni nada de capacitación. Los cursos empezaron, después, al tiempo después que nosotros ya teníamos las máquinas... cuando la recibimos nosotros, no había nada. Cursos formales no. Entonces... fue difícil arrancar. La carreta adelante de los bueyes, primero la máquina y después ver como se usa”. (M8)

“Vos sabés que en esta escuela se ha dado que hay algunos docentes que están todavía un poco reticentes como que le disparan un poco, ahora que surgió esto del apoyo están un poco contentos porque se sienten “qué suerte porque yo no sé nada de esto”. Pero bueno... Como que al estar ahí encerrados no quieren que vos le expliques mucho al principio, muy cerrado. Después, como de a poquito se fueron abriendo. Pero ya te digo la mitad de los docentes estaban, sobre todo las maestras con más años en la escuela como que estaban más cerradas”. (M8).

En algunos casos esto generó resistencias, desinterés y decepción, pero en otros casos los docentes generaron estrategias que les permitieron incluir el recurso en sus prácticas. Tal es el caso que nos relataba el Director de una de las instituciones visitadas, cuando nos contaba sobre una maestra que en un primer momento decidió jubilarse porque creía que no iba a poder manejar las computadoras, pero poco a poco fue haciendo suyo esta herramienta hasta tal punto, que es una de las maestras que actúan como potenciadoras en el uso de las XO en la institución.

Si bien hay docentes que se resisten, también hay quienes encuentran una oportunidad en cada instancia de actualización y formación profesional en el manejo de la herramienta tecnológica.

“Y hay gente... que aceptó el desafío, que aceptó la capacitación que además lo ve como realmente, algo bueno, algo que puede cambiar...” (MDPC).

A través de los párrafos anteriores pudimos ver cómo surgieron algunos elementos relacionados a la formación, pero a partir de la teoría y los datos podemos afirmar que las estrategias de enseñanza no se fraguan en la técnica o en la teoría, sino que tienen un gran componente ético y moral. Hay docentes que han declarado su “ignorancia tecnológica” pero que a pesar de sus dificultades han podido diseñar y llevar a cabo con éxito, estrategias de enseñanza de la Geografía mediadas por éstas. “*El quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad*” (Fullan, 2002,61).

Uno de los propósitos que nos habíamos planteado en este trabajo fue describir las estrategias de enseñanza de la Geografía mediadas por la tecnología, pero consideramos que hay una serie de variables que afectan directamente esas prácticas de enseñanza y que deben ser tenidas en cuenta para comprenderlas. La cantidad de computadores averiados, el tiempo de carga de la batería, el estado de la instalación eléctrica de las escuelas y aspectos edilicios, son algunas de estas variables.

Algunas problemáticas con las que nos encontramos fueron: el alto porcentaje de computadores averiados, en algunas clases; el tiempo de carga de la batería y la falta de tomas de corriente adecuadas para realizar la carga en clase, si era necesario. Muchas veces el maestro planificaba determinadas actividades que requerían mayor tiempo del que tenían carga las baterías, lo que impedía terminar la actividad y muchas veces generaba desmotivación en los alumnos. Concomitantemente, el tiempo que requería resolver determinadas situaciones propuestas por el docente utilizando las XO, generalmente era mayor a lo que les llevaba realizarlas por otras vías. Frente a esto manifiestan que han desarrollado la capacidad de saber esperar, de elasticidad en las propuestas.

“Del año pasado a este he visto que tenemos más paciencia....Este año decís: Bueno, si ya no funciona lo dejamos y lo vemos en otro momento. Lo probamos de nuevo o lo pruebo yo mientras ellos están en otra cosa. De manera que los tiempos que nos apremian no se vean perjudicados” (M1).

Nos animamos a afirmar que esta variable, en algunos casos, es determinante en la consolidación de las estrategias de enseñanza con las tecnologías, ya que al no concretarse los objetivos en el tiempo planificado y pautado por la institución, puede provocar la “deserción tecnológica” de los docentes en el sentido de que abandonan las prácticas que emplean las TIC como herramienta pedagógica para optimizar el uso de los tiempos.

“Es un obstáculo que los desmotiva a ellos y a los docentes, también” (M1)

Establecemos una analogía entre los docentes y los exploradores o navegantes: éstos manejan las cartas geográficas para aventurarse en un territorio que cambia constantemente, con el fin de interpretarlo, intervenir sobre él y sobre todo "descubrir", al igual que los docentes con todo su bagaje. Este bagaje personal que traen al aula– expresan Egan y Kauchak (2000) que todas nuestras decisiones dependen de lo que somos como personas -, hace que se desplieguen estrategias que -según De la Torre (2000)-, se organizan de modo tal que favorecen el logro de las metas esperadas.

De las entrevistas realizadas interpretamos los modos de actuar de los docentes ante la toma de decisiones relacionadas a la enseñanza de la Geografía con mediación tecnológica: “Docentes con mapa antiguo en ciudad moderna”.

En este grupo de docentes ubicamos a aquellos que se aferran a las formas de enseñar que originalmente los modelaron.

Como en la obra pictórica de Johannes Vermeer¹ (1669), “El geógrafo”, donde éste intenta comprender lo que ve afuera a partir de su mapa, midiendo y comparando cada detalle, hay docentes que intentan repetir formas de enseñar que fueron eficaces, para un tiempo y espacio determinado, en un tiempo y espacio que está en continuo cambio. Donde hay necesidades diferentes y entornos diferentes.

Por un lado, las tecnologías que irrumpen en el plano educativo y por otro los docentes que se resisten a ellas. Resistencia que puede atender a un sinnúmero de razones válidas o no, dependiendo de los lugares desde donde nos ubiquemos. Razones que atienden a cuestiones referidas a la formación en el uso de ellas, como veíamos anteriormente, o razones que impliquen decisiones de cuestión moral y ético.

“...yo enseñé, y considero que enseñé bien sin ella en 30 años, 31” (M6).

No por pertenecer a este grupo significa que los docentes no lleven a cabo “buenas prácticas”. Un ejemplo de esto fue la maestra que citamos anteriormente. Maestra del departamento de San José que aceptó nuestra presencia en una de sus clases de Geografía.

En la clase, la maestra trabajó con el contenido “Globalización”. Entregó a cada niño, envoltorios y recipientes representativos de marcas comerciales, sobre el pizarrón dispuso un planisferio y comenzó así una clase que desde el análisis didáctico y disciplinar podríamos llamarla “magistral”. En ella generó diversas situaciones que provocaron la reflexión y construcción del concepto en los niños. Hubo momentos en donde la intervención del docente fue clave para dirigir la mirada de los niños a los elementos que ayudaron a construir el concepto.

Utilizó recursos valiosos para la enseñanza de la Geografía como el mapa o las preguntas que llevaban a la reflexión. Pero, para sorpresa nuestra, en ningún momento utilizó la XO.

¿Podría haber utilizado las TIC para enseñar este contenido? ¿Qué motivos llevaron a tomar estas decisiones?

La forma que desarrolló la clase, la intervención de los alumnos y la intervención docente, el logro de los propósitos para esta clase, nos confirman que fue una clase magistral no importa cuál haya sido el recurso utilizado o no utilizado.

A partir del análisis de los datos podemos afirmar que en esta maestra, la resistencia a los cambios es el factor determinante para seleccionar este tipo de estrategias y no otras. Continúa aferrada a prácticas que en sus 31 años de trabajo fue consolidando y a través de ellas alcanzó sus metas de enseñanza. No dejan de ser estrategias muy válidas, pero en estos procedimientos se ha dejado de lado un aspecto importantísimo, la cultura que impera en la sociedad actual, la cultura digital. Por lo tanto, la decisión de “abrir las puertas” a ella (Maggio, 2005) queda supeditada al docente.

La maestra de Florida, desde su doble rol de maestra de aula y maestra de apoyo al Ceibal nos contaba que el abrir la puerta del aula a una nueva forma de enseñar y al intercambio de experiencias, resultó bastante difícil para algunas maestras.

En otros casos, las resistencias se transforman en inacción. En este nivel encontramos a la maestra M2, quien nos abrió la puerta de su aula para observar una clase de Geografía pero el temor ante lo desconocido, la falta de conocimientos sobre las posibilidades que ofrece el recurso tecnológico, hizo que la docente se “paralizara”. Le solicitó a la maestra dinamizadora del Plan Ceibal, que llevara adelante la clase porque no se sentía competente ante tal desafío.

Surge la siguiente pregunta: ¿Tenemos el derecho los docentes de decidir sobre esto o es una obligación? Amparándonos en el marco teórico que nos sustenta, la respuesta admite dudas: es una obligación.

Pero ante esta inminente responsabilidad nos preguntamos: ¿Los dispositivos desplegados para la preparación en el uso de las TIC, de los docentes que han desarrollado excelentes carreras, atienden sus necesidades? Son muchos más que éstos los docentes que se aferran a prácticas exitosas que han realizado a lo largo de muchos años de enseñanza, o a tecnologías tradicionales y que se resisten a transformar sus prácticas en pro de las nuevas tecnologías.

Por un lado la experiencia de tantos años y por otro la velocidad de los cambios. ¿Cómo hacer para que esto no impacte tan fuerte en los docentes?

4.b. "Imposibilidad de usar el mapa. ¿Perdidos?"

En este grupo de docentes ubicamos a aquellos que manifiestan y reconocen la importancia de las TIC en la agenda didáctica, entienden que es necesario integrarlas a sus prácticas de enseñanza pero necesitan capacitarse en el uso y la aplicación didáctica de éstas. Expresan que necesitan ser enseñados también.

La importancia de la formación docente surge nuevamente pero desde un sentido más amplio. Los docentes se enfrentan a la necesidad de un mediador entre ellos y las TIC para hacer posible la integración de las TIC en sus propuestas didácticas.

"Hay maestros que tienen capacidad y lo hacen grandioso, pero hay muchos que no. Yo no soy una persona virtuosa para la tecnología y si no me explicas ciertas cosas, yo no sé dónde buscarlas siquiera. Porque también sé que hay un montón de actividades preciosas y también me gustaría buscar..." (M9).

Reiteradas veces escuchamos en las entrevistas que no sabían cómo usar la XO, que cuando llegaron a las aulas tuvieron que aprender con los niños, o con ayuda de un compañero quien, por distintos medios, había logrado avanzar en el conocimiento de la herramienta.

"Ahora es un poco complejo el aspecto técnico que es lo que más le cuesta el maestro incorporar" (MDPC).

"...donde podamos intercambiar lo que sabemos con el maestro y a su vez aprender con los niños. Que muchas veces, son los niños los que nos enseñan a nosotros" (MAPC).

Reconocen sus limitaciones y permiten al otro que oficie de guía en la esta situación de aprendizaje que deben transitar al enfrentarse a las tecnologías y a la pregunta sobre cuál es la forma de integrarlas genuinamente en sus prácticas. Esto implica adoptar una postura de humildad, reconocer que no se posee el saber a modo de oráculo y que es necesario aprender con el otro.

Por lo tanto, los docentes han desarrollado estrategias de enseñanza que implican sucesivos ensayos y requieren apoyos para poder consolidarse como potenciales prácticas de enseñanza de la Geografía.

Expertos navegantes.

En nuestros fundamentos teóricos planteábamos las ideas de Litwin (2008) que enuncian la concurrencia de buenas prácticas cuando, entre otros elementos importantes también, hay dominio disciplinar.

Para que estas construcciones sean válidas desde lo epistemológico y desde lo didáctico, consideramos que el dominio disciplinar debe darse en dos terrenos: en la disciplina en sí misma, la Geografía en nuestro caso, y en lo tecnológico. No es posible trazar la ruta de navegación didáctica si no se conocen las herramientas con las cuales leer los mapas que constituyen los contextos de enseñanza.

Bajo este subtítulo hemos ubicado a los docentes que además del dominio conceptual de la disciplina, han desarrollado diversas capacidades que les permiten ser hábiles usuarios de la tecnología, en el desarrollo de acciones que tengan como meta la concreción de los objetivos.

Aquí encontramos a docentes como las maestras: M1, M5, M10, M8, que si bien expresaron en la entrevista no haber tenido ningún tipo de capacitación formal previa en el manejo de las XO, buscaron distintos caminos para que esa limitación no fuera impedimento para integrarlas a sus construcciones metodológicas.

“Yo creo que primero fue romper estructuras, fue un quiebre total, porque teníamos eso formal y teníamos que adaptarnos. Que los chiquilines anduvieran caminando adentro del salón para un lado y para el otro. Cambiar la forma, ya la hemos cambiado otras veces, primero la pusimos en U para poder caminar y poder verlos a todos. El estar cambiando permanentemente el salón, que el movimiento ese no era falta de orden, de disciplina: era un desorden bueno. Pero eso a maestros con algunos años, cuesta más, muchísimo. Entonces, primero fue romper esas estructuras que fue horrible pero después, yo dije, qué privilegio que haya sido esta escuela. Porque a mí me obligó a reciclarme, a aggiornarme en un montón de cosas. Yo siempre que me obligan a ajironarme, primero rezongo, pero después agradezco.” (M8)

“... también estábamos explorando las distintas posibilidades que ofrecía la XO” (M10)
“Después, hacíamos intercambios entre los compañeros. No contábamos lo que íbamos haciendo. Eso me ayudó.”(M5)

A modo de expertos navegantes en terrenos desconocidos, se hacen a la aventura que les sugiere conocer nuevas formas de enseñar y en todos los casos observamos que el deseo es el motor principal que mueve a los docentes. Otra vez volvemos al plano ético y moral de la enseñanza.

Estas construcciones transitan a través de concepciones que poseen los docentes sobre los computadores del Plan Ceibal: la XO como cuaderno digital (M1), o fuente de información y actualización (M5), o de puerta a la cultura y al conocimiento (M4).

“Manejar los diarios también...manejar la información... Entonces tenés información, podés llegar a información actualizada también...” (M5)

“Porque es una herramienta que permitiría tener un acceso ilimitado a la información y que puede aumentar la calidad de la enseñanza y la cantidad de saberes que además puede tener una proyección histórica por la costumbre o el buen manejo que tengan una generación” (M4)

Pudimos observar, en algunos de estos docentes, que van modelando sus prácticas de tal manera que crean un estilo personal que las caracteriza. Por ejemplo, la maestra M1 a la que visitamos en dos instancias, en su clase para verla trabajar, utilizó la XO como “cuaderno digital” donde los niños plasmaban sus ideas sobre el tema trabajado: Los factores climáticos y su relación con los biomas. Puede surgir la pregunta: ¿Aportó algo distinto el uso de las TIC en la clase? Según lo observado podemos decir que sí. Pudimos ver la totalidad de los niños involucrados en la tarea pero además, la propuesta y la actividad de la XO seleccionadas por la docente, introducían a la clase la posibilidad de trabajar con imágenes diseñadas por los niños o prediseñadas a través de un programa de dibujo llamado Tux Paint y al mismo tiempo si lo necesitaban, acudir a información a través de internet. En las dos clases que visitamos, esta docente abordó el mismo contenido pero desde distintos aspectos y utilizó el mismo estilo de estrategia que luego retomaremos.

Al comienzo de este apartado decíamos que los docentes vuelcan en sus propuestas, conocimiento disciplinar, didáctico y tecnológico pero surge aquí además, un componente importante y es el pensar ese diseño en función de los destinatarios de las acciones. Es así que estos docentes se plantean el modo en que aprenden sus alumnos, cuáles son las necesidades educativas que existen en la sociedad cuya satisfacción comprenden, de manera implícita, es parte constitutiva de su labor.

5. Estrategias en zonas de subducción

Existen propuestas didácticas que se conciben con sólidos fundamentos didácticos y disciplinares pero que son débiles desde el punto de vista tecnológico, por las limitaciones que presentan. En este grupo tenemos dos ejemplos claros: el primer caso, la propuesta de la maestra M1, que consistía en trabajar sobre el contenido “*Biomás de América*” a partir de la construcción y descripción de imágenes de paisaje.

La maestra plantea preguntas que buscan provocar la reflexión sobre los elementos constitutivos del paisaje de desierto, extraen conclusiones a partir de información geográfica trabajada con anticipación y luego realizan la representación en sus computadoras a través del programa Tux Paint. Este programa es una aplicación que brinda la posibilidad de realizar dibujos, aporta una serie de herramientas como sellos de animales, vegetales, mapas, entre muchos otros.

Los niños realizaron sus diseños, intercambiando ideas y sugerencias sobre las posibilidades que le daba el programa para concretar su objetivo, describir mediante la imagen un bioma americano.

Desde el punto de vista didáctico, es una actividad sumamente potente en la que se problematiza el conocimiento, se reflexiona sobre los fenómenos geográficos y se potencia el aprendizaje colaborativo. Pero, existe un factor que surge de la entrevista realizada luego de la observación y es la falta de respaldo de esas actividades en un sistema de memoria más duradero.

“... ese es el gran problema que hay. La imposibilidad de registrarlo... Es un obstáculo que los desmotiva a ellos y a los docentes, también... Hemos intentado, fundamentalmente, con el tema de textos, de hacerlo mediante una grabación en pendrive, pero cuando lo pasamos a la computadora convencional que tenemos en nuestros hogares que tanto puede ser con sistema Ubuntu como con el sistema XP, te sale con un código que es con cuadraditos, triangulitos, por lo tanto no lo podemos leer...”

Entonces parte del trabajo realizado por los niños puede perderse por las restricciones que existen hoy para llevar un respaldo de lo realizado. Es así que el empleo de las XO, como “cuaderno digital” no está siendo provechoso, y nos referimos a cuaderno en el entendido de que es un documento pedagógico que guarda cuidadosamente elementos que describen el proceso que va realizando el niño en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, la falta de conocimientos en el plano tecnológico y en este caso, las posibilidades de almacenamiento de la información es una limitante más.

El segundo ejemplo alude a la observación realizada; la maestra (M5) aborda el contenido “*Las desigualdades entre bloques económicos. Las desigualdades entre los países del mundo. Razones y criterios para su denominación*”².

En cuanto a la estructuración de la clase pudimos observar distintos momentos. Primero, al igual que la docente anterior, hace una presentación de la temática a trabajar a través de preguntas y revisión de conceptos previos. Luego introduce la herramienta tecnológica cuya presencia es clave para la concreción del objetivo que se trazó³, ya que la utiliza como fuente de información para analizar los indicadores económicos en grupo; más adelante retoma los análisis realizados por los niños en forma grupal y propone cinco países e indicadores en un cuadro de doble entrada a través del cual pudieran establecer comparaciones.

La aplicación o actividad, elegida para la clase fue “Navegar” que es básicamente un navegador de internet. La propuesta era ingresar a la página web de la “*Guía del mundo*”⁴ donde hay información geográfica de tipo estadístico. Desde el punto de vista didáctico posee una gran riqueza, ya que como plantea Gurevich (2001), introduce estrategias de búsqueda de información significativa para el análisis de la problemática del Desarrollo. Durante esta parte de la actividad, surgieron algunos obstáculos.

A3- *Maestra pero está media trancada.*

M5- *Bueno.*

A7- *Se tranca.*

A1- *Maestra...*

A3- *¡No! Se cierra, otra vez.*

El obstáculo que observamos aquí, fue que en determinado momento, cuando los niños estaban comenzando a conectarse no podían ingresar al sitio por la demanda que representaba sobre el servidor⁵ de internet de la escuela. Los alumnos comentan a la docente: “*La antena no da para todos*”.

Y una alumna que llega de fuera del aula les dice que todas las clases están usando las XO.

Este aspecto tecnológico no se tuvo en cuenta en el diseño de la actividad y configuró un obstáculo en el desarrollo de la misma. ¿Qué hubiera pasado si no lograban acceder a la página web? ¿Existían otras alternativas?

Si bien, luego de algunos minutos todos habían logrado acceder a la página de la Guía del Mundo, pudo haber pasado lo contrario si la demanda al servidor hubiese sido mayor.

Las dos docentes plantearon algunas de estas limitaciones en las entrevistas: falta de respaldo de lo que realizan en la XO (M1, entrevista posterior a la observación); imposibilidad de imprimir los trabajos (M1); problemas de conectividad cuando hay mucha demanda (M5). Entonces, conocían los riesgos pero de todas maneras decidieron asumirlos.

Es así, que de manera metafórica hemos llamado a estas estrategias, “*estrategias en zonas de subducción*” porque a pesar del aparente sosiego que hay en el terreno -consistencias en el terreno didáctico y disciplinar-, ciertas fuerzas pueden generar “movimientos sísmicos” – aspectos tecnológicos- de gran magnitud que destruyan en un momento lo que se ha construido.

En este riesgo que asumen las docentes al incluir el recurso tecnológico sin tener en cuenta las limitaciones y los obstáculos que se pueden enfrentar, surgen nuevas interrogantes: ¿Se desdibuja la función de la tecnología en la enseñanza? ¿Hasta qué punto el docente puede permanecer ignorante de los aspectos tecnológicos?

5.a. Estrategias en emergencia – estrategias emergentes.

Bajo este título, a través de la observación de clases (observación 4 y 6), hemos agrupado estrategias de enseñanza de la Geografía en las que participan las tecnologías pero que han sido concebidas desde débiles sustentos, alejados de las posibilidades reales que ofrece la XO. Todo esto confabula en contra de los planes que se traza el docente generando situaciones que impiden llevarlos a cabo, surgiendo alternativas que vienen a salvar la actividad.

En una de las clases, la docente solicitó al grupo, como tarea domiciliaria del día anterior que instalaran el Google Earth en sus computadores para realizar la actividad que íbamos a observar. Al comenzar la clase surgió que ningún niño del grupo había logrado instalarla.

M4- *No pudiste ¿Por qué?*

A1- *No sé. Porque soy muy desafortunado.*

M4- *Intentaste varias veces y Google Maps ¿y tampoco?*

A1- *Tampoco.*

(...)

A4- *Porque en realidad, nosotros, cuando vamos a buscar, te aparece para Windows XP.*

M4- *¿Te aparece para qué?*

A4- *Para Windows XP.*

M4- *¿Y la qué dice para XO tampoco?*

A4- *No hay para XO.*

(Fragmento de Observación 4)

El desconocimiento de la docente sobre la imposibilidad de usar el Google Earth en las XO es evidente en este fragmento. Es así que la docente tuvo que cambiar la actividad que había planificado, en el momento. Con mucha rapidez surgieron ideas que posibilitaron a la docente tratar el contenido ("*Influencia de la tecnología en la evolución de la cartografía*"⁶) por otras vías que no pensaba.

Utiliza el recurso de la navegación en internet para la búsqueda de planos e imágenes satelitales de Montevideo y de Uruguay con los que a través de la observación lleva a los niños a la reflexión sobre la importancia de las tecnologías en el desarrollo de cartografía, realizando un análisis histórico de los cambios.

Unos días después, en la siguiente clase observada, la maestra sugiere comenzar la clase mirando un video publicado en YouTube. Aquí vuelve a surgir un problema, y es que el servidor de Ceibal restringe la entrada a la dirección de este sitio web. Por lo tanto, nuevamente tuvo que crear estrategias "emergentes" para sobrellevar la situación.

En las dos oportunidades, la maestra elaboró estrategias que desde el punto de vista tecnológico, eran imposibles de llevar a cabo en las XO. Seguramente, en otro tipo de computadora, estas mismas propuestas didácticas hubieran sido altamente significativas para los niños pero no se tuvo en cuenta, quizá por desconocimiento o falta de capacitación en el uso de las XO, uno de los aspectos principales de la planificación de este tipo de propuestas didácticas, que es el tecnológico. La docente nos decía en la entrevista "*Y nada...Y enseguida hubo el problema de que no estábamos formados nosotros para poder utilizar la herramienta como se debería porque no teníamos ningún curso a la vez que la implementación. Como un desfasaje.*" (M4)

En el primer ejemplo, era imposible instalar el Google Earth por la capacidad de memoria que poseen las XO, y en el segundo ejemplo, Ceibal tiene una protección contra el ingreso a algunos sitios, no permitiendo acceder a ellos; un caso es YouTube. Por lo tanto es imprescindible tener claro elementos de esta índole para que se puedan llevar a cabo estrategias de enseñanza mediadas por tecnología.

5.b. Estrategias volcánicas.

Hemos llamado a estas estrategias "volcánicas" porque surgen desde el convencimiento interno de que las tecnologías pueden favorecer la creación de situaciones de aprendizaje en las que exista una participación activa de los alumnos aportando nuevos conocimientos (Meirieu, 1992, 147); y "emergen a la superficie", el escenario del aula, generando impactantes resultados.

En esta categoría hemos ubicado la propuesta de enseñanza de una maestra de Florida (M8), y explicitamos el lugar porque consideramos que el tiempo que llevan trabajando, ensayando propuestas y actividades, ha sido un elemento importante en la elección de las estrategias de enseñanza con implementación de las tecnologías.

La docente retoma conceptos trabajados anteriormente referentes a la población a través de preguntas que guían a los niños para ir construyendo un análisis.

“Vamos a retomar un poquito la actividad que estábamos trabajando. Nosotros veníamos trabajando con lo que era población, ¿recuerdan?...”

“Ahí está, ¿qué era la tasa de natalidad?”

“¿Cuándo decíamos que era una población vieja?...”

“¿Qué hablamos de la esperanza de vida?...”

“La población, ¿va a aumentar o disminuir?”

“¿La población está relacionada con la superficie en todos los casos?”(M8)

Estas y otras preguntas estructuraron el diálogo que se generó en la clase para luego, a partir de gráficas que tenían en el libro y otros datos que les fue dando la maestra, analizaron la dinámica del crecimiento de la población.

Analizaron datos estadísticos que tenían en el libro sobre este tema, y posteriormente solicitó a los alumnos que realizaran una gráfica de población con las expectativas al 2050, usando un programa del tipo Hoja de Cálculo llamado Social Calc, y que la compararan con la gráfica de población actual que tenían ya hecha en la XO. Explicó el procedimiento para el cálculo de porcentajes y luego permite a los alumnos realizar la actividad en grupos de a dos. Para finalizar comparten las gráficas con los compañeros.

El intercambio que se dio entre los niños, y entre estos y la docente fue perfilando el análisis del crecimiento de la población. La utilización de las tecnologías en esta actividad permitió facilitar la interpretación de datos a partir de gráficos que, haberlos hecho de otro modo hubiera requerido mucho tiempo y se perdería el sentido de la actividad que era el análisis y no la construcción de gráficos. La maestra nos decía en la entrevista:

“¡Las gráficas, que antes estaban horas!” (M8)

Además nos comentaba que cuando recibieron las computadoras, en el año 2007, no tuvieron cursos de capacitación por lo que desarrollaron redes entre los docentes que les permitieron aprender con los compañeros, y autoformarse en el uso de las XO.

“Primero, mucho miedo, porque yo no sabía ni como se abrían esas maquinitas... después fuimos aprendiendo.” (M8)

Podemos afirmar que en esta maestra, el deseo de conocer y de incluir de forma adecuada el uso de las XO en las estrategias de enseñanza fue el motor que impulsó los sucesivos ensayos que la llevaron a hacer una “inclusión genuina” (Maggio, 2005) de las tecnologías.

Por lo que indican los datos, consideramos que el tiempo ha sido otro factor determinante. Probablemente hace tres años atrás, esta maestra no habría hecho esta actividad con las XO para enseñar Geografía, quizá porque los docentes también necesitan de tiempo para pasar por diversas etapas en su aprendizaje.

En las entrevistas que realizamos a otras maestras, M1, MPG, M10, surge la variable tiempo de la siguiente manera:

“En Geografía específicamente, yo si en este momento tuviera que volver a hacer el libro le agregaría más trabajo en XO en vista de lo que he estado trabajando con los chiquilines el año pasado y este.” (M1)

“Introduciría algunas aplicaciones que antes no teníamos”, afirmó M10 respecto a cambios que haría en el libro de texto que elaboró con otras colegas.

“Ya te digo, este año más, con respecto al año pasado y supongo que después más todavía. Te da una cantidad de posibilidades de investigar...” dice MPG sobre el cambio en sus prácticas de enseñanza.

Es por esto que afirmamos que el tiempo que transitan los docentes empleando las XO, es una variable importante en la calidad de las estrategias que planifican.

5.c. Estrategias carentes de Norte.

En este grupo ubicamos a las estrategias cuyos objetivos se alejan de la enseñanza de la Geografía, y las decisiones en torno al empleo de las TIC no fueron pertinentes, no aportando a la construcción de los conocimientos geográficos. Parecen no tener un rumbo claro.

De estas estrategias encontramos dos ejemplos: la primera, propuesta por la maestra (M9), consistía en contestar un cuestionario referido a varios conceptos Geográficos y Geológicos, con apoyo del navegador de internet de la XO para acceder a la información. Esta actividad no se pudo realizar de la forma propuesta porque el servidor de Ceibal de la escuela no estaba funcionando, por lo que la maestra solicitó a los niños que usaran los libros de Ciencias Sociales para responder las preguntas que había traído impresas.

La segunda propuesta consistió en trazar un recorrido sobre un plano de Colonia del Sacramento. El plano debían obtenerlo de Google Maps y tomar una captura de pantalla que luego editarían en el programa Dibujar de la XO. Aparentemente, si vemos la propuesta alejada del acontecer del aula podría decirse que era muy válida desde el punto de vista de la Geografía. Los niños debía aplicar determinados conocimientos y estrategias que les permitieran trazar una ruta, pero a lo largo de la actividad surgieron varios elementos que nos hicieron ver cuán alejadas estaban las estrategias de enseñanza, del propósito de la actividad planteada por la docente.

En este caso, al conectarse tantos niños y al requerir el Google Maps cierta velocidad de bajada de datos hizo imposible obtener allí la imagen que necesitaban. Un niño propuso un sitio de internet donde podían encontrar un plano que era posible ver. Para lograr esto, pasaron cuarenta minutos en un ambiente caótico donde muchos niños, desinteresados de la actividad estaban distraídos en conversaciones y juegos. Unos pocos niños persistieron, a pesar del clima del aula y los obstáculos en el acceso a la imagen del plano, y llegaron a representar el recorrido.

Como decíamos al comenzar el análisis de esta clase, surge la duda de cuál era el contenido real que se estaba enseñando. Gran parte de la actividad estuvo dedicada al manejo de la XO y no a la localización geográfica. En segundo lugar, el uso de la XO se transformó en un obstáculo para la tarea planteada. Seguramente, usando otro tipo de plano habrían podido realizar la ruta que se les indicó de una forma más sencilla y poniendo atención a los elementos del lenguaje cartográfico y la localización, además de distribuir de modo adecuado el uso del tiempo en los distintos momentos de la actividad.

En cuanto al primer ejemplo, de la maestra M9, consideramos que la elección del recurso tecnológico para llevar a cabo la actividad, fue errónea más allá de que no se pudo llevar a cabo por problemas de conectividad: el cuestionario que presentó la maestra apelaba a aprendizajes de tipo memorístico y posiblemente, los niños que gozaran de buena memoria o de suspicacia para mirar la respuesta del compañero, lo resolverían sin mayor dificultad. Y en el caso del último ejemplo, el empleo de las TIC se convirtió en un obstáculo para la concreción de la actividad propuesta.

En estos dos casos, probablemente las intenciones de las docentes fueran buenas, porque partimos del supuesto que todos pretenden enseñar algo en las acciones que llevan a cabo dentro de sus aulas. Pero evidentemente, la elección y tratamiento de los contenidos por la primera, y la elección del recurso por la segunda, no fueron cuidadosamente pensados para la concreción de sus metas.

6. Conclusiones

Esta investigación fue el resultado de una mirada sobre las prácticas de enseñanza que, con las tecnologías y a través de ellas, buscan alcanzar objetivos que persiguen el desarrollo de conocimiento geográfico. Describe y analiza dichas prácticas en un contexto que ha sido conmovido por la irrupción del Plan Ceibal el cual incorporó a las aulas una computadora por niño y por docente. Realizada a un año de la finalización de la etapa de la entrega de XO en Educación Primaria, deja abierta muchas interrogantes.

De acuerdo a De la Torre (2000), la correcta elección de las estrategias guiará al docente por el camino del cambio en los individuos, en las instituciones y en la sociedad. Lejos estamos de indicar caminos correctos y opinar insidiosamente sobre los caminos que eligieron nuestros protagonistas, quienes participaron con generosidad de la muestra. Por ello aportaremos unas reflexiones en torno a la tarea de enseñar Geografía hoy, con las XO.

Estamos convencidos que hay una variedad muy amplia de estrategias y éstas están estrechamente ligadas a la formación profesional, actualización, capacitación tecnológica y al deseo, que traen al aula los docentes. Todos estos factores inciden directamente sobre las posibilidades que ofrece la herramienta tecnológica en la enseñanza de la Geografía.

La mayoría de los docentes entrevistados han seguido procesos de autoformación y formación continua que les han permitido un desarrollo profesional teóricamente óptimo y en consonancia con las necesidades educativas de sus alumnos. Por lo tanto, sería erróneo afirmar que estos maestros no cuentan con las competencias necesarias para diseñar situaciones de enseñanza eficaces.

Sin embargo, las TIC se introducen como una suerte de variable no prevista: un nuevo elemento a incorporar en la planificación de las actividades áulicas. Parece ser que la competencia didáctica de los maestros no contempla el uso de las nuevas tecnologías. Esto podría relacionarse con propuestas de formación en servicio que sólo recientemente han considerado el uso didáctico de las TIC como contenido. Es aquí donde surge una nueva interrogante que podrá ser develada en otras investigaciones: ¿Cómo hacer para que los docentes que se mantienen al margen de las tecnologías, ignorando la velocidad de los cambios y su importancia en el acontecer de las aulas, puedan ser protegidos de ese “aislamiento”? ¿Cómo hacer para acortar brechas entre docentes y tecnologías?

Por otra parte, pudimos observar que las formas de usar las tecnologías esbozan estilos que se presentan desde distintos enfoques: algunas desde el entendido de la XO como cuaderno digital, otras, emplean la XO como puerta de acceso a la información, y otras como medio para analizar esta información. Desde estos enfoques, ellas pueden venir a ser fuente de información a través de la que se desarrollen estrategias que permitan la comprensión de los fenómenos geográficos; pueden ser el medio por el que los niños impriman las huellas de sus recorridos de aprendizaje. Pueden ser potentes herramientas en la adquisición de destrezas geográficas como la lectura de cartografía, localización georeferenciada, el análisis de datos estadístico entre otros, pero no por sí solas adquieren esta condición; el docente es quien le atribuye significado al diseñar las estrategias que utilizará para lograr sus objetivos.

A partir de las observaciones y las entrevistas que realizamos, pudimos concluir que la

Geografía es un campo que debe fortalecerse desde la especificidad de la disciplina y desde los aportes didácticos actuales que utilizan las tecnologías en la enseñanza como forma de mejorarlas y promoverlas.

Por lo tanto, lo disciplinar y lo tecnológico son elementos a considerar en la formación docente para promover una reflexión profunda sobre las estrategias de enseñanza de la Geografía que devenga en buenas prácticas.

De esta investigación surge también la necesidad de revisar con atención la pertinencia del recurso tecnológico valorando los aportes reales que hace a la construcción del conocimiento. Del trabajo de campo surgió la interrogante sobre el valor que aporta el uso de la XO en las clases de Geografía. Pudimos constatar que en algunos casos no solamente no aportó, sino que ofició de obstáculo, a veces de tal magnitud, que desbarató una estrategia planificada; y en otros casos vino a ser la principal herramienta para la enseñanza del contenido seleccionado.

En cuanto a las estrategias pudimos categorizar los siguientes tipos:

“Estrategias en terrenos de subducción”, son las que se conciben desde el punto de vista didáctico, con profundos fundamentos, pero por las inconsistencias en la formación sobre las tecnologías crean incertidumbres que generan riesgos. Alumnos que pierden el interés por la utilización de la XO porque sus tareas se borran y no tienen respaldo, o porque no es posible imprimirlas. Docentes que al enfrentarse a tantos obstáculos que surgen por la falta de conocimiento de la herramienta, se desmotivan, dejan fuera de sus aulas a las TIC. Pero en este grupo predominan las decisiones de tipo metodológico que implican riesgos, incertidumbres. Los docentes ya saben que se van enfrentar a determinados problemas, pero de todas maneras se arriesgan, aprovechando al máximo las potencialidades que tiene la XO para las actividades de enseñanza.

“Estrategias en emergencia – estrategias emergentes”, son las estrategias de enseñanza de la Geografía en las que participan las tecnologías, pero que han sido concebidas desde débiles sustentos, alejados de las posibilidades reales que ofrece la XO, conspirando en contra de los planes que se traza el docente, generando situaciones que impiden llevarlos a cabo y dando como resultado el surgimiento de otras estrategias alternativas que vienen a salvar la actividad.

“Estrategias volcánicas”. Son aquellas que se producen desde convicciones profundas sobre las potencialidades de la tecnología en la enseñanza y desde fuertes sustentos didácticos y tecnológicos. Ellas producen cambios cognitivos en entornos favorecedores. Las tecnologías aquí vienen a ser un puente entre el niño y el conocimiento.

“Estrategias carentes de Norte”. Estas estrategias son aquellas que han sido elaboradas sin respetar la coherencia interna de la disciplina, y el uso del recurso tecnológico no ha sido pertinente ni ha aportando ningún beneficio en la construcción de los conceptos geográficos. *“La enseñanza es estéril si no elabora situaciones de aprendizaje en donde el alumno pueda realizar una elaboración activa, es decir, una integración de nuevos datos en su estructura cognitiva”* (Meirieu, 1992, 147).

Los hallazgos de esta investigación además de responder a los objetivos que nos planteamos al principio, despiertan nuevas preguntas, presentan nuevos problemas. Podrán ser tratados o no en futuras investigaciones. Por nuestra parte quedan planteadas a lo largo de este trabajo.

Bibliografía

Buckingham, D. 2008. **“Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital”**. Manantial. Buenos Aires.

Buzai, G. 2004. **“Geografía Global. El paradigma Geotecnológico y el espacio interdisciplinario de la interpretación del mundo del siglo XXI”**. Ed. Lugar. Bs. As.

Eggen, p. Kauchak, d. 2000. “Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.” Fondo de Cultura Económica. Bs. As. 1ª. Reimpresión.

Fullan, M. 2002 **“Los nuevos desafíos del cambio educativo”**. Octaedro. Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. PÉREZ GÓMEZ, A. 1995 **“Comprender y transformar la enseñanza”**. Ed. Morata. Madrid.

Levis. Gutiérrez Ferrer. 2000 **“¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de internet”** Ciccus. Bs. As.

Litwin, E. 2008 a. **“Las configuraciones didácticas”**. 4ta. Reimpresión. Paidós. Bs. As.

Meirieu, P. 1992. **“Aprender sí, pero ¿cómo?”**. Octaedro. Barcelona.

Pardinas, F. 1996. **“Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales”**. Siglo XXI. Méjico.

Taylor, S. J. Bogdan, R. 1987. **“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”**. Paidós. Bs. As.

Wittrock, M. 1989. **“La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos de observación”**. Paidós. Barcelona.

Woods, P. 1998. **“Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en educación”**. Paidós. Barcelona.

Zappettini. Zilio. Et al. 2008. **“Los sistemas de información Geográfica – SIG – en la enseñanza de la Geografía”**. Disponible en Internet: < <http://es.scribd.com/doc/.../3289-Zappettini-Maria-Cecilia1>>

Otras fuentes:

MUSEO DE ARTE THYSSEN – BORNEMISZA. www.Museothyssen.org

Notas

1. Para el análisis de las estrategias docentes empleamos, lo que llamamos "metáfora geográfica". Utilizamos pinturas de grandes artistas que reflejan aspectos que se identifican en los docentes de la muestra.

2. Contenido programático que aparece en la planificación de la docente.

3. El objetivo que la docente plantea en la planificación es: "Reconocer y comparar los indicadores sociales, económicos, demográficos que se utilizan para denominar los bloques económicos"

4. La maestra escribe en el pizarrón la dirección del sitio: "<http://www.guiadelmundo.org.uy/cd>"

5. Servidor es un ordenador remoto que provee la información solicitada por los navegadores de otros equipos.

6. Al finalizar la clase le consultamos sobre el contenido abordado y nos escribió éste en la ficha de observación. Ver en anexo.

* Fecha de recibido: 1º/02/2012

Fecha de aceptado: 9/04/2012

** *Master en Educación y Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Maestra en Educación Común, IINN. Docente adscriptora, CEIP. Maestra Dinamizadora del Plan Ceibal, Inspección Nacional de Escuelas de Práctica. Maestra de grado, C.L.E.B.*

Enseñanza de la geometría en la escuela primaria

Cómo entrelaza el maestro, en sus prácticas,
la matemática, el contexto y sus alumnos (*)

Ariel Fripp **

Resumen

En este trabajo se presentan las líneas centrales que articularon una investigación acerca de la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza de la Geometría en la escuela primaria.

Esa investigación se sustentó en una concepción positiva del trabajo de los docentes del nivel primario, tomando como hipótesis la convicción de que ellos reflexionan sobre sus prácticas; interesó buscar datos que iluminaran las maneras singulares en las que esos docentes construyen las prácticas de aula en el momento de enseñar Geometría intentando responder si esa construcción difiere o no según el objeto de estudio y el área de conocimiento al cual pertenece. Para ello, a través de entrevistas en cuatro colegios privados de la ciudad de Montevideo se pudo llegar a categorizar las prácticas de enseñanza geométrica, como prácticas de materialización, de utilidad, de problematización, de reiteración, de sobrevuelo y de responsabilidad social.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Aprendizaje, Geometría, Investigación Cualitativa.

Abstract

The present paper introduces the main lines articulating an investigation on the construction methodology of teaching practices in elementary school Geometry. The research was sustained by a positive conception of the work of elementary school teachers, taking as hypothesis the conviction that educators reflect on their practices. Of particular interest was to obtain data that would shed light on the particular ways each teacher constructs classroom practices while teaching Geometry, and attempt to respond whether this construction differs or not, depending on the object of study and the area of knowledge it belongs to. To achieve these objectives, several interviews with four private schools in the city of Montevideo were performed, and it was possible to classify teaching practices in Geometry into five categories: practices of utility, problematizing practices, practices of repetition, overflight practices and social responsibility.

KEY WORDS: Teaching, Learning, Geometry, Qualitative Research.

1. Introducción

En esta investigación realizada en el período 2009-2010, se consideró oportuno situarse en un lugar un poco diferente a los usuales, desde el cual estudiar las actividades de enseñanza de los maestros uruguayos. Es común observar trabajos de formación inicial o en servicio dirigidos a maestros de enseñanza primaria basados en lo que al docente le falta o en lo que no sabe; suelen planificarse las acciones de formación o de investigación desde lo que el maestro no tiene. “*La lectura en negativo reifica las relaciones para hacerlas cosas, nihiliza esas cosas transformándolas en cosas ausentes, ‘explica’ el mundo por desplazamiento de las carencias, postula una causalidad de la carencia. Este tipo de lectura engendra ‘objetos’*”. (Charlot, 2006, 36). Remitirse solamente a marcar lo que falta, a señalar lo que está mal parecería resguardar a quien lo hace en una cierta neutralidad ajena a lo que efectivamente ocurre. El profesional que

lee en negativo las prácticas de enseñanza de otro, critica y de esta manera se autoprotege, es parte de una lógica de observación del tipo pretzel (Kincheloe, 2001) donde la lectura en negativo de las enseñanzas en Geometría sólo genera prácticas negativas.

La investigación realizada, en el marco de la Maestría de Educación de la Universidad ORT, se centró en leer las maneras mediante las cuales un maestro de educación primaria llega a tomar decisiones sobre sus acciones de enseñanza de la Geometría. Importó investigar este aspecto y recuperar al maestro como generador de buenas enseñanzas, reconociendo así a la práctica como una de las posibles fuentes de conocimiento didáctico. Leer positivamente las prácticas de enseñanza de la Geometría implicó buscar buenas enseñanzas, lo que conllevó buscar las fuertes razones morales y epistemológicas que las sustentan. Analizarlas positivamente, en sus condiciones naturales y en los contextos donde se desplegaban exigió también, parafraseando a Jackson (2002), centrar la atención no tanto en lo que se vio como en lo que se leyó.

Se partió de la premisa de que la Geometría, como área del conocimiento matemático es una construcción del hombre, y sus características son comunes y conocidas por la comunidad; en cambio la enseñanza de la Geometría no es común a los distintos colectivos de enseñantes. Fue oportuno preguntarse, ¿cómo se enseña Geometría en los diferentes contextos socioculturales?, ¿qué cuestiones son tenidas en cuenta en el momento de planificar una clase de Geometría?, ¿son las mismas cuestiones que se atiende cuando se enseña un concepto perteneciente a otra área del conocimiento?

Se basó el estudio en la definición de construcción metodológica; Jaramillo (2008, 11) plantea que las construcciones metodológicas son *“las maneras específicas o los estilos particulares construidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza, para propiciar la adquisición de conocimiento y los procesos de formación de los estudiantes.”* Se abordó y atendió a este concepto en un abordaje metodológico que se cargó de sentido al ser considerado como problema de conocimiento didáctico que no podía desconocer el objeto geométrico. Para considerar las prácticas de enseñanza de la Geometría como construcciones metodológicas no se pudo obviar la relación existente entre la estructura de la Geometría y la estructura cognitiva del alumno escolar, que aprende en un contexto determinado. La singularidad del tejido de esos aspectos en la arquitectura con la que cada docente proyectaba y desarrollaba sus prácticas áulicas fue el centro de atención. Dentro de esa singularidad se indagó acerca del lugar que los maestros otorgaban al niño/alumno en la construcción –génesis y cambio- de la cultura académica geométrica; cultura en el sentido de negociación constante de significados (Bruner, 1988). Se atendió al maestro como portador de cultura geométrica y al alumno como sujeto activo de aprendizaje que discrepa, tensiona y genera constantes reestructuras en el proceso de aculturación. Se pensó en la posible existencia de una relación tensa y creativa entre el maestro y los alumnos, tensión que podía generar construcciones culturales geométricas singulares y novedosas. Al reconocer a la Geometría como creación cultural del hombre, se consideró tanto al maestro como al niño como activos participantes en el acto de crearla y recrearla.

En síntesis se compartió el planteo de Gloria Edelstein (2002) quien establece que un docente que atiende, en la medida de lo posible, la epistemología de un área del conocimiento (en este caso de la Matemática y en especial de la Geometría), las peculiaridades de sus alumnos y por lo tanto de sus aprendizajes, y se reconoce como parte de una cultura escolar determinada genera un estilo particular de enseñante: *“(...) se entiende que la tarea del profesor en el aula consiste, (...) en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar.”* (Edelstein, 2002, 473)

2. Metodología

El estudio sobre la construcción metodológica de las enseñanzas de la Geometría en la escuela primaria, se resguardó en un marco investigativo de tipo cualitativo. Interesó al igual que Tesch, citada por Tojar (2006, 143) atender *“un enfoque de producción de conocimientos.”* Esta producción de conocimiento deseó ocuparse del maestro desde la perspectiva del propio maestro respetando y atendiendo el contexto donde desarrolla su labor. La etimología de la palabra contexto, nos remite a aquello que ‘está entrelazado’, por lo que se hizo imprescindible elegir métodos y técnicas que respetaran dicho entrelazado pero que a su vez permitieran ver entre sus hebras. Se investigó desde una perspectiva fenomenológica, por lo que se consideró esencial *“centrarse en las experiencias e interpretaciones de los fenómenos, por parte de la gente que los vive”* (Valles, 1999, 64-65).

Concebir las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza como objeto de investigación y estudiarlas bajo el paradigma cualitativo desde el aporte fenomenológico implicó decidir cuáles serían las técnicas de investigación a utilizar, qué lugar y qué función se le adjudicarían a ellas y de qué manera se analizarían los criterios de verdad. No se persiguieron criterios de verdad tradicionales como la validez interna y externa, confiabilidad y objetividad por considerar que ello entraría en contradicción con la investigación que se desarrollaba. Por el contrario pareció oportuno buscar otros criterios (Contreras, 1994) como lo son la credibilidad, la posibilidad de transferencia, la fidelidad y la posibilidad de confirmación. Se buscó también la mirada de un especialista en educación matemática como herramienta de validación por valorar en él su profundo conocimiento de la Didáctica de la Matemática.

2.a. Técnicas

Se consideró oportuno sembrar y recolectar datos utilizando entrevistas. Las entrevistas, herramientas de investigación, fueron tenidas en cuenta como *“extensiones del instrumento humano, ayudas a la memoria y visión.”* (Arnal et al. 1999, 202). El propio investigador fue uno de los instrumentos esenciales en el momento de indagar.

El trabajo de campo ocurrió atendiendo a tres momentos que condicionaron el tipo de entrevistas que sucedieron en cada uno de ellos. El siguiente cuadro da cuenta de esos momentos.

MOMENTOS DEL TRABAJO DE CAMPO	1. Entrevistas a directivos. 2. Entrevistas a maestros. 3. Entrevista a un actor clave.
--	--

2.a.a. Entrevistas informales a directivos

Se entrevistó a cuatro integrantes de equipos directivos de colegios privados de la ciudad de Montevideo (directores o coordinadores pedagógicos), considerados ellos como informantes calificados que identificaron en sus instituciones a aquellos maestros que generaban, a su entender, buenas prácticas de enseñanza de la Geometría. Iniciar el muestreo teórico con directivos con cargo de directores o coordinadores pedagógicos se constituyó en una decisión de tipo estratégica pues facilitó la accesibilidad a cada uno de los colegios. Se consideró importante que las instituciones elegidas se diferenciaron en la población estudiantil que atendían. En ese sentido, y para dar cuenta de una necesaria variación, se tuvo en cuenta el contexto de cada colegio como dimensión teórica. Inicialmente se seleccionaron cinco colegios, finalmente se trabajó en cuatro de ellos; dos colegios de contexto muy favorecido y dos de contextos desfavorecidos. Se buscó variación, pero no se optó por una variación extrema donde ingenuamente se intentara representar todas las categorías de colegios privados de la ciudad de Montevideo. La elección de estos colegios fue decidida también por el conocimiento que se tenía del perfil de sus directivos y su acercamiento a la enseñanza de la Matemática. Se realizaron entonces cuatro entrevistas, de tipo informal, a maestros con cargos supervisores; se trabajó con una directora, dos subdirectoras y una coordinadora pedagógica. La coordinadora pedagógica es una maestra con una muy amplia y fructífera carrera docente dentro de educación primaria; ha sido directora en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Montevideo. La directora entrevistada posee una larga carrera en la enseñanza primaria pública y se caracteriza por una constante búsqueda en su formación matemática, evidenciada en los numerosos cursos de formación en servicio que tiene aprobados. Las dos subdirectoras han participado de instancias de especialización como líderes pedagógicas de instituciones educativas con profundización en Lenguaje, Ciencias y Matemática.

2.a.b. Entrevistas abiertas a maestros

Se efectuaron entrevistas abiertas habilitando a los maestros a narrar aquellas experiencias que ellos valoraban como sus mejores clases de Geometría, invitándolos a desarrollar y justificar sus puntos de vista. Se entrevistó a aquellos maestros que los directivos consideraron buenos en cuanto a sus prácticas de enseñanza de la Matemática. Inicialmente se respetó la lista inicial (diez maestros) confeccionada con los aportes de cada director pero, como plantean Taylor y Bogdan (1987) no importó tanto la cantidad de entrevistados sino su potencial informativo. Se entrevistaron ocho maestros ya que los datos que se iban construyendo no producían comprensión nueva; se produjo saturación de la información.

2.a.c. Entrevista al actor calificado

La entrevista a esta personalidad relevante en el área de la formación matemática de maestros, se estructuró como consecuencia de los datos recogidos en las entrevistas a los maestros de aula; estos datos se constituyeron en sustentos de una guía que convirtió a esta entrevista en una entrevista dirigida. Se le proporcionaron fragmentos con apreciaciones de los maestros investigados solicitándole su opinión; según las respuestas que se iban obteniendo se le entregaba otro tramo de entrevista transcrita que permitía ahondar en lo planteado o que contrastaba con su opinión. Este diseño no se consideró como perteneciente a la fase de entrada, al decir de Morse (1994) citada por Valles (1999), sino que fue un momento del trabajo que se solapó con la fase de recogida productiva y análisis.

3. Hallazgos

3.a. Categorización de las prácticas de enseñanza de la Geometría

“Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas.” (Buenfil, 1993, 5)

Al enfrentarse, como investigador, al cúmulo de información que las entrevistas a los docentes brindaron, se tuvo la necesidad de identificar esencialidades. Así como Picasso en su obra *La metamorfosis del toro. Estilización y síntesis* partió de imágenes taurinas cargadas de detalles para quedarse con lo esencial, es decir con aquello que era común a todos los toros y que a su vez los identificaba como animales singulares, en la investigación desarrollada se pudieron construir categorías esenciales que hacen a las prácticas de enseñanza de la Geometría de los maestros sujetos de esta investigación.



3.b. Prácticas de materialización y de utilidad

Se encontró que los maestros explicitaban como característica esencial de la Geometría, un alto nivel de abstracción. Pudo establecerse que esta concepción generaba dos tipos de acciones por parte de ellos, a las que se llamó Prácticas de Materialización y Prácticas de Utilidad. Mediante las Prácticas de Materialización, los maestros, intentan que los alumnos posean o construyan referentes materiales o físicos de conceptos geométricos. Es oportuno destacar que las cuestiones que los maestros materializaban se correspondían a figuras geométricas del plano y del espacio; en ningún momento hicieron referencia a materializaciones de relaciones geométricas. Cuando se trianguló esta observación, apelando a la opinión del experto, éste coincidió en que las maestras efectuaban asociaciones muy directas con las representaciones de los objetos.

Por otro lado, mediante las Prácticas de Utilidad los docentes intentaban sortear la dificultad que detectaban en la abstracción de los conceptos geométricos; remitían los trabajos de aula a la posible utilización de los contenidos abordados y con bastante frecuencia interrogaban a sus alumnos y se cuestionaban sobre la utilidad de lo que enseñaban. Los maestros, en las Prácticas de Utilidad, enfatizaban la búsqueda y explicitación de utilidad y aplicación de los conceptos geométricos pero no daban cuenta de su importancia como construcción intelectual.

3.c. Prácticas de responsabilidad social

Esas prácticas forman parte de aquellas acciones llevadas a cabo por el maestro que intentan responder a lo que ellos consideran parte esencial de su tarea como educadores. En cierta manera a través de estas prácticas los docentes intentaban cumplir con aquellas cuestiones que creen que la sociedad esperaba de ellos, cuestiones referidas más a la adquisición de hábitos de tipo social que a la adquisición y construcción de conocimientos geométricos. Se realizaron otras miradas a las entrevistas, enriquecidas con los aportes de especialistas en análisis de discursos o contenidos. Basándose en trabajos de Bardin (1986) y Van Dijk (2003) pudo detectarse información implícita en los textos obtenidos al desgrabar las entrevistas; los docentes daban cuenta que no podían, ni debían dejar de enseñar Geometría aunque no fuera el área en la cual se sentían más seguros. Sentían también como responsabilidad social

colaborar a que todos sus alumnos terminaran la tarea geométrica planteada; parecía primar la generación de un hábito de tipo social por sobre el aprendizaje matemático.

3.d. Prácticas de problematización

En contraposición a las ya mencionadas Prácticas de Materialización o de Utilidad, se encontraron otras basadas en la problematización de los conceptos geométricos. Con ellas los maestros ubicaban en un lugar preponderante a las relaciones que existen hacia el interior de las figuras y entre las figuras geométricas mismas. El interés y por lo tanto el origen en la construcción de las Prácticas de Problematización radicaba en los propios objetos geométricos y las relaciones que se dan en ellos y entre ellos; con estas actividades los maestros reconocían que incentivaban a sus alumnos en el desarrollo del pensamiento geométrico. Las Prácticas de Problematización fueron consideradas, por quien realizó esta investigación, como Prácticas de Buena Enseñanza –Fenstermacher (1989); Litwin (2008)- ya que daban cuenta de un maestro cargado de buenas intenciones, que intentaba respetar epistemológicamente el objeto geométrico y que además reconocía al niño como sujeto de aprendizaje.

3.e. Prácticas de sobrevuelo y de reiteración

En el transcurso del estudio de los datos surgió una interrogante referida a la posible afectación que el contexto podía provocar en la generación de actividades de enseñanza geométrica. Al analizar los discursos de los docentes entrevistados se pudieron reconocer elementos comunes entre algunas de sus prácticas. Se comparte el planteo que hacía una de las maestras entrevistadas pues se considera que él ejemplifica claramente el origen de una de las categorizaciones que nos ocupa en este momento:

“Entonces tú das los conceptos, los das a la apurada, los das sobrevolando porque estás trabajando con un concepto y lo tenés que suspender porque vas a atender a aquel que se estaba peleando, que estaba mirando para afuera... volvés al concepto... volvés a suspender porque tenés que estar con este otro que se le cayó el cuaderno, que no tiene juego de geometría.”

Si sobrevolar significa volar sobre, el término empleado en la cita anterior da cuenta de una enseñanza que ocurriría por fuera o por arriba del grupo de alumnos. Al relacionar ‘volar sobre’ con la palabra ‘das’, se pudo inferir una postura de poco compromiso, al menos intelectual, con el alumno de contexto desfavorecido. Más que considerar al niño como sujeto de aprendizaje parecería que se lo consideraba como depositario de algo que se le debe dar cuando se vuela sobre él. En las Prácticas de Sobrevuelo anida la concepción de Geometría como algo externo al alumno y aprender implicaría poder recibir lo que el maestro le brinda. En estas prácticas de enseñanza, el docente es el que sabe y el alumno es el sujeto al que se le informa parte de ese saber.

Los entrevistados también explicitaron otra característica cuando narraron sus clases de enseñanza de la Geometría, reconocieron como acción común en sus aulas un continuo ir y venir en lo que se está enseñando. Esa práctica, que bien podría llamarse de Reiteración o de ir y venir, no era una simple e ineficaz repetición sino una visita al concepto geométrico desde situaciones diferentes que aportaban otros significados y favorecían que el sentido y razonamiento geométrico del niño se ampliara.

3.f. ¿El contexto conmueve al método?

Una postura sostenida a lo largo de toda la investigación consistió en destacar que una práctica de enseñanza adquiere real importancia cuando se reconoce atravesada por el contexto en el cual se desarrolla. En un nivel básico o primario, se pudo detectar que los maestros

investigados contemplaban la conformación de la clase en cuanto a cantidad de niños y a dinámicas de trabajo empleadas, por lo que se pudo afirmar que atendían entonces a uno de los componentes del contexto: la constitución del grupo de clase. En un segundo nivel se indagó en la atención o no, por parte de los maestros, del capital sociocultural y afectivo de los alumnos al momento de construir sus enseñanzas geométricas. Se buscaron relaciones o implicancias del contexto de los niños con las metodologías empleadas por los docentes

3.g. El tiempo

Fueron de dos tipos los hallazgos que relacionaban la característica sociocultural y afectiva del colegio en el cual se trabajaba y la labor del docente. En aquellas instituciones más desfavorecidas se constató que el factor que los maestros mencionaban en forma reiterada era el tiempo. Pudo concluirse que aun detectando a este factor como siempre presente en el discurso de ellos, el mismo no generaba una nueva y singular forma de hacer y enseñar Geometría. El contexto desfavorable no conmovió al método.

3.h. La supervisión parental

Los docentes, cuyos alumnos pertenecen a contextos socioculturales más favorecidos, plantearon inicialmente algunas diferencias en su trabajo, al comparar experiencias personales en escuelas públicas de contextos críticos. Esas diferencias se centraban en la posesión o no de condiciones materiales más ricas en las instituciones privadas y en un marcado oficio de alumno en los niños de estas instituciones. Al profundizar en el análisis pudo detectarse que los investigados reconocían que el contexto, a través de los padres de sus alumnos, afectaba sus prácticas de enseñanza de la Geometría. Se encontró que ciertas tareas que en otro momento eran enviadas para ser resueltas en el domicilio, ya no se remitían con la intención de minimizar la interferencia paternal. Los maestros reconocieron que los problemas geométricos enviados como tareas domiciliarias estaban ahora sujetos a un mayor análisis por parte de ellos con la intención de que los padres no lo hicieran, o si los hacían, pudieran entenderlos. Se podría plantear entonces que en los colegios más favorecidos, el contexto sí conmovió al método a través de la llamada Supervisión Parental.

3.i. La búsqueda de pautas ¿qué conectan?

“La visión correcta del mundo es aquella que atiende a las relaciones dinámicas” Gregory Bateson (1993, 390)

Los maestros entrevistados reconocieron que ellos no eran el mismo docente en el momento de enseñar Geometría o al momento de trabajar con otro eje temático. Esta percepción se basaba en cierta inseguridad relativa a las características de su formación en Geometría, lo que imprimía una debilidad en su biografía profesional. Más allá de esta diferencia pudo encontrarse en sus planteos, gracias a los aportes de Van Dijk (2003), ciertas palabras que formaban parte de un discurso muy general con ribetes pedagógicos, o en algunos casos vinculados a cuestiones pertenecientes a una concepción didáctica que no atendía la especificidad del objeto geométrico. Hacían referencia a planificaciones o intenciones comunes a la enseñanza de diferentes objetos de conocimiento, sin atención a la especificidad de cada uno de ellos; parecía que los entrevistados eran portadores de ciertas reglas de enseñanza aplicables a cualquier situación y a cualquier concepto a enseñar.

4. Conclusiones

Se considera que la importancia del tema investigado radicó en la posibilidad de detectar cuáles eran las cuestiones de las cuales se valían los docentes de educación primaria, sujetos de esta investigación, para enseñar los conceptos geométricos y cuáles eran las formas que tenían para hacerlo.

4.a. La abstracción

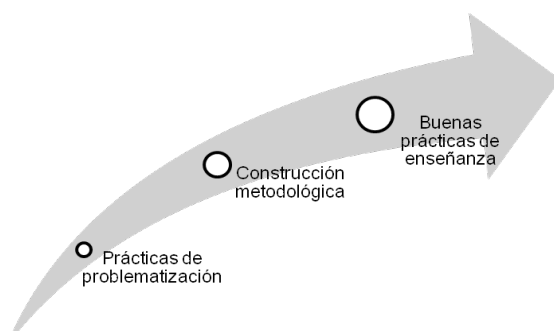
En primer lugar se destaca la concepción de Geometría que fue compartida por el colectivo docente; para ellos la característica fundamental de la Geometría es su alto grado de abstracción y desde esa concepción construían sus prácticas de enseñanza. Se arribó a la conclusión que para ellos el objeto geométrico a enseñar tiene un grado de abstracción mayor que cualquier otro objeto matemático de enseñanza y parecería que si se lo comparara con el perteneciente a otra área del conocimiento, sucedería lo mismo.

En ningún momento pudieron explicitar la condición abstracta que tiene todo objeto de conocimiento.

La abstracción de la Geometría se halló como sustento –con diferente fuerza- en cuatro de las seis categorizaciones de las prácticas que fueron construidas: en las Prácticas de Materialización, de Utilidad, de Problematización, de Reiteración y de Sobrevuelo.

4.b. La construcción metodológica de las prácticas de problematización como buena práctica de enseñanza

Otro aspecto a destacar, surgido de la construcción de la categoría llamada Prácticas de Problematización se refiere a la relación hallada entre el paradigma de las Buenas Prácticas de Enseñanza –Fenstermacher (1989); Litwin (2008)- y la Construcción Metodológica –Edelstein (1996). Pudo inferirse que los maestros, a través de la construcción metodológica de sus actividades dieron cuenta de buenas prácticas de enseñanza. Algunos maestros investigados construyeron metodológicamente buenas prácticas de enseñanza de la Geometría a través de las llamadas Prácticas de Problematización.



4.c. El contexto

Al análisis de los datos que la empiria brindó, permitió también afirmar que el contexto no conmovía medularmente al método de enseñanza, no generó construcciones singulares de las prácticas de enseñanza, no promovió un tratamiento del objeto geométrico que atendiera las particularidades del ámbito en el cual se enseñaba. La única implicancia que se pudo encontrar tuvo que ver con la presencia de los padres y su influencia en algunas cuestiones referidas a la enseñanza de la Geometría; ese influjo, pseudoepistemológico, fue categorizado y nominado como Supervisión Parental.

4.d. La enseñanza de la Geometría y la enseñanza de otras áreas

¿Y qué ocurrió con la enseñanza de la Geometría y la enseñanza de otras áreas del conocimiento? Se pudieron construir datos que respondieron a esa interrogante y permitieron concluir que las maestras participantes de esta investigación, poseían una postura pedagógica y didáctica que parecería no reconocer especificidad de los distintos objetos de conocimiento.

Bibliografía

Arnal, Justo et al. 1999. **Investigación educativa. Fundamentos y metodologías**. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Bardin, L. 1986. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal ediciones.

Bateson, G. 1993. **Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente**. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. 1988. **Realidad mental y mundos posibles**. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

Buenfil, Rosa Nidia. 1993. **Análisis de discurso y educación**. Cuaderno DIE, 26. Consultado en diciembre de 2011 en <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/RBuenfil/Articulos/AnalisisDeDiscursoYEducacion.pdf>

Charlot, B. 2006. **La relación con el saber. Elementos para una teoría**. Montevideo: Trilce.

Contreras Montes de Oca, I. 1994. *Revista de la Universidad de Costa Rica*. Vol.18. N°2.

Edelstein, G. 1996. **El método en el debate didáctico contemporáneo**. En Alicia Camilloni et al. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. 2002. **Problematizar las prácticas de la enseñanza**. En *Revista Perspectiva*, Vol. 20. N°2. 467-482. Florianópolis.

Fenstermacher, G. 1989. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En Wittrock, M.: *La investigación en enseñanza*, tomo 1. Madrid: Paidós.

Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jaramillo, J; GAITÁN, C. 2008. **Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria**. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol.2. N°2. Bogotá.

Kincheloe, J. L. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona: Octaedro.

Litwin, E. 2008. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S.J.; Bogdan, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós Básica.

Tojar Hurtado, J. C. 2006. **Investigación Cualitativa. Comprender y actuar**. Madrid: Editorial La Muralla.

Valles, M. S. 1999. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Van dijk, Teun A. 2003. La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

* Fecha de recibido: 6/02/2012

Fecha de aceptado: 30/03/2012

** *Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Profesor de Matemática, Instituto de Profesores Artigas. Autor de varios libros de Matemática y Didáctica de la Matemática y de artículos referidos a la enseñanza de estas disciplinas. Coordinador de Gestión de Proyectos Centrales, Consejo Directivo Central (CODICEN) e Inspector de Matemática del Consejo de Educación Secundaria (CES). Tutor e Investigador, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.*

El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media*

Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía

María Laura Aguirre **



Forma circular 3, por R. Delaunay

“Lo esencial es que el efecto del aprendizaje de la filosofía es tan complejo como amplio e irreemplazable: abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar, y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia, y a distinguir de lo que se sabe y se comprende bien, y de lo que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber)”

Vaz Ferreira

Resumen

Los estudiantes de bachillerato suelen presentar serias dificultades en la comprensión de los textos filosóficos trabajados en clase. Ante este problema, la siguiente pregunta cobró gran valor y constituyó el eje conductor de la investigación que sintetiza el presente artículo: ¿cuáles son las buenas prácticas de los profesores de filosofía de enseñanza media que favorecen un diálogo entre los textos de los filósofos y los estudiantes?

La metodología escogida, por considerarse más adecuada para este tipo de investigación, fue la cualitativa. Las técnicas empleadas fueron: observaciones de clases de filosofía y entrevistas a docentes reconocidos. Se visitaron las clases de siete docentes que estuvieran analizando e interpretando un texto filosófico. Asimismo se entrevistó a estos profesores cuyas clases fueron observadas. Se descubrieron formas interesantes de diálogos y se elaboraron ocho construcciones interpretativas que se denominaron “episodios”, de las que se desarrollarán cinco en este artículo: prácticas metacognitivas; tendiendo puentes; el diálogo que despierta; el diálogo que construye razonamientos; filosofando con humor.

PALABRAS CLAVE: filosofía, diálogo, enseñanza, textos.

Abstract

High School students in pre-university courses frequently show serious difficulties to understand and interpret philosophical texts. In view of the current situation the following question posed great value in the research: which Philosophy teachers' good working practices promote a dialogue between philosophers' texts and the students?

A qualitative methodology was adopted. Direct observations of Philosophy classes and in-deep interviews to prestigious Philosophy teachers were the techniques chosen. . The Classes of seven teachers analyzing and interpreting philosophical texts were observed, and all of them were also interviewed. As a result, some interesting ways of dialogue were found. , Eight interpretative constructions that have been called “episodes” were elaborated: metacognitive practices, building bridges, the awakening dialogue, the reasoning building dialogue , and philosophizing with humor.

KEYWORDS: philosophy, dialogue, teaching, texts.

1. Introducción



“Comienzo un lienzo sin pensar en lo que va a convertirse. Después que el primer fuego se ha apagado lo dejo aparte. No lo miro durante meses. Después lo vuelvo a tomar y lo trabajo fríamente, como un artesano, guiado estrictamente por reglas de composición, ya enfriado el primer efecto de la sugestión. Las formas van tomando realidad conforme trabajo. En otras palabras, más que ponerme a pintar algo, empiezo pintando, y, conforme pinto, el cuadro empieza a afirmarse o a sugerirse bajo mi pincel. La forma se convierte en el signo de una mujer o de un pájaro según estoy trabajando. A veces una mancha de mi pincel al limpiarlo, una grieta del lienzo, una mancha en la paleta, pueden sugerirme el principio de un cuadro. La segunda etapa, sin embargo, va cuidadosamente calculada. La primera es libre, inconsciente; pero después el cuadro es totalmente controlado de acuerdo con ese deseo de trabajo disciplinado que yo he sentido desde el comienzo”

Miró

El presente trabajo es el fruto de la investigación que llevamos a cabo durante los años 2009-2010 en tres liceos de segundo ciclo de la ciudad de Montevideo en relación con las buenas prácticas de la enseñanza de la filosofía en ese nivel. Ha sido presentado en la Universidad ORT como tesis de Maestría.

Frente a las dificultades de los estudiantes en la comprensión de textos filosóficos trabajados en clase y para la reflexión a partir de los mismos señaladas por algunos profesores de filosofía, nos planteamos rescatar aquellas buenas prácticas de la enseñanza media que favorecen un diálogo entre los textos de filósofos y los estudiantes. La contribución de los filósofos y sus obras, como reservas de ideas y argumentaciones, es esencial para comprender nuestro presente y para construir las sociedades del mañana. “No se trata de pedir a los filósofos, pasados o presentes, que nos proporcionen respuestas prefabricadas. Pero es indispensable el volverse hacia esa extraordinaria reserva de ideas y conceptos que ofrecen las doctrinas filosóficas. Se encontrará allí instrumentos para elaborar los nuevos análisis que reclama la época actual”. (Mayor, 1998, 15).

Cuando pensamos el proyecto preferimos no establecer objetivos tan específicos que pudieran cerrar la investigación a determinados resultados sin permitir el paso a la riqueza de lo imprevisto, no pensado de antemano, al descubrimiento. Percibimos los objetivos más como “indicadores de caminos” a desarrollar y direcciones a seguir que como resultados terminales.

Nos hemos basado en la distinción de Dewey entre fines y resultados, y que luego recoge Eisner cuando resalta la diferencia que hay entre definir un objetivo y establecer una dirección.

Consideramos que el objetivo juega un papel de dirección; como dice Eisner, define, “no una conducta, sino las condiciones de un encuentro”. Orienta cómo se va a investigar pero sin buscar predeterminar los resultados concretos que se obtendrán. Es necesario resaltar “el valor de lo idiosincrásico, de lo original, de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta” (Gimeno, 1995, 148).

Nuestras reflexiones teóricas se nutrieron de diversas fuentes:

De la didáctica, nos enmarcamos en la perspectiva de la denominada “nueva agenda”, entendiendo los conceptos de enseñanza y aprendizaje como dos fenómenos radicalmente diferentes y no causalmente relacionados. Nos apropiamos de conceptos tales como de “buenas prácticas” de Fenstermacher, “configuraciones didácticas” de Litwin.

De la psicología de la educación, revisamos los conceptos de aprendizaje implícito y explícito de Pozo; de inconsciente cognitivo de Cyrulnik; a la vez que hicimos un recorrido por distintas concepciones de la mente humana con relación a la adquisición del conocimiento.

De la investigación educativa, nos ubicamos en el marco de la investigación cualitativa y el “giro a la narrativa” basados en el pensamiento de Bruner, Mc Ewan y Jackson.

De la filosofía y su didáctica, recorrimos las ideas de Kant y Hegel y especialmente nos basamos en la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur para explicar los conceptos de “texto”, “interpretación”, “comprensión”, “diálogo” y “fusión de horizontes.” Nos basamos también en conceptos de perspectivismo de Ortega y Gasset, de “diálogo” de Burbules y del existencialismo de Sartre y Heidegger.

Hicimos, también, un recorrido por la historia de la filosofía seleccionando aquellos filósofos que disfrutaban con sus clases de filosofía, según constataba por registros de sus discípulos. Las cuatro miradas seleccionadas fueron:

La del poeta Herder sobre su maestro Kant; lo que configuró la clase de filosofía que denominamos “Reflexiva”;

La de los filósofos Walter Biemel y Gadamer sobre su maestro Heidegger, dando lugar a la clase “Dialógica”;

La del filósofo japonés Shizuteru Ueda sobre su maestro budista Daisetz Teitaro Suzuki, que se pensó como la clase “Ética – transformadora”;

La de la poetisa y ensayista uruguaya Esther de Cáceres sobre Vaz Ferreira, clase que denominamos “Construyendo puentes”.

2. Decisiones metodológicas y técnicas

La metodología implementada en el desarrollo de esta investigación fue la cualitativa por su capacidad para interpretar los complejos acontecimientos educativos. La investigación cualitativa se esfuerza por comprender la singularidad intensiva de los acontecimientos, sigue el camino y la actitud inversa del llamado método “hipotético-deductivo” porque en lugar de formular hipótesis generales y deducir implicaciones para luego contrastarlas con la realidad empírica trata de acceder al campo sin hipótesis, con la sola inquietud por comprender lo que pasa allí.

Podemos distinguir tres fases. En la primera fase seleccionamos a los docentes de acuerdo a su trayectoria (grados 4º, 5º, y 7º del escalafón docente) y su estima por parte de los estudiantes. La técnica que empleamos fue: elegir a un profesor ampliamente reconocido en los sentidos mencionados, en la entrevista le preguntamos qué profesor consideraba bueno en su práctica, y su respuesta nos condujo a un nuevo profesor. Una vez que entrevistamos a este nuevo profesor le preguntamos lo mismo, y nos llevó a otro profesor. Así continuamos hasta completar los siete profesores. Varios entrevistados confirmaron la primera elección. De manera que llevamos a cabo una triangulación de sujetos, es decir, comparamos y contrastamos las diversas perspectivas sobre los profesores que se caracterizan por sus buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía. En esta etapa también elaboramos los instrumentos de entrada al campo como el guión de entrevista y las pautas de observación. Como pauta de entrevista se consideró importante indagar los siguientes ítems: datos personales (edad, estado civil, formación profesional, lugares de trabajo); anécdotas acerca de su vocación (motivaciones para elegir la carrera, recuerdos de un buen profesor, de sus clases); concepciones acerca de la enseñanza de filosofía/filosofar; la importancia de trabajar con textos (por qué lo eligió, por qué ese filósofo, que es lo que pretendía lograr, el arte de preguntar); modalidades o estrategias de enseñanza para la interpretación del texto (si trabaja con todos los textos de la misma forma, si parte de los conocimientos previos de los estudiantes); la importancia de lo afectivo y moral en las clases y, por último, las características de sus estudiantes (cómo aprenden, sus intereses, sus dificultades).

La segunda fase fue el trabajo de campo propiamente dicho, que consistió en la observación de las clases de filosofía en bachillerato y luego la correspondiente entrevista a los siete profesores (cinco mujeres y dos varones), todos egresados del IPA (Instituto de Profesores Artigas).

Hicimos siete observaciones de clases: tres de cuarto año y cuatro de sexto año. En todas ellas se analizó e interpretó algún texto filosófico. En cada una de las observaciones registramos en un mapa las posiciones en que se ubicaron los profesores y los estudiantes, y las distancias entre ellos, teniendo en cuenta la cantidad de los mismos. Grabamos las clases y tomamos notas de los diálogos y todo lo que llamara la atención. Registramos especialmente: el texto filosófico y el filósofo elegido por el profesor; el tipo de preguntas que realizaban los docentes a los estudiantes y los diálogos que en clase se generaban. En cuanto a la ubicación del observador, varió según las condiciones del salón, las sillas disponibles, y las preferencias del propio docente que establecía algún lugar.

La tercera fase, luego de desgrabar y ordenar minuciosamente el material recogido, iniciamos la construcción de las dimensiones de análisis de las clases y entrevistas que fueron: procesos reflexivos de docentes y alumnos llevados a cabo durante el diálogo de la clase; los tipos de preguntas formuladas tanto por alumnos como por docentes; las concepciones de los profesores sobre la filosofía y su enseñanza; los criterios que utilizan en la selección de los textos filosóficos; la ruptura con los saberes cotidianos.

La interpretación de los datos giró en torno a la tríada: alumnos, docentes y textos filosóficos. En ese sentido, se profundizó en la mirada que los docentes tienen de sus alumnos, así como en sus historias de vida. En cuanto a los textos filosóficos buscamos conocer cuáles eran aquellos que elegían para sus clases y con qué criterios.

Partimos del concepto de que la clase es una “construcción conjunta del conocimiento”. Tomamos algunos segmentos de las clases observadas y los analizamos como textos, los cuales dieron lugar a ocho construcciones interpretativas que denominamos “Episodios” en el sentido narrativo. El diálogo vivido en cada uno de los segmentos es la fuente de la que surgió el texto, pero al convertirse en “texto” deja de ser “diálogo”; pasa a ser un texto disfrazado de diálogo. Por cuestiones de espacio, en el presente artículo sólo desarrollaremos cinco de estos episodios.



Formes d'ignéda' (1930), por R. Delaunay

3. Construyendo significados

“En mi opinión, buscar no significa nada en pintura. Todo consiste en hallar...cuando pinto, mi propósito es mostrar lo que he hallado y no lo que estoy buscando. En arte, las intenciones no bastan, y, como suele decirse en español, “obras son amores y no buenas razones”.

Picasso

El pintor francés Robert Delaunay, (1885-1941), crea a partir de 1930, motivos exclusivamente abstractos con círculos y discos de colores para transmitir movimiento y vibración a través de un gran contraste de color que denominaba “contraste simultáneo” o “simultaneísmo”. El pintor luego de varias investigaciones llegó a la conclusión de que la fuerza y la paradójica realidad de la luz sólo se podían representar pictóricamente a través del color. Inspirados en esta idea construimos una figura que simulara contener simultáneamente lo que denominamos la tríada: el texto filosófico, el docente y los alumnos; la cual tiene un escenario concreto que es la clase de filosofía. El marco de esta relación es la filosofía como asignatura, que, en cierta forma “encorseta” estas relaciones a través de los temas del programa y las evaluaciones.

Figura 1: La clase de filosofía



3.a. De la Filosofía como asignatura

Esta investigación se realiza en el marco de la reformulación de los bachilleratos iniciada en el 2006. La Filosofía es una asignatura que se encuentra en el currículum de los tres años del Bachillerato en el denominado “núcleo común”, junto con otras asignaturas como Literatura, Matemática, Inglés y Educación Ciudadana (2º año) y con Literatura, Inglés y Estudios Económicos y Sociales (3er. año) Todas las asignaturas modificaron sus programas en mayor o menor grado. En el caso de la elaboración de los programas de Filosofía participaron algunos profesores del IPA, la Inspección de Filosofía y la Asociación Filosófica del Uruguay.

A partir de los trabajos de la Inspección de filosofía, especialmente de la profesora Marisa Bertolini, y la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU), se utilizará la expresión “función filosófica” como articuladora del diseño curricular del bachillerato. Este concepto fue acuñado por el profesor Mauricio Langón, ex inspector de la asignatura y actual integrante de la AFU. En el “Documento sobre educación media superior y educación filosófica” (2002) de la AFU se dice que se construye el concepto de “función filosófica” a partir de la apropiación de la noción de “función utópica” propuesta por Arturo Andrés Roig, filósofo argentino. Hay discursos que son utopías, pero también hay una “función utópica” presente en los discursos. Paralelamente hay una asignatura llamada filosofía (una segmentación curricular) y hay una “función filosófica” en toda actividad educativa. La “función filosófica” es un modo filosófico de concebir la relación de los hombres con los saberes (dimensiones gnoseológica y epistemológica), y las relaciones que los hombres construyen entre sí respecto a dicho saberes (dimensión educativo pedagógica). La “función filosófica” puede concebirse como *“aprender a pensar en el sentido más amplio: con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada saber, de cada actividad, de cada disciplina, de cada asignatura; aprender a articularlos desde su específica perspectiva, aprender a cuestionar desde ellos, aprender a cuestionarlos desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a tomarlos en cuenta, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico”* (AFU, 2002, 13).

3.b. De los docentes

De los siete profesores de filosofía (dos varones y cinco mujeres) entrevistados podemos decir que son “expertos” en su materia y tienen una “situación profesional estable” (Huberman, citado por Bullough, 2000). Su antigüedad en la enseñanza variaba entre los 15 y los 27 años, es decir entre 4º y 7º grado del escalafón docente.

¿Cuál fue su formación? Cuatro de los profesores entrevistados pasaron por la circunstancia de formarse con el Plan de 1977, en tiempos de la dictadura. Esta circunstancia los marcó y toman conciencia de la pésima preparación que recibieron, y el bajo nivel de los profesores con los que se formaron.

El proceso de la toma de conciencia de la situación fue largo, se tuvo que “remontar”, se necesitó “fuerza”, recorrer distintos “camino”. Sin embargo, todos coinciden en algo: la autodidaxis fue el recurso que les permitió salir adelante. Tal vez, esta posibilidad se dio porque “*Filosofar es ante todo una autodidáctica*” como escribe Jean-François Lyotard (Lyotard, 1996, 117).

Por otra parte, los otros tres profesores fueron formados en el IPA, con el advenimiento de la democracia, Plan 1985. Algunos describen que sus profesores del IPA, habían carecido de la práctica del “filosofar”, que no problematizaban, que no habían comprendido los autores que daban. La experiencia de la evaluación se describe como “horrible” y sin ningún sentido. Sus profesores no lograban transformar al estudiante, no llegaban a su fibra más íntima, no los turbaban. Parecería que tampoco les importaba, su motivación para dar clases era tan sólo el factor económico.

A pesar de estas opiniones, estos últimos docentes, consideran que el IPA brindó un perfil muy superior al que tienen los docentes que provienen de otros centros de formación.

¿Cómo ven los programas? En el marco de la reformulación del 2006, los profesores asumen la misma con sentido crítico. Si bien algunos aspectos mejoraron, todavía queda mucho por trabajar, especialmente en el programa de quinto año, del cual no se mencionó ningún aspecto positivo.

3.c. De los estudiantes: la “mirada” (del profesor hacia el estudiante)

“Soy poseído por el prójimo; la mirada ajena modela mi cuerpo en su desnudez, lo hace nacer, lo esculpe, lo produce como es, lo ve como yo no lo veré jamás. El prójimo guarda un secreto: el secreto de lo que soy. Me hace ser y, por eso mismo, me posee, y esta posesión no es nada más que la conciencia de poseerme” (Sartre, 1984, 226). El otro me mira, me da “ser”, me modela, ve rasgos que no veo de mí mismo y precisamente por eso me posee.

Sartre, en su obra “El ser y la nada”, denomina a este fenómeno “la mirada” o “ser para otro”. El “otro” no es captado en un razonamiento analógico, infiriendo un ser igual a mí por los gestos y movimientos que en él veo. El otro se revela en “la mirada”.

¿Cómo miran los profesores a los estudiantes?:

La relación profesor- alumno se percibe “como un desafío”. El profesor busca “atrapar” al otro, pero siente su libertad, su ser diferente, que lo mira, lo enfrenta y así nace el conflicto.

La brecha se ahonda, no se trata sólo del uso de nuevas tecnologías sino de ese abismo que se produce entre profesor y alumno por la falta de un patrimonio simbólico común, para hacer referencia de las experiencias vitales. Los profesores se desorientan, se sienten perdidos.

Observan un escaso desarrollo de la conciencia reflexiva, en desmedro de una conciencia “telespectadora”.

Otra característica constatada por los profesores es el sometimiento de los estudiantes a permanentes estímulos visuales y el escaso desarrollo de hábitos de lectura.

Los estudiantes están cada vez más desinteresados, desganados y apáticos.

Se ha desdibujado el concepto de institución; se descrea de ella, pero no se la enfrenta.

Hay una negación de la historia, de los procesos como conjunto de fases sucesivas encadenadas entre sí.

No tienen conciencia de que no saben, y si la tienen, tampoco les importa.

3.d. Del “texto”

Paul Ricoeur llama texto a *“todo discurso fijado por la escritura”* (Ricoeur, 2001, 110). Entiende el discurso como “acontecimiento”. Los rasgos del discurso como acontecimiento para Ricoeur son:

Se realiza temporalmente (instancia del discurso), a diferencia de la lengua, como sistema virtual, que permanece fuera del tiempo.

Tiene un sujeto, es referencial, hay un “alguien” que remite a su interlocutor a través de distintos tipos de indicadores (por ejemplo pronombres personales).

Tiene una dirección, está dirigido “hacia fuera,” a alguien o algo, hace referencia a un mundo que pretende expresar, describir o representar. La lengua es sólo “hacia adentro”, es un sistema cuyos signos remiten a otros signos.

Se da el diálogo, la comunicación, el intercambio, a diferencia de la lengua que como sistema es sólo la condición de la comunicación.

Ricoeur dice, además, que el texto es un discurso “fijado” por la escritura. En una primera observación se puede asociar fijación como conservación del habla en la escritura. Pero este no será el pleno sentido que le dará el filósofo. En un segundo nivel de análisis el tema de la “fijación” nos conduce a la problemática de la relación entre escritura y lectura. La relación escribir- leer, no es exactamente lo mismo que hablar-responder. No se da una situación dialogal, no hay una presencia mutua porque se genera un “doble ocultamiento”: el lector está ausente a la escritura y el escritor está ausente a la lectura. Es, entonces que la escritura convierte al texto en autónomo con relación a la intención del autor.

Ricoeur nos indica algunas ideas importantes:

Es necesario conocer sobre el contexto histórico de un texto para comprenderlo, pero su sentido lo trasciende. El texto se desprende del acontecer psíquico y social del autor.

El texto puede ser comprendido hoy; nos habla hoy; entrando en nuestro horizonte de comprensión en el que vivimos.

Es importante que avancemos en la noción de “fusión de horizontes” de Gadamer y Ricoeur. La comunicación a distancia y en el tiempo entre dos conciencias es posible gracias a la fusión de sus horizontes: comprender lo ajeno es producir un encuentro entre mi horizonte y el de aquello lejano. Comprender el pasado no es objetivarlo en una estática de comprensión sino establecer una especie de diálogo con él, poner en juego ambos horizontes. Pero el diálogo es ahora conducido por el texto mismo; es la “cosa del texto”, como dice Gadamer o “el mundo de la obra”, como lo llama Ricoeur. Lo dicho que ya no remite a la intención del autor, sino a un “algo dicho” que se despliega por la lectura misma. Para Ricoeur “interpretar es apropiarse de la intención del texto”. Apropiarse, en un sentido general, implica convertir en propio aquello que era ajeno.

El proceso de comprensión, que supone actualizar el pasado sobre el presente, recuperarlo, sobre cada presente, es un proceso “infinito”, siempre en continua revitalización y actualización. No se trata de “volver” al pasado, de meterse en la “piel” o en el “contexto histórico” del pasado, sino de recuperarlo, hacerlo vivir en y desde el presente. Esto le aleja de los historicistas y de los planteamientos que inciden en recrear el pasado desde el pasado mismo.

“No dejamos atrás el texto, sino que nos dejamos introducir en él. Nos quedamos dentro de él, al igual que el hablante está en las palabras que dice y no se mantiene a distancia como el que maneja herramientas, las toma y las deja” (Gadamer, 2006, 345).

3.d.a. ¿Qué textos eligen los profesores?

En cuanto a los textos, todos los profesores coincidieron en su preferencia por Platón. Además, indican que no utilizarían en sus clases obras de los siguientes filósofos:

por la complejidad: Marx, Hegel, Habermas, Morin y Wittgenstein.

porque no les atraen: los filósofos “oscuros” de la Edad Media.

Merece una mención el filósofo Nietzsche porque genera posiciones encontradas, y es el único que está en las listas de apetecibles y rechazados. ¿Por qué nos cuesta tanto Nietzsche? Quisiera reflexionar en torno de aquella idea que plantea Esther Díaz, de que hay concepciones teóricas que responden mejor a los poderes hegemónicos, y esto determina que se consideren a algunos filósofos “grandes” y a otros “menores”. En la antigüedad Platón y Aristóteles por su conexión con el poder y su visión filosófica jerárquica y teleológica servían muy bien a los sistemas de poder. Recordemos que ambos provenían de familias aristocráticas y Aristóteles, además, fue maestro de Alejandro Magno, el gran emperador. *“Platón ha sido uno de los pensadores más preclaros de Occidente. Al menos uno de los más exitosos. Construyó un mundo de las ideas trascendentes que nadie ve, escucha, toca, huele ni degusta. Sin embargo ese mundo, en contra de toda evidencia, pasó a ser el verdadero, mientras este mundo concreto, sólido, perceptible y obvio es sólo un simulacro”* (Díaz, 2007, 23).

En la Edad Media la filosofía de estos autores se mantiene a través de San Agustín y Santo Tomás, filósofos católicos asociados al poder de la Iglesia. El “conocimiento es poder”. *“La iglesia, para fundamentar conceptualmente sus premisas, “purificó” y “bautizó” la teoría platónica primero y la aristotélica después. Al mismo tiempo las relacionaba con sus propios dogmas y las instrumentaba comunitariamente para instaurar un rígido control social en nombre de la moral y el orden. Este es un claro ejemplo histórico de un dispositivo de verdad- poder”* (Díaz, 2007, 23). La autora menciona a los sofistas, estoicos, epicúreos como a aquellos que *“la filosofía oficial académica suele denominar filósofos menores”*. Nietzsche también en su época fue considerado como uno de esos filósofos.

3.d.b. ¿Qué criterios usan en la selección de textos?

Se registraron dos modos de selección de textos: por los profesores (en la mayoría de los casos) y por los alumnos. En este último modo, se pretendió innovar dándole a una alumna la tarea de selección de textos de la “Apología de Sócrates”. *“Y además, es la primera vez que... que se me ocurrió la idea de la selección, soy de la idea de que la selección, por supuesto guiada, pero la selección última la hizo una estudiante, y de las que más le cuesta además, entonces, por ejemplo, cuando vi toda la primera parte, yo le hubiera hecho algunos cambios, por ejemplo la parte de las...toda la primera parte me parece que hablaba demasiado de los acusadores, pero claro, tampoco se la quería modificar porque si le había dado la oportunidad a ella y la propuesta era que la hiciera, me pareció más importante respetar...su trabajo”* (Entrevista G.).

Los profesores señalaron los siguientes criterios para la selección de textos:

La utilización de canciones, poemas, cuentos y refranes antes o después de la lectura filosófica. Por ejemplo una profesora antes de dar “Filosofía espontánea y filosofía como pensamiento crítico” de Gramsci, trabajó en clase “No quiero ser normal”, del Cuarteto de Nos, y “No te salves”, de Benedetti. Se aplicó específicamente en 1er. año de bachillerato *“que no tuvieron ningún contacto con la filosofía, y entonces empezamos de a poco, entonces los voy llevando paulatinamente”* (Entrevista G.).

Que los textos sean variados, y lo más atractivos posible.

Que muestren concepciones antagónicas, para promover la discusión y el debate en clase.

Que le gusten al profesor, siguiendo un criterio más intuitivo que metodológico.

Que sean sencillos para ser entendidos por los estudiantes.

3.e. El diálogo

La palabra “diálogo” proviene etimológicamente del griego: “*diá*”, además de significar “*dos*” es una preposición que quiere decir “*entre*”, “*a través*” o “*mediante*” (por eso puede aplicarse a más de dos personas); y “*logos*”, que significa “*palabra*” o “*lenguaje*” así como también “*pensamiento*”, “*razón*” y “*juicio*”. Logos toma el significado de relación y vínculo.

Según Burbules, el diálogo es un fenómeno del discurso al mismo tiempo que una práctica ubicada en determinado contexto y con diferentes propósitos. Define el diálogo como “*una relación comunicativa pedagógica*” (Burbules, 1999, 32). Es importante analizar los tres conceptos básicos de la definición:

1) Relación: El diálogo es algo más que una simple conversación, presentando mayor grado de dificultad. Es preferible no usar el verbo “dialogar” porque éste ofrece una visión unidimensional o instrumental: “*dialoguemos acerca de esto*”. El diálogo “*no es algo que hagamos o que empleemos; es una relación en la que entramos: a veces atrapados, a veces, llevados por ella*” (Burbules, 1999, 15).

La relación dialógica supone la formación tanto de lazos emocionales como cognitivos. Pero son fundamentales estos factores emocionales para mantener “el compromiso conversacional” entre los que dialogan. Según Burbules los factores emocionales en el diálogo son: interés, confianza, respeto, aprecio, afección y esperanza.

Estos sentimientos son fundamentales a la hora de iniciar y luego mantener el diálogo en el tiempo. El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) resume maravillosamente estos factores intervinientes en el diálogo. “*Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo, se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción sí, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos*” (Freire, 1988, 109).

2) Comunicativa: El diálogo está en la base de muchas de las *prácticas comunicativas* que nos definen como seres humanos: el lenguaje, el razonamiento, la moralidad y la organización social.

3) Pedagógica: “la enseñanza recíproca” o diálogo se describe como una forma pedagógica que procura formar un estudiante independiente o autónomo. Esta enseñanza conforma una visión no autoritaria y descentralizada del aprendizaje.

A partir de variadas observaciones se han registrado distintos patrones del diálogo; Burbules describe cuatro tipos: el diálogo como conversación (Inclusivo-divergente); diálogo como indagación (Inclusivo-convergente), el diálogo como debate (crítico-divergente) y el diálogo como enseñanza (crítico-convergente). La visión convergente del diálogo es referencial, teleológica, porque supone que el proceso del mismo debe orientarse a un fin determinado, a una respuesta o conclusión definitiva. Por el contrario, la visión divergente del diálogo considera que cada enunciado es plural y encierra la idea de “heteroglosia” de Batjín que hace referencia a la “*idea de voces y significados diversos, no simplemente en el sentido pluralista tradicional de muchas personas con muchos puntos de vista sino, más bien, como una condición inherente al lenguaje*” (Burbules, 1999, 98). Burbules señala, además, dos actitudes diferentes frente al interlocutor, una que denomina “orientación incluyente” y otra, “orientación crítica”. La actitud incluyente desarrolla “el juego de creer”: es la de comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir su posición (sus sentimientos, creencias, experiencias). La actitud crítica elabora “el juego de dudar”: es más escéptica y cuestionadora, busca poner a prueba la evidencia, la coherencia y la lógica de la posición de su interlocutor.

Cuadro 1. Tipos de diálogos

ENFOQUES DE DIÁLOGO	Inclusivo: “juego de creer”; cooperativo y tolerante.	Crítico: “juego de dudar”; escéptico y cuestionador
Divergente: no se considera necesario llegar al acuerdo o conciliación de diferencias.	Diálogo como conversación Se busca “la fusión de horizontes”, con una orientación hacia la comprensión mutua; sin tener como meta el acuerdo.	Diálogo como debate Comparar los méritos de los distintos puntos de vista, desde un severo cuestionamiento a la fuerza y al número de los argumentos del otro.
Convergente: se busca un acuerdo general en torno de una respuesta correcta.	Diálogo como indagación. Incluye la ponderación de alternativas con la finalidad de <i>explicar un problema</i> con la esperanza de que las diferencias se concilien en elementos comunes al menos parciales y provisionales.	Diálogo como enseñanza (socrático) Se basa en preguntas críticas pero con el objetivo de avanzar hacia una conclusión determinada. Enseñanza recíproca: los participantes asumen por turno el papel de maestro.

Fuente: Burbules, 1999

Burbules considera que “el diálogo es como un juego” basándose en las características que el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) le otorga. Los juegos nos resultan divertidos, nos atraen, nos atrapan, “tienden a dominar a los que juegan” (Gadamer, 2005, 149). Suponen reglas y movidas acordes. Algunos juegos son tan competitivos que dejan de ser divertidos. Pero la esencia de todo juego está en un movimiento de vaivén independientemente de la intención con que se juegue: ganar, por diversión, para impresionar.

Como “movidas dialógicas”, Burbules describe cinco tipos de enunciaciones: preguntas, respuestas, enunciados constructivos, enunciados reorientadores y reguladores.

1) Las preguntas: Preguntar es el núcleo del proceso dialógico “porque descubrir y comprender las creencias, los valores y las experiencias del interlocutor sigue siendo parte de lo que lo anima y sostiene al compromiso dialógico” (Burbules, 1999, 141). Se clasifican de diversas maneras según el propósito que busquen: una información determinada: “¿Ha leído ud. este libro?”; explorar la comprensión: “¿Qué piensa de esta frase?”; un desafío o una crítica: “¿por qué cree ud. eso?”, “¿qué lo autoriza a hacer semejante acusación?”

Por otra parte, se destaca la clasificación de preguntas realizada por Edith Litwin, según el momento de la clase en que éstas se ubiquen (al inicio, en el desarrollo o al final); el nivel de comprensión (de cognición, metacognición o epistémicas); y según el nivel de complejidad (simple o de opinión lo que implica la reflexión sobre causas, consecuencias, etc.; diferenciación o análisis; evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución o camino; provocar abstracciones o teorizaciones).

2) Las respuestas: son enunciados que se producen enseguida de una pregunta y en general se dan en paralelo al tipo de preguntas. Las respuestas pueden ser breves, directas e informativas.

3) Enunciados constructivos: son aquellos que suceden a otras respuestas, sin ser ellos mismos respuestas. Los enunciados constructivos permiten llevar el diálogo por una línea particular, dándole continuidad.

4) Enunciados reorientadores: buscan introducir un nuevo asunto o dar a la discusión un curso diferente.

5) Enunciados reguladores: hacen referencia al proceso mismo de la comunicación (no a los contenidos), permitiéndole avanzar con fluidez. Conduce a que la relación dialógica se mantenga o desarrolle.

3.e.a. Diálogo y formas de pensar

Neil Mercer (1996), a partir de investigaciones realizadas sobre conversaciones entre niños entre sí, y con sus docentes establece tres formas de conversar a las que se asocia con tres formas de pensar. Las denomina:

Conversación de discusión: se caracteriza por el hecho de que los participantes de la misma están en desacuerdo y toman decisiones individualmente. Se realizan breves intercambios que consisten en afirmaciones y en discusiones de puntos dudosos o refutaciones. La relación es competitiva; se oponen las diferencias de opinión en lugar de compartirlas, y la orientación general es defensiva. A pesar de que puede haber mucha interacción, el razonamiento implicado es muy individualizado.

Conversación acumulativa: los hablantes utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la acumulación: sobre lo que ha dicho el otro. El discurso acumulativo se caracteriza por las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones. Parece operar en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, y las reglas básicas requieren la repetición y la confirmación constantes de las ideas y las opiniones de los compañeros.

Conversación exploratoria: los participantes realizan críticas, pero de forma constructiva a las ideas de los demás. Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente. Se deben cuestionar y defender, pero las discusiones de puntos dudosos hay que justificarlas y ofrecer hipótesis alternativas. El conocimiento se justifica abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. El progreso surge, del acuerdo conjunto alcanzado. Implica en primer término el razonamiento. Sus reglas básicas requieren que se observen y consideren los puntos de vista de todos los participantes, que se declaren y evalúen abiertamente las propuestas, y que el acuerdo explícito preceda a las discusiones y a las acciones.

3.f. De la clase: el “círculo filosófico”

Imaginemos la clase como aquel espacio genuino de *“construcción conjunta del conocimiento”*.

Neil Mercer concibió la clase como un espacio de *“construcción guiada del conocimiento.”* Define la *“construcción guiada del conocimiento”* como *“un proceso de comunicación común e importante en todas las sociedades, que consiste en que una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. Esto está en el centro de lo que llamamos educación”* (Neil Mercer, 1996, 11).

Para el autor el conocimiento socialmente compartido existe principalmente en formas de lenguaje hablado y escrito. Considera al lenguaje como una forma social del pensamiento basándose en ideas de Vygotsky cuando identifica dos funciones principales del lenguaje: una, como instrumento o herramienta cultural: *“la utilizamos para compartir la experiencia y, por lo tanto, para darle sentido colectiva y conjuntamente”* (Neil Mercer, 1996, 14).

otra, como instrumento o herramienta psicológica: la usamos *“para darle sentido a la experiencia”* (Neil Mercer, 1996, 14), para organizar nuestros pensamientos, razonar, planificar, argumentar.

Estas dos funciones están integradas y fusionadas. Mercer destaca una actividad fundamental

del lenguaje que denomina “interpensar” o pensar juntos. Es el uso del lenguaje para pensar conjuntamente, crear redes intelectuales que nos permitan comprender y actuar sobre el mundo.

Luego de ver una de las clases y mientras hablaba con la profesora que estaba guardando sus materiales en su portafolios, se acercó un alumno del grupo, que había participado activamente de la clase, y le dijo a la profesora: “*Profe, le propongo que formemos entre todos los que quieran venir un círculo filosófico para profundizar mejor los temas*”. La imagen despertó aquello que generalmente se considera la clase de filosofía. El círculo es una buena metáfora: todos los puntos equidistan del centro, están todos en el mismo nivel, salvo el centro que podría significar el conocimiento.

4. Los "episodios" y las dimensiones de análisis



Rimca N° 120, R. Ossuna

*“Dos mentes son, a menudo, mejor que una,
y muchas mentes que contribuyen a la construcción del
conocimiento
dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento
que llamamos cultura”.*

Mercer

De la observación de las clases y las entrevistas realizadas a los profesores Surgieron las siguientes dimensiones de análisis que nos parecieron interesantes:

- procesos reflexivos de docentes y alumnos llevados a cabo durante el diálogo de la clase; se consideran esenciales en el quehacer filosófico: argumentar, explicitar, analizar, sintetizar, categorizar, son ejemplos de estos procesos.

- la ruptura con los saberes cotidianos: la filosofía pone en tela de juicio los saberes adquiridos con la exigencia de justificación argumentativa;

- los tipos de preguntas formuladas tanto por alumnos y por docentes; que facilitan la construcción del conocimiento;

- las concepciones de los profesores sobre la filosofía y su enseñanza; en el sentido que el profesor de filosofía construye sus clases, a partir de sus propias concepciones filosóficas y su historia de vida;

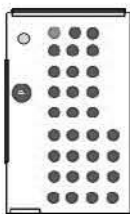
- los criterios que utiliza en la selección de los textos filosóficos, para trabajar en sus clases

Edith Litwin considera que “*definir las prácticas de la enseñanza nos remite a reconocer que cada nuevo estudio de las dimensiones de análisis que se entran en la enseñanza adquiere su significación en una totalidad explicativa e interpretativa, en la que se integran, también, las miradas personales*” (Litwin, 1997, 78).





A partir del interjuego entre teoría (dimensiones de análisis, etc.) y empiria (clases observadas, entrevistas a los profesores), construimos ocho categorías interpretativas a las que denominamos “Episodios” en el sentido de narratividad. El diálogo es la fuente de la que se nutre el relato o episodio; pero al convertirlo en un texto deja de ser diálogo; pasa a ser un texto disfrazado de diálogo.

A continuación analizaremos cinco de los episodios.

4.a. Episodio 1: Prácticas metacognitivas



Referencias:

-  Profesor
-  Investigador
-  Estudiantes
-  Practicante

Nivel: 4º año (1er año de bachillerato)

Fecha: 17/08/2009

Duración de la clase: 80' (2 horas de clase)

Turno: matutino

Alumnos: 30

Texto: Platón, "Apología de Sócrates" (selección de textos)

Prof. G (fem., grado 4º)

La clase gira en torno a una selección de textos de la "Apología de Sócrates", de Platón, realizada por una alumna.

El grupo es numeroso, pero permanece atento y con buen clima de trabajo. También integra el grupo, una practicante del IPA.

La profesora, luego de cerciorarse de que los estudiantes habían traído las fotocopias con los textos seleccionados, comienza a hacer preguntas exploratorias sobre conocimientos de clases anteriores [*¿Quién escribió la Apología?/¿Por qué está escrita por Platón y no por Sócrates?/¿Y por qué Sócrates no escribía?/¿Qué es para Sócrates la filosofía?/¿Entonces dónde estaba Sócrates?*] Los alumnos van respondiendo correctamente a las mismas.

Pasa a una segunda fase donde explica los pasos sobre cómo hacer una lectura comentada de textos, escribiendo en el pizarrón una guía de trabajo de carácter flexible. Comienza la lectura de los fragmentos de la Apología en voz alta y de forma alternada entre profesora y alumnos. A medida que se leen los fragmentos se elaboran preguntas tanto de parte de la profesora como de los alumnos. Se establece el diálogo. Los estudiantes van subrayando del texto las ideas principales y escribiendo en el margen el tema, según su criterio, a que hace referencia cada uno de los fragmentos.

Los temas se vivencian, aportando algunos estudiantes ejemplos personales. Cuando llegan al final de la clase quedaba por realizar el último punto de la guía de clase: "hacer preguntas al texto", actividad que será indicada para la próxima clase.

La clase se valoró por la profesora como "muy buena" según tres criterios: uno predominantemente psicológico, como era el "sentirse cómodo" en la relación profesor-alumno; otro más didáctico, que era el haber cumplido con los objetivos propuestos y el tercero que hacía al "dinamismo y la participación" de los estudiantes. La profesora había innovado al dar a una alumna la selección de textos.

EPISODIO 1: Prácticas metacognitivas

Autor y texto: Platón, “La Apología de Sócrates”.

- **Profe, una pregunta.**
- **Sí.**
- **¿Cuál es el punto que diferencia a un gran filósofo de un pequeño filósofo?**
- ¿Quién contesta eso?
- **Profe...Hay preguntas y dudas liberadoras, el filósofo es el que hace preguntas mejores, el que dice cosas mejores que los demás.**
- El que dice cosas mejores que los demás.
- **El que tiene más variedad de respuesta.**
- Puede ser...
- **Preguntas que abarcan a la humanidad.**
- “Preguntas que abarcan a la humanidad”.
- **Estaba en el lugar adecuado cuando pasaron las cosas...**
- Estaba en el lugar indicado, dice ella, ¿no?. Cuando pasaron las cosas y lo escucharon y lo vieron a él. ¿Qué quiere decir estar en el lugar adecuado?. ¿Qué relación tiene el lugar y el momento histórico?. Una persona vive por lo que piensa. Yo les pregunto qué relación y estoy suponiendo que hay.
- **O capaz que es lo mismo, que en una época lo tratan de loco, o de cualquier otra cosa.**
- Nosotros tenemos un autor, en otro texto filosófico que abordamos...
- **Gramsci.**
- Gramsci. ¿Qué decía el propio Gramsci?.
- **Que todos somos filósofos.**
- Una de las tesis fundamentales es que “todos somos filósofos”. ¿Cómo le contestarían a él que hay filósofos grandes o menores, o pequeños?. Porque si todos somos filósofos, todos estaríamos en la misma altura...¿De qué va a depender que yo considere a alguien filósofo o no?.
- **De lo que yo considere filósofo.**
- “De lo que yo considere filósofo”, ta, recuerden el texto, ¿de qué va a depender que ella me conteste, si yo le pregunto: ¿Sos feliz?. Ella va a decir: sí o no, va a depender del concepto que tiene...¿Somos libres?..., ¿ta?, siempre va a tener relación con la idea que nosotros tenemos. Entonces, hay mucha gente que discute la idea de Gramsci, ¿todos somos filósofos?, no todos pensamos de la misma manera. Es el mismo tema de la democracia, ¿no?, cuándo hablamos de la polis griega, el tema de ¿qué pasa con la democracia?, ¿es la mejor forma de gobierno o no?.
- **No sabemos.**
- **Depende del rey, del monarca.**
- Ah, si yo soy el rey probablemente quiera la monarquía...
- **Depende de lo que seas vos.**
- En realidad, eh...los grandes pensadores, los grandes filósofos de la historia, ¿quiénes son?. Los que han trascendido y los que han, de alguna manera, marcado en su tiempo una presencia, que han hecho algún análisis, como decíamos hoy, que por algún motivo, que después quisiera que en el caso de Sócrates lo veamos también.

Concepción de la enseñanza de la filosofía

La filosofía se tiene que relacionar con los intereses, necesidades y vivencias de los alumnos, pero sin rebajarse ni perder contenido. La profesora G. considera que la filosofía no puede concebirse como un saber instrumental, sino como “*una puerta que te abre la posibilidad de transformación, interna y externa*” (Entrevista G.).

En cuanto a la dicotomía “*no se puede aprender filosofía, sólo se puede aprender a filosofar*”, considera que se pueden ambas cosas. Aprender filosofía es más fácil que aprender a filosofar.

La filosofía tiene como finalidad el desarrollo del alumno integral, de su espíritu crítico y reflexivo, y una postura activa ante el mundo. Entiende la clase de filosofía como *“un espacio donde se pueda pensar, donde se pueda compartir, donde se pueda discutir, y que se haga en un marco lo más libremente posible”* (Entrevista G.).

Sobre los autores y textos elegidos

Le parece fundamental dar Sócrates en bachillerato, especialmente en 4º año. Ha sido una buena lectura de inicio en la filosofía:

“por el tema de la pasión, ¿no? y cómo vincular con nosotros esa actitud llevada hasta las últimas consecuencias. Es como yo les digo, el mensaje no es morir por la filosofía, pero el tema es rescatar ciertos valores que... hoy en día no están tan claros, como las convicciones. Defender, ¿no?, defender la postura” (Entrevista G.).

Por la coherencia entre su vida y su pensamiento. *“Hoy hablaban ellos del tema del honor, como de repente nosotros no vivimos el honor, pero vivimos otros valores que se nos imponen como necesarios y... incluso los procesamos, los repetimos, como, yo que sé, los valores cristianos, por ejemplo, y la gente en su vida personal... actúa de manera totalmente contraria”* (Entrevista G.).

Por la posibilidad de adentrarlos en un lenguaje más técnico, más filosófico. *“La Apología” me parece bastante atractiva... ellos primero que tienen que entrar en el lenguaje, captar la traducción del griego... y después me parece como que va ambientando, y Sócrates me parece sumamente seductor, en ese sentido de atraerlos y... sobre todo como personaje, traerlo... como vivificarlo, de alguna manera”* (Entrevista G.).

Las preguntas y el diálogo en el aula

Lo interesante de este diálogo es que se inicia con una pregunta de un alumno: *“¿Cuál es el punto que diferencia a un gran filósofo de un pequeño filósofo?”*. La profesora no contesta directamente, sino que dirige su pregunta a la clase, abriendo así una conversación entre varios alumnos. La profesora, luego de cada intervención de los alumnos, repite la frase final que éstos dijeron.

Los alumnos tratan de contestar, de conceptualizar las características del filósofo. Lo hacen de forma acumulativa: el filósofo es el que hace mejores preguntas, el que da respuestas más variadas, el que tiene preguntas que abarcan a la humanidad, el que está en el lugar adecuado cuando pasan las cosas.

A pesar de los aportes de los alumnos, no se contesta la pregunta. La profesora tampoco responde directamente, sino que les recuerda un autor que habían dado en el curso, y que, a su manera, responde la pregunta. Ese autor fue Antonio Gramsci (1891-1937). Ellos recuerdan lo que había dicho el filósofo: *“todos somos filósofos”*. Ahora se introduce al diálogo un nuevo integrante: el filósofo citado. Él no está para aclarar o explicar su tesis, entonces la docente los ayuda a razonar. Abre sucesivamente dos puertas de reflexión:

si todos somos filósofos, entonces ¿cabría la distinción en filósofos pequeños y grandes?,

depende de qué se entienda por filósofo. Posteriormente los vuelve a colocar en una situación reflexiva, con relación a las respuestas filosóficas: todas necesitan una aclaración previa de los significados de los términos, la cual es necesaria para podrá debatir. Lo mismo ocurre para otros conceptos como ser: la felicidad, la libertad y la democracia. La respuesta dependerá de cuál es nuestra posición en la sociedad: no será lo mismo la opinión de un monarca que la de su súbdito.

La profesora enseña que las respuestas a las preguntas filosóficas siempre quedan abiertas. Cuando se hace la entrevista la profesora reflexiona sobre este momento de la clase, y sobre el alumno que: *“preguntó hoy: “¿Qué es un gran filósofo y qué es un filósofo menor?”. Después vamos a ver cómo lo retomamos, pero hay muchos que reclaman el tema del rigor filosófico, que es un concepto que para mí es bastante vidrioso”*. Como se puede observar, hay una relación directa entre su idea de lo que se considera filósofo y la respuesta que da “a medias” a los alumnos. Esta característica es muy importante, porque parecería que la concepción de la filosofía que tiene el docente, se relaciona con la forma de preguntar y responder en el aula. Cerletti afirma que *“en cualquier situación de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía de quien asume la función de enseñar”* (Cerletti, 2009, 86).

Siguiendo a Mercer, éste tal vez sea un ejemplo de conversación acumulativa, en la que los hablantes construyen positiva pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Desde el punto de vista psicológico, esta conversación opera en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, y las reglas básicas requieren repetición y confirmación constantes de las ideas y opiniones de los compañeros.

En cuanto a las preguntas, en este episodio tanto la profesora como los alumnos las realizan. En cuanto a la pregunta del alumno que da inicio a este episodio, podemos señalar el incalculable valor filosófico que ella presenta. El alumno logró captar uno de los problemas esenciales de la filosofía; filosofó sobre la filosofía, fue a un plano metafilosófico. El planteo de este alumno condujo a que toda la clase, inclusive la profesora, tratara de responder y reflexionar en torno al tema.

Se cumple en plenitud lo que Burbules llama la “regla de participación”, es decir, que la entrada al diálogo debe ser voluntaria y abierta a todos los participantes. El estudiante “pasa” la pregunta a la profesora, que es la que va a tener la responsabilidad, en adelante, de llevar a cabo las interrogaciones. Esto alude a la “regla del compromiso”, que dice que es necesario garantizar el flujo de la comunicación. Esto nos recuerda la idea de Gadamer de que el diálogo es similar al juego, como ya vimos en nuestros supuestos teóricos.

Al asumir nuevamente la profesora su rol de hacer preguntas, realiza tanto preguntas de comprensión, como de síntesis y evaluación. El siguiente episodio fue extraído de esta misma clase.

4.b. Episodio 2: Tendiendo puentes

Este episodio corresponde a la misma clase de la que surgió el Episodio 1.

EPISODIO 2: Tendiendo puentes

Autor y texto: Platón, “La Apología de Sócrates”

- **[Lee un alumno]: “(...) yo tengo que habérmelas con dos suertes de acusadores, como os he dicho: los que me están acusando hace mucho tiempo, y los que ahora me citan ante el tribunal; y créedme, os lo suplico, es preciso que yo responda por lo pronto a los primeros, porque son los primeros a quienes habéis oído y han producido en vosotros más profunda impresión”.**
- ¿Qué dice ahí?, ¿lo hacemos de otra manera?, ¿qué dice ahí?, ¿de qué está hablando?
- **Porqué dice, como que en realidad por qué es que lo acusan, quiere saber el origen de verdad, necesita saber porqué las críticas...como el teléfono descompuesto, ¿no?, quiere saber de verdad qué es.**
- **Como que son críticas de hace mucho tiempo...quiere saber porqué hablan así de él desde hace mucho tiempo...**
- Un ejemplo, concreto, un ejemplo que nosotros podamos vivir...algo así, algo parecido. Esa sensación de batirnos contra la sombra...¿qué nos puede pasar?
- **Yo, profe, yo me peleé con mi hermano, por ejemplo, ¿no?, hace unos días, y va mi padre y me dice: “fue Bruno”, “fue Bruno”, “fue Bruno”, y en realidad se estaba basando en una acusación que hizo mi hermano y era falsa...**
- Ahí está, pero ahí por lo menos vos sabés de donde viene la acusación, pero si...
- **A mí me pasa, por ejemplo, el tema de que los rockeros esto, los rockeros lo otro, o sea, no puedo entender, porque, o sea, uno te dijo lo otro, y otro lo otro, y mi padre quedó asombrado una vez que fue conmigo a un concierto, que no pensaba que iba a ser así, que iba a ser mucho más violento; y de repente es más violento ir a un partido de fútbol que ir a un concierto, es un preconcepción de la gente...**
- ¿Qué piensan de lo que dice el compañero?
- **Es verdad. Se arma una idea o un concepto de algo, que, o sea, que...que la gente se deja llevar por lo que dicen los demás sobre ese tema, aunque no sepa que haya sido así.**
- ¿Qué podemos hacer nosotros? Podemos decir, “bueno, yo no escucho a nadie”, ¿pero qué podemos hacer?, ¿qué actitud podemos tomar nosotros?
- **Escuchar.**
- “Escuchar”, estamos abiertos. Y entonces, ¿qué tenemos que hacer?, ¿cómo podemos afrontar esa realidad a nuestro alrededor?
- **No recibirlo pasivamente...**
- Él ya puso el ejemplo del concierto de rock...y ¿qué otras cosas que nosotros trabajamos, qué otros elementos de nuestra cultura nos transmiten ideas? ...¿Las ideas cómo nos llegan?
- **Por los padres...**
- ¿Eh? Por los padres de familia... ¿y qué más?
- **La sociedad.**
- **Los medios de comunicación.**

Las preguntas y el diálogo en el aula

La lectura corresponde a la “Apología de Sócrates”, de Platón. Sócrates se está defendiendo de las acusaciones que le hace el jurado de Atenas. Señala que se le han realizado dos tipos de acusaciones, las antiguas y las actuales. Las primeras eran muy numerosas y venían desde hace mucho tiempo, de autores desconocidos, con excepción de Aristófanes, quien en su comedia “Las Nubes” muestra un Sócrates capaz de transportarse por el aire, decir tonterías, y ser un sofista. Las segundas se basaban en las antiguas, sin haber sido analizadas. Acusan a Sócrates de corromper a los jóvenes, de no creer en los dioses en los cuales cree la ciudad, y de sustituirlos por divinidades nuevas.

Este es el planteo: Sócrates, a través de Platón, manifiesta lo que siente ante estos rumores que vienen de largo tiempo. Los alumnos rápidamente reconocen la situación: la de sufrir injustamente por un rumor falso. Dos alumnos cuentan sus experiencias personales:

Su padre lo acusó injustamente de algo que no había hecho, porque se basó en una acusación falsa del hermano. La profesora lo escucha y le hace notar la diferencia que hay entre su caso y el de Sócrates: mientras que él sabe quién es su acusador, Sócrates lo ignora.

El padre tenía el prejuicio de que los rockeros son violentos y otras cosas más, pero quedó asombrado una vez que lo acompañó a un concierto, y vio que no era así.

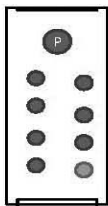
Los estudiantes lograron personalizar y relacionar con su vida una experiencia de acusación injusta. Esto les permitió comprender lo que le estaba sucediendo a Sócrates. Además, la cuestión de los prejuicios está muy vigente en nuestros días, y ellos logran darse cuenta que el prejuicio tiene un origen social en las creencias que nos van inculcando nuestros padres, o nos llegan a través de los medios de comunicación y la sociedad en general.

La profesora no se queda sólo con la constatación, sino que pregunta qué podemos hacer nosotros frente a los prejuicios. Ella “tiende puentes” para que sus alumnos lleguen a alguna respuesta. “¿Qué podemos hacer nosotros?. *Podemos decir, “bueno, yo no escucho a nadie”, ¿pero qué podemos hacer?, ¿qué actitud podemos tomar nosotros?*”. Un alumno dice: “escuchar”, otro “no recibirlo pasivamente”.

Como conclusión, la docente apela a preguntas de conocimiento, comprensión, ejemplificación; y también propone la interpretación a través de ejemplos brindados por los alumnos.

Podría ser considerada una conversación de tipo exploratoria (según Mercer), en donde las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente.

4.c. Episodio 3: El diálogo que despierta



Referencias:

- Profesor:
- Investigador:
- Estudiantes:

Nivel: 6º año (3er año de bachillerato)
 Fecha: 30/09/2009
 Duración de la clase: 40' (1 hora de clase), 10:40 a 11:20 hs.
 Turno: matutino
 Alumnos: 9
 Texto: Sartre, "El existencialismo es humanismo"
 Prof. R (fem., grado 7º).

Comienza la clase explorando conocimientos con preguntas que piden información de forma concreta [*¿qué es "El existencialismo es humanismo"?*/ *¿Qué es un ensayo filosófico?*/ *¿ qué tipo de ensayo será ese?*].

A medida de que los alumnos van dando las respuestas, les pide que lean en la obra de Sartre a qué están haciendo referencia. El diálogo es constante, la profesora va elaborando preguntas y los alumnos demuestran un buen manejo del texto. Algunos estudiantes elaboran críticas al pensamiento del filósofo.

Al final entrega dos textos, uno a cada fila. Los textos son "Sobre la vida" de Nazim Hikmet, y "Escojo la vida" de González Buelta. La consigna es que lo relacionen con la postura de Sartre. Los alumnos comienzan a señalar coincidencias y discrepancias con Sartre.

EPISODIO 3: El diálogo que despierta

Autor y texto: Sartre, "El existencialismo es el humanismo".

- *Quisiera defender aquí el existencialismo de una serie de reproches que se le han formulado*". Plantea los reproches y dice: "A estos diferentes reproches trato de responder hoy; por eso he titulado esta pequeña exposición: *El existencialismo es un humanismo*", ¿ta?, o sea ese el encuadre...ese el encuadre. Eh...una pregunta, habíamos dicho que había como dos fundamentos o dos bases para la postura ética de Sartre, ¿cuáles son?.
- **La atea y la concepción del hombre.**
- Eso, a ver...
- **La atea, o sea, no existe un Dios, los otros se creen que eso es más fácil para nosotros, porque ta, pero el hombre tiene que inventar sus propios valores.**
- **Ah, a mí lo que me pasó con eso fue que recién ayer, cuando tenía que terminar el trabajo, y...y es como que...el otro día, cuando estaba leyendo, de que ta, más allá de la religión o no.**
- ¿Sí?
- **Más allá de...de creer en Dios o no, porque para mí existe, considerándome cristiana, me costó bastante afrontar pila de cosas que decía porque en realidad no pensaba, pero que va mucho más allá de eso, o sea, yo lo veo ahora como que pasa eso simplemente para ser... para dejar, ¡ay!, me falta la palabra, como un...¿cómo se dice?**
- A ver...
- [Risas]
- **Como un pensamiento...no sé...**
- **Porque habíamos dicho que había que tomar nuestras responsabilidades como más allá de, no sé qué, no va en, no se basa en que él sabe o no, sino que...**
- Lo dijiste perfecto Sofía, porque eso que está diciendo Sofía, lo dice al final del ensayo, eh...A ver, si ustedes buscan, en las conclusiones, ¿qué termina diciendo en las conclusiones?, esto que acaba de decir Sofía. A ver, díganme algo, para opinar...eso que está diciendo, eh...
- **Acá dice...**
- ¿Sí?
- **"Dios existe"...No.**
- No.
- **"No es que creamos que Dios existe..."**.
- Ahí va...
- **"No es que creamos que Dios existe, sino que pensamos que el problema no es el de su existencia; es necesario que el hombre se encuentre a sí mismo y se convenza de que nada pueda salvarlo de sí mismo, así sea una prueba válida de la existencia de Dios"**.
- Hasta ahí, eso, eso es lo importante para Sartre: nada puede salvar al hombre de sí mismo, ni siquiera si Dios existe, y le dan una prueba de su existencia. Eso es precisamente. Es muy importante lo que ella dice, ¿no?, porque Sofía que es cristiana, católica, entonces bueno, ¿cómo hace para entender a Sartre?. El ateísmo de Sartre, podemos decir que es un ateísmo postulatorio o postulativo, ¿ta?, ¿a qué término que ustedes conocen les suena? **Postulado**. Postulado, ¿ta?. O se que la técnica de Sartre, Dios no existe, ¿eh?, lo plantea como un postulado para todo su desarrollo y para su ética, un postulado que, ustedes saben de matemáticas, no es evidente, pero tampoco es demostrable. Y por eso termina el ensayo diciendo eso, no nos vamos a extenuar dando pruebas de que Dios no existe. ¿Bien?, inmediatamente hace a lo que yo decía ahí: no nos vamos a extenuar dando pruebas de que Dios no existe, vamos a tomar que Dios no existe como un postulado para la vida moral.

Concepción de la enseñanza de la filosofía

Para la profesora R. es importante tener en cuenta las vivencias y necesidades de los alumnos, para luego trascenderlas. Considera que los contenidos en la enseñanza de la filosofía son fundamentales. Coloca en tela de juicio el “enseñar a filosofar”, y dice que es una “moda” dentro de la didáctica de la filosofía. *“Todos somos capaces de pensar, reflexionar, sí, pero no todos somos filósofos, como no todos somos médicos, como no todos somos abogados. Entonces, en ese sentido, se puede enseñar filosofía, se puede enseñar historia de la filosofía, y yo creo que se debiera enseñar historia de la filosofía, por lo menos a los grandecitos. ¿Se puede enseñar a filosofar?. Se puede enseñar a pensar, a reflexionar, a cuestionar, a mirar otros puntos de vista; pero que eso sea producción filosófica, para mí hay una gran distancia”* (Entrevista R.).

La función de la enseñanza de la filosofía es reflexionar y comprometerse con la historia; en palabras de la profesora, se busca: *“reflexionar sobre la propia vida, sobre las propias prácticas, ¿no?. Y...bueno, y el asumir la vida, asumir la historia como protagonistas. O sea, lo que yo pretendería es que la filosofía sirviera como para asumir un protagonismo histórico...Ser dueño de mi propia vida, y bueno, y también ser parte de la historia”* (Entrevista R.).

Sobre los autores y textos elegidos

En la selección del texto y autor es importante que tenga actualidad y vigencia para los alumnos: *“la filosofía existencialista todavía tiene algo para decirles, aunque estamos en otro momento la filosofía existencialista tiene algo para decirnos”* (Entrevista R.).

La filosofía existencialista permite a la profesora llevar a cabo objetivos que considera fundamentales: la toma de conciencia sobre la propia vida, sobre la libertad y la responsabilidad que ella genera: *“remarcar la libertad y la responsabilidad, que yo creo que no es tal como la plantea Sartre, pero me parece que a veces hay que mostrarles una postura de que realmente mi vida es mi vida como para asumirla”* (Entrevista R.).

La profesora, en su lectura de Sartre, ha sido transformada por el autor, tal vez por eso le es significativo dar este autor en clase: *“Por ejemplo, a mí esta clase, recién lo estaba trabajando al mismo texto con los chiquilines, y me llegó también mucho eso, mi vida la construyo, y muchas veces la minimizamos, sobre todo a mí me tocaron circunstancias adversas, a mí me parece que dar Sartre es decir ‘no importa qué circunstancias me tocaron, sino qué hago con mis circunstancias’”* (Entrevista R.).

Las preguntas y el diálogo en el aula

Un rasgo sobresaliente de esta clase es el diálogo continuo y sostenido. La profesora les pide a los alumnos que busquen directamente en la obra del autor cada vez que hagan una afirmación sobre lo que éste dice: “Búsquenlo en el texto”. La lectura no sigue una secuencia lineal otorgada por el filósofo, sino que los textos van y vienen, se va hacia adelante y hacia atrás, de acuerdo al ritmo que le impriman los alumnos. Esto otorga gran dinamismo a la clase, en donde los alumnos se sienten verdaderamente partícipes. Además, conocen lo que dice el texto.

También la profesora acostumbra repetir la última frase que dice el alumno, al igual que la profesora G. La profesora utiliza en el diálogo variadas preguntas tanto de conocimiento, comprensión, y análisis, como síntesis.

Este episodio nos muestra cómo la filosofía puede significar un proceso de ruptura o cuestionamiento de las creencias y saberes previos. Una alumna con creencias católicas plantea las dificultades que tuvo para afrontar las ideas ateas de Sartre. Señala que en una primera instancia le chocaron, se oponían hasta lo que ella creía hasta ese momento, y tendió a rechazar al filósofo. Sin embargo, en una segunda lectura de Sartre le pareció interesante la posición del autor de asumir nuestras responsabilidades como seres humanos, más allá de nuestras creencias en Dios.

Esto lo podemos asociar con varias metáforas que han sido usadas a lo largo de la historia de la filosofía por diversos filósofos para describir ese momento en que el espíritu humano rompe con creencias anteriores y logra liberarse a través de la filosofía. Ejemplos de esto son:

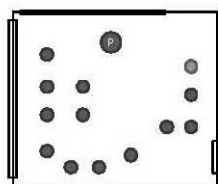
la alegoría de la caverna de Platón, en que un prisionero, encerrado desde su nacimiento en el fondo de una caverna, logra escapar de ese mundo de sombras y apariencias, para conocer el verdadero ser.

La duda metódica de Descartes, en que el filósofo duda de todos los conocimientos que había aceptado y dado por seguros: aquellos que provienen de los sentidos y la razón, hasta que encuentra la primera verdad.

La imagen de la filosofía como insomnio empleada por Ortega y Gasset, en contraposición al estar sonámbulo o dormido frente a la vida: *“la filosofía no es sueño —la filosofía es insomnio— es un infinito alerta, una voluntad de perpetuo mediodía y una exasperada vocación a la vigilia y a la lucidez”* (Ortega y Gasset, 1996, 24).

Los horizontes de la alumna y de Sartre se “fusionaron”, al decir de Gadamer. Si observamos, en la primera parte del diálogo la profesora pasa a un segundo plano, para dejar que Sartre se exprese a través del texto, y la alumna dialogue con él. Aquí la comunicación entre el filósofo y la estudiante es directa, la profesora no condujo la conversación hacia el cuestionamiento de las ideas de Sartre.

4.d. Episodio 4: El diálogo que construye razonamiento



Referencias:
● Profesor
● Investigador
● Estudiantes

Nivel: 6º año (3er año de bachillerato)
Fecha: 13/10/2009
Duración de la clase: 40' (1 hora de clase), 13:30 a 14:10 hs.
Turno: vespertino
Alumnos: 12
Texto: Maquiavelo, "El Príncipe", caps. VI y XV
Prof. N (fem, grado 7º)

La profesora comienza repasando conceptos anteriores mediante la modalidad de preguntas indagatorias y respuestas breves. Va leyendo a Maquiavelo personalmente *“Porque a veces puede ser que lo haga inconscientemente, pero otras veces me lo propongo así. Porque si los dejo leer sólo a ellos, la verdad nadie entiende nada”*. Hace preguntas y los alumnos contestan estableciéndose así un diálogo.

EPISODIO 4: El diálogo que construye razonamiento

Autor y texto: Maquiavelo, “El Príncipe”, caps. VI y XV

- “De donde le es necesario al Príncipe que quiera seguir siéndolo, aprender a poder no ser bueno...”. Yo diría que esto hay que ponerlo en flúo. “...Aprender a poder no ser bueno, y utilizar o no este conocimiento según lo necesite”. Lean detenidamente lo que dice. “De donde le es necesario al Príncipe que quiera seguir siéndolo, aprender a poder no ser bueno...”. No solamente serlo, sino seguir siéndolo, reitera la idea de cómo conservar. “Aprender a poder no ser bueno”, y sobre eso quería llamarles la atención. “Utilizar o no este conocimiento según lo necesite”. ¿Está diciendo al Príncipe que no debe ser bueno?
- **Saber cuándo tiene que ser bueno.**
- **Ser bueno, pero para las ocasiones que lo necesita.**
- ¡Ah!
- **Cuando la ocasión lo amerite.**
- “Cuando la ocasión lo amerite”, es decir, la conducta debe ser buena, ser bueno, ser correcto, digo, porque a veces se dice: hacé lo que quieras, vos ves.
- **Hay que saber darse cuenta en qué ocasión.**
- Ahí está. Entonces más que ser buenos, lo más importante es ser vivos. Pero, digo, la virtud, podríamos decir que es una recomendación general, ser bueno, ser correcto, pero, ¿cuál se considera más virtuoso?.
- **La prudencia.**
- Ahí está, la prudencia.
- **Ahí va.**
- La que hablábamos, la sophrosine, para darse cuenta cuándo es necesario entrar en el mal, cuándo es necesario ser vicioso o entrar en el vicio. Él dice “*entrar en el vicio o entrar en el mal*”, más que ser vicioso, porque en realidad eso no lo hace vicioso, está dentro de las reglas del juego, digamos, ¿no?.
- **Siempre y cuando vos no te pases de la raya.**
- “Siempre y cuando no se pase de la raya”.
- **Ya todo el tiempo, tremendo corrupto.**
- Ahí está. Por eso la dificultad de ver cuándo se pasa de la raya.
- **Pero la corrupción no es algo que sea automático.**
- Por eso, por eso.
- **Aparte si es corrupto siempre, no es inteligente.**
- Si es corrupto siempre, no es inteligente; pero además, si es corrupto siempre, vamos a suponer el caso que tú dices, si es corrupto siempre, ¿estaría a favor del pueblo, estaría tratando...?
- **No, estaría a favor de su empresa.**
- **Claro.**
- Entonces, justamente, eso es lo que a veces uno pierde de vista. Por eso les digo, a veces se lo ha agredido más a Maquiavelo de las intenciones que el autor tiene en realidad. Para nada era: “bueno, llegué al poder yo, quiero sacar mi propio provecho, o tratar de ayudarme a mí”. No, no, no. Le interesa el interés del pueblo, el interés de la comunidad. Lo que pasa que ya ahí tiene que haber interés. Ahora, para eso tiene que haber poder, y ahí es donde la cosa se puede confundir. Si no tiene interés por el poder, seguramente no lo va a conservar. Y si tiene interés por el poder, lo va a conservar.
- **Está hablando del éxito.**
- Ahí está, muy bien.

Concepción de la enseñanza de la filosofía

La profesora N. considera que la filosofía es un corpus, una disciplina, que no debe adaptarse ni a los alumnos, ni a nadie. La función del profesor es hacer una selección rica, sólida y variada para que sirva a los intereses y vivencias de los estudiantes.

Considera que en los últimos años se ha priorizado negativamente el enseñar a filosofar por sobre aprender filosofía. Por ejemplo: *“Yo lo veo en mis practicantes, muchos vienen con, sinceramente, a veces hasta con base poco sólida, ¿no?, es decir, no leen mucho porque ellos “vienen a filosofar a la clase”. No, no, vos venís a filosofar si estudiaste, si no, no embromes, la guitarra sola no, no da. Y, ¿viste?, hoy mismo tomamos un examen a una chica que decía: “bueno, pero saber sabe cualquiera”, palabras textuales de ella, ¿eh? [risas]. El asunto es: saber filosofar. Estudiar, lo hace cualquiera. No. No. Entonces creo que nos hemos pasado un poco con eso”* (Profesora N.).

Sostiene que la finalidad de la asignatura en el bachillerato es fundamentalmente formativa, crítica e instrumental.

Sobre los autores y textos elegidos

La docente eligió “El Príncipe” de Maquiavelo y lo ubica en la unidad de Filosofía Política: *“hacemos una introducción, con generalidades, ¿viste?, qué apareció en la clase, qué quiere decir que es historicista, realista, naturalista, qué sé yo; la época que vivió, la importancia del contexto histórico, luego una selección de la obra, de la, del capítulo 6°, 15, 17 y 18, y 23, de “El Príncipe”, y después fue con una parte de “Vigilar y Castigar”, y una parte de la “Microfísica del Poder”. Breve siempre, ¿no?, el de “Vigilar y Castigar” no quedó tan breve. Pero la intención es luego, justamente contraponer y mostrar dos formas, o tres con Aristóteles, de concepciones del poder bien distintas, ¿no?, poder llevar un poco también a lo que es la actualidad, y una crítica de parte de ellos. Incluso eso lo pensaba luego relacionar luego también con Ética aplicada, porque además como va a quedar poco tiempo, mi intención es vincularlo por allí, ¿no?”* (Entrevista N.).

Las preguntas y el diálogo en el aula

La profesora N. suele leer los textos filosóficos en clase, piensa que es difícil que los muchachos lean solos en su casa. Enfatiza en que hay que leer los textos en clase. *“Porque si los dejo leer sólo a ellos, la verdad nadie entiende nada. Es decir, este muchacho que leyó bien, ¿no?, y en 6° es más fácil que en 4° y en 5°, pero en general leen tan mal, y hay tantas dificultades para cosas básicas, que bueno ya, hagamos comprensión lectora, empecemos por ahí. ¿Qué filosofía?, hagamos comprensión lectora. Entonces, como que me enfrento a esa dificultad todos los días. Y te estoy hablando de 6° año, ni que hablar cuando voy a las clases de 4°”* (Entrevista N.)

El objetivo de la profesora parecería ser “limpiar el nombre” de Maquiavelo, hacer una nueva lectura del autor, sin caer en simplificaciones como, por ejemplo, “el fin justifica los medios”, “todo vale para obtener el poder”, etc.

La profesora lee “...*Aprender a poder no ser bueno, y utilizar o no este conocimiento según lo necesite*”, y pregunta por su significado. Los alumnos secuencialmente van aportando sus interpretaciones: “*saber cuándo tiene que ser bueno*”, “*ser bueno, pero para las ocasiones que lo necesita*”, “*cuando la ocasión lo amerite*”, “*hay que saber darse cuenta en qué ocasión*”, construyendo un razonamiento que se denomina en lógica “sorites”. “Sorites” es una palabra que viene del griego y significa “amontonar”. Es un raciocinio compuesto de muchas proposiciones encadenadas, de modo que el predicado de la antecedente pasa a ser sujeto de la siguiente, hasta que en la conclusión se une el sujeto de la primera con el predicado de la última. Aristóteles nos brinda el siguiente ejemplo:

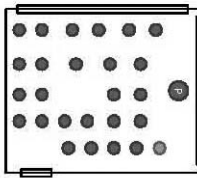
“Todas las dictaduras son antidemocráticas; todos los gobiernos antidemocráticos son inestables; todos los gobiernos inestables son crueles; todos los gobiernos crueles son objeto de odio; todas las dictaduras son objeto de odio.”

La profesora lee directamente las palabras de Maquiavelo: “*Entrar en el vicio o entrar en el mal*”. Sin mediar preguntas de la docente, y en una conexión inmediata con las palabras del filósofo comienzan a elaborar con prudencia un nuevo sorites: “*Siempre y cuando vos no te pases de la raya*”, “*ya todo el tiempo, tremendo corrupto*”, “*aparte si es corrupto siempre, no es inteligente*”.

Vuelve a intervenir la profesora, pero continuando el “razonamiento sorites”, que aproximadamente quedaría así: si es corrupto siempre, no estaría a favor del pueblo. Si no está a favor del pueblo, lo está de su propia empresa. Y si está a favor de su propia empresa, no tiene interés en el poder de gobernar al pueblo.

Conforma esta clase dialogada una conversación exploratoria. ¿Quién dijo que los alumnos no razonan en las clases de filosofía?

4.c. Episodio 5: Filosofando con humor



Referencias:

-  Profesor
-  Investigador
-  Estudiantes

Nivel: 4º año (1er año de bachillerato)

Fecha: 27/10/2009

Duración de la clase: 45' (1 hora de clase), 10:35 a 11:20 hs.

Turno: matutino

Alumnos: 25

Texto: Spinoza, B. de., "Carta a G.H. Schuler", y Sartre, J.P., "El existencialismo es un humanismo".

Prof. I (masc., grado 5º).

El tema fue la libertad. El profesor estableció un diálogo a partir de la interrogante de si somos libres o no. El diálogo se hizo fluido. El profesor utilizó el buen humor y la ironía. Luego propuso una dinámica grupal. La clase se dividió en grupos de cuatro personas: unas leyeron el texto de Sartre y otras el de Spinoza, pensadores opuestos en su concepción de la libertad. A medida que iban comprendiendo las ideas del autor tuvieron que levantarse y escribir en el pizarrón la frase que a su criterio abarcaba las ideas del autor. El salón se llenó de ruidos y risas.

A medida que iban terminando, el profesor pedía silencio. El silencio se hizo llamativamente total. Luego el profesor comenzó a leer y comentar lo que escribieron los estudiantes. Se dio cuenta que habían escrito un error sobre la lectura de Spinoza. Con buen humor, lo dejó para la clase siguiente. Ya había tocado el timbre.

EPISODIO 5: Filosofando con humor

Autor y texto: Sartre, “El existencialismo es un humanismo”; y Spinoza, “Carta a Schuler”.

- Hola, ¿qué tal? [Risas]. Esta es la clase de filosofía. Vamos a hacer un juego, ¿vieron el libro?
- **Sí.**
- ¿Sí?, creo que cada vez más, que damos clase, ¿qué haríamos sin él?. Entonces estaría bueno que podamos leer algo, que ustedes releen algo que leímos, en algún momento hace como 500 años [risas], podemos ver si algo de lo que dice acá, tiene que ver con algo de lo que estábamos preguntando, ¿sí?, ¿se animan a hacerse preguntas?.
- ¿Cuál fotocopia?
- La última no, la penúltima.
- **La anteúltima. Nosotros podemos ser libres, pero el entorno, así, impedir que ...**
- No entendí, ¿me explican? [Risas].
- **Eh...vos podés ser libre, pero a la vez...tenés que aceptar que los demás también pueden ser libres como vos, ¿entendés?.**
- Sí, entonces, ¿eso me hace libre o me hace esclavo?
- **Esclavo...**
- ¿Libre o esclavo?, ¿pastilla roja o azul?, ¿qué hago?
- **O sea, mi libertad empieza donde termina la de otro.**
- [Hablan muchos a la vez, risas]
- Díganme...
- **Ser libre quiere decir acabar con todas las reglas.**
- **Bueno, vieron que yo nunca hablo de mi vida privada, ¿no?.**
- **Sí...**
- Yo tenía un vecino, muy simpático...que el muchacho éste decidía por nosotros...
- **Ponía música a todo lo que da...**
- Él dijo, en su declaración ante la jueza, que él estaba dentro de su casa, y que en la medida que él estaba dentro de su casa, él podía hacer lo que él quisiera. Entonces yo le dije a la jueza, que, bueno, que yo le iba a pedir a mi esposa, en ese momento yo estaba casado, que me sacara la foto en el momento que yo disparo, rumbo a la casa de mi vecino, un tiro, y que en la medida que yo estaba dentro de mi casa, puedo hacer lo que tenga ganas. Entonces la señora Jueza dijo, ah, no, claro, no, sí, porque...Es una frase tan vieja y tan poco filosófica, ¿no?. Ya nos enfrentamos problemas antes de empezar a pensar, ¿dónde termina la libertad del otro?. Yo...lo más que me imagino es como autitos chocadores, ¿no?. Viste que los autitos chocadores está lindo hasta que te chocan a vos, porque vos chocar está de más, ¿no Fede? [risas]. **Yo no porque soy un tipo súper tranquilo, pero tengo un amigo que se enojó un día [risas], y un autito de esos, empezó a golpear a una persona, que parecía que lo estaba golpeando mal [risas], ¿entienden?. O sea, ¿dónde termina mi autito chocador, y dónde empieza el autito chocador del otro?.**

Concepción de la enseñanza de la filosofía

El Profesor I. piensa que la filosofía tiene que estar al servicio de los alumnos, porque *“ellos no existen sin filosofía”* (Entrevista I.). Para él tiene sentido enseñar a filosofar. *“Si filosofía es contar lo que otros pensaron, si enseñar filosofía es contar lo que otros pensaron, sí se puede, pero para mí no tiene sentido”* (Entrevista I.).

Para él no hay lugar donde no se pueda llevar a cabo filosofía. Cuando se le preguntó qué pensaba de esta frase: *“Se debe enseñar filosofía para no transformar el espacio de la asignatura en una ‘charla de café”*, contestó: *“No, no me parece muy...no me parece una frase actual para nada. Primero porque los pibes ya no se sientan a tomar un café, de pronto parece una frase fuera de contexto...mal. Después, por lo general, estamos tan solos que cuando charlamos, o sea, cuando vos te sentás con alguien a tomar un café estás haciendo filosofía, [...] no creo que una mesa de café sea anti filosófica. Es más, lo poco que logré saber de Sócrates me parece que...que estaría de acuerdo con que la filosofía y el café se llevan bien”* (Entrevista I.).

El Profesor I. se siente feliz dando clases y dice que no se cansa porque es lo que más le

gusta: “Y me parece que es el mejor lugar para estar. Creo que si tuviera otro trabajo me sería muy difícil levantarme” (Entrevista I.).

Considera que el humor es un ingrediente determinante en el aula y en la vida. “Yo lo uso constantemente, me despierto mal y hasta le...creo que sí, creo que ellos tienen que acostumbrarse a que vos podés ser viejo, grande, tener hijos y trabajar, y que la sonrisa está bárbaro. Y que mover, ser escuchados con humor, es mucho más rico que mandar esa treta que nos mandamos nosotros de sacrificio y esfuerzo. Eso” (Entrevista I.).

Sobre los autores y textos elegidos

El criterio seguido por el profesor es elegir textos “tratando de vincular lo que ven en clase con lo que viven habitualmente” (Entrevista I.).

El profesor I. trabajó dos autores con posiciones opuestas: “porque me parecían que eran los más claritos, de opiniones bien contrarias, ¿no? Uno, está defendiendo la libertad, y el otro imaginando la libertad”.

Las preguntas y el diálogo en el aula

El profesor inicia el diálogo con una ironía, ya que los alumnos estaban conversando entre sí. “Esta es la clase de filosofía. Vamos a hacer un juego, ¿vieron el libro?”. Cabe destacar que utiliza la palabra “juego”. Continúa la ironía, trata de presentar un libro a estudiantes que no leen y no tienen familiaridad con el mismo.

El docente realiza un cambio de roles con sus alumnos, en esto consistirá el juego que está implícito. Cuando uno de los alumnos afirma: “Nosotros podemos ser libres, pero el entorno, así, impedir que...”, le pide explicaciones. Una alumna profundiza en la explicación: “vos podés ser libre, pero a la vez...tenés que aceptar que los demás también pueden ser libres como vos”. Como parte del juego, ella le pregunta: “¿entendés?”, como lo haría un profesor.

Ahora el profesor retoma su rol, y plantea una disyuntiva: “¿libre o esclavo?, ¿pastilla roja o azul?, ¿qué hago?”. Alude a la película “Matrix”, cuando Morfeo le propone a Neo elegir entre dos pastillas: una significaría seguir cómodamente dentro de la Matrix, y la otra salir de la Matrix asumiendo todo el dolor y la responsabilidad que esto implica.

Uno de los estudiantes identifica la libertad con la falta de normas. Otro estudiante invierte la conocida frase jurídica y dice: “mi libertad empieza donde termina la de otro”.

El profesor los hace razonar a través de una situación personal con un vecino, a partir del cual se puede cuestionar esta frase jurídica. La metáfora de los audífonos chocadores le sirve para explicar esta idea: “¿dónde termina mi audífono chocador, y donde empieza audífono chocador del otro?”.

El humor y el juego son una constante en todo el diálogo, lo que favorece el desarrollo de la reflexión de los estudiantes.

5. El silencio y la escucha

“Agradece a la llama su luz, pero no olvides el pie del candil que, constante y paciente, la sostiene en la sombra”. Tagore.

*“El que en un diálogo guarda silencio (schweigt) puede ‘dar a entender’, es decir promover la comprensión, con más propiedad que aquel a quien no le faltan las palabras”.
Heidegger.*

Luz y sombra; diálogo y silencio, elementos inseparables y complementarios. Para llevar a cabo la tarea del pensar es necesario el silencio dice Heidegger. Rubén Muñoz Martínez, estudioso de Heidegger, categoriza a este silencio como “el silencio meditativo” y es el que se produce *“cuando el pensador calla, se recoge en sí mismo y desde ese silencio deja libre el camino al ser para que se manifieste. Este tipo de silencio es necesario para conseguir escuchar al ser en su habla”* (2006, 72-73)

El ser habla en el silencio y sólo puede ser escuchado a través del pensar. Pero un pensar muy específico que denomina “meditativo”. En el Discurso pronunciado el 30 de octubre de 1955, con ocasión de las festividades para el 175 aniversario del compositor Conradin Kreutzer, Heidegger constata una actitud del hombre contemporáneo: *“su huida ante el pensar”*. No quiere decir que el hombre no tenga capacidad de pensar, sino que justamente porque la tiene, la puede perder y atrofiar.

Tres rasgos caracterizan el silencio meditativo: el *callar*, el *recogimiento* y la *escucha*. Cuando el pensador calla, se produce el silencio permitiendo que el ser se manifieste. De igual forma, el recogimiento, la soledad buscada genera ese espacio. El tercer componente del silencio meditativo, tan fundamental como los anteriores, es *la escucha*. Es una “escucha ontológica”, es una escucha del ser. *“Desde ese silencio brota una interpretación de nuestra existencia, y en la escucha de esta interpretación consiste fundamentalmente la experiencia del pensar.”* (Heidegger, 2000, 20)

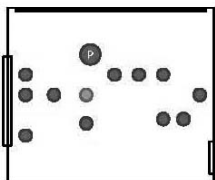
Se observaron dos formas de generar silencio en la clase como propiciación del pensar y del diálogo interior.

La primera de ellas (tomada de la misma clase, de la que surgió el Episodio 5) se dio en la clase del profesor I, que suele usar música, actividades guiadas y al aire libre, para generar intencionalmente estos espacios de silencio con sus alumnos: *“Sí, yo cada tanto traigo Enya, y otros, traigo cosas, y los dejamos ahí, un rato, 10 minutos en silencio. Los saco mucho al patio, ...para estas cosas, ¿no?. Bueno, ahora con 6º del colegio privado A, me los llevé al Polonio, estuve...hice una intervención filosófica con 6º en el Polonio. Los llevé cuatro días, a ocho gurises,...y ahí si estuvimos, ahí era... con textos, con trabajos, con preguntas, con momentos de silencio, momentos...una especie de retiro, con... que de mañana hacíamos actividades, y de tarde paseábamos”*.

El día de la observación de la clase, luego de proponer un trabajo grupal, chifla, y dice: *“Hola, ¿qué tal?. Dejen de hacer ruido con los chicles, con los dedos, con la mente, con todo. Van a leer unos textos cortitos, es bien fácil, ¿sí?, bien cortitos, y contestan la siguiente pregunta: ¿es el hombre, el ser humano libre para el autor que me toca?, en uno de los casos es Spinoza, el otro es Sartre, ¿sí?”*. Los alumnos se dispersan por todo el salón formando los grupos. Hacen ruidos con las sillas, pero rápidamente comienzan a leer y comentar los textos. *“A medida que vamos terminando, vamos a pasar al pizarrón, hay miles de tizas de colores. Voy a ir a buscar las tizas de colores, y van a pasar y van a escribir las reflexiones que se les ocurran*

en el pizarrón”. Los alumnos comienzan a anotar en el pizarrón, conversando entre ellos. “Se llenó el pizarrón”, expresan algunos dirigiéndose al profesor. “Bueno” – el profesor golpea las palmas- “a ver: ¿hacemos un minuto de silencio “para el manya¹ que está muerto”? Algunos alumnos exclaman: “Sí, está bien”. Y otros dicen: “Y para Nacional² también”. Los alumnos van quedando en silencio. “Shh...”. La clase queda en silencio absoluto. El profesor, con gran calma, y como alguien experimentado en estos asuntos, pronuncia con regocijo: “¡Qué lindo el silencio!. El más filosófico de todos”.

La segunda forma de generar silencio corresponde a la siguiente clase observada:



Referencias:

- Profesor:
- Investigador:
- Estudiantes:

Nivel: 6º año (3er año de bachillerato)
 Fecha: 29/09/2009
 Duración de la clase: 40' (1 hora de clase),
 Turno: vespertino
 Alumnos: 11
 Texto: Dr. Ruiz, Miguel. 2009. Los Cuatro Acuerdos.
 Barcelona: Urano (selección de textos).
 Prof. A (masc., grado 4º).

El profesor A utiliza narraciones y relatos para generar en quien los escucha un profundo silencio. La participación en un diálogo no siempre se produce mediante la verbalización del pensamiento, muchos estudiantes siguen con gran interés la clase, reproduciendo en su interior los problemas que se plantean y las ideas que se confrontan, y silenciosamente también las contrastan con sus propias ideas, rebatiéndolas o identificándose con ellas. Desde un punto de vista filosófico, la riqueza o la calidad del diálogo en clase no puede ser sólo medido por el grado de participación verbal de los alumnos. El diálogo incluye escuchar atentamente, comprender, comparar con el pensamiento propio, extraer conclusiones. Lipman dice: “*el pensamiento es la interiorización del diálogo*”.

Solemos creer, seguramente basados en la tradición socrática, que el diálogo es una de las estrategias fundamentales para aprender y enseñar a filosofar. Sin embargo, cuando uno lee sobre la enseñanza de otras tradiciones no europeas, se entera de que existen otras formas consideradas más eficaces que ésta. Jayalakshmi, en 1993, realiza una investigación en la educación secundaria de su país, India. Persisten como deseables dos estilos tradicionales de enseñanza llamados: gurukala y harikatha que se basan principalmente en contar cuentos e instruir. En el gurukala (“gurú” refiere al “maestro”, “kul” refiere a su dominio, de la palabra del sánscrito *kula*, significa: familia extendida) el gurú se sentaba sobre una plataforma y hablaba a los estudiantes con diferentes narraciones e interpretaciones de los textos sagrados. Harikatha significa literalmente “el relato de los dioses”. Este estilo, afirma el investigador, implica el uso de preguntas retóricas del profesor, de las cuáles no se espera respuesta por parte de los alumnos.

Cuando lo visitamos, el profesor A trabajó una selección de textos del libro “Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca” del Dr. Miguel Ruiz, médico mexicano tolteca. La cosmovisión tolteca concibe al hombre equilibrado, en armonía con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. Este equilibrio es frágil debido a un complejo *sistema de creencias*, adquirido por influencia social, familiar, educacional. Será necesario modificar estas creencias a través de los cuatro acuerdos: “*Sé impecable con tus palabras*”, “*No te tomes nada personalmente*”, “*No hagas suposiciones*” y “*Haz siempre lo máximo que puedas*”. Tal vez un experto en didáctica o un pedagogo observador no dudaría en calificar la forma de dar la clase de este profesor como

“académica” o “expositiva”. Nos resistimos a hacerlo tal vez porque hemos asociado, como muchas otras personas, las clases académicas con el aburrimiento. Su clase produjo en los alumnos fascinación y una atención ininterrumpida durante la hora. ¿Qué es lo que producía semejante fascinación?. “*Lo que voy a hacer ahora, muchachos, les voy a hacer preguntas para ubicarse en el texto general, ¿sí?, no quiere decir que los estoy probando a ustedes*”. Así inicia la clase dando la sensación de que los alumnos no estaban sometidos a la evaluación de nadie, igual que cuando intervenimos en cualquier conversación entre iguales.

6. Reflexiones finales

Las Formas Circulares de 1913 del pintor Delaunay, que nos han acompañado durante todo este trabajo, representan lo que ha querido significar esta tesis. Trazos circulares, que generan un círculo y, a su vez, de éste otro más. Colores que contrastan, que se complementan, pero siempre colores. Las formas no terminan sino que adquieren un ritmo al infinito que nos transmiten movimiento y dinamismo. Deleuze considera las obras de Delaunay una expresión del simultaneísmo. El simultaneísmo se refiere al tiempo captado como conjunto del tiempo: pasado y futuro simultáneamente. Delaunay decía que el tema de esta serie de 1913, es la luz y el emisor, el disco solar como fuente de la vida misma; pues en su opinión la vida brota como el color de un prisma.



Quando uno inicia un proceso de investigación cualitativa en educación ocurre algo similar: comienza dando las primeras pinceladas, se va embebiendo de los colores de la gente, de los estudiantes y profesores, de sus historias de vida. Lo que se había pensado que terminaba en la comprensión de un círculo, es tan sólo el inicio de otro y parece algo de nunca acabar: porque en realidad es la vida misma. ¿Cómo la vida puede encerrarse en formas con aristas rectas que limitan, estructuran y aíslan?.

Asimismo, se construyeron ocho categorías interpretativas, llamadas “Episodios” en el sentido narrativo. En este artículo abordamos cinco de ellos.

Prácticas metacognitivas: se vuelve sobre los procesos reflexivos que se llevan a cabo para analizarlos o para cuestionarlos. En filosofía suelen distinguirse dos niveles de abstracción: en tanto se realiza la acción de argumentar, también se usan términos de argumentación, hipótesis, razonamiento. Estos términos a su vez, se convierten en objetos de análisis. Por ejemplo el alumno que reflexiona sobre qué diferencia a un filósofo menor de otro mayor.

Tendiendo puentes: el diálogo provoca el deseo y la necesidad de ejemplificar con situaciones de la vida personal o social del alumno.

El diálogo que despierta: implica una ruptura con los saberes cotidianos y esto produce perplejidad, desacomodo.

El diálogo que construye razonamientos: el razonamiento es elaborado por los alumnos y el profesor de una manera natural.

Filosofando con humor: el humor se usa para atraer la atención de los alumnos, pero para hacerlos reflexionar.

Otro aspecto a destacar es que el diálogo también se da aun cuando no haya verbalización. Muchos de los profesores crearon momentos de silencio para pensar, para dialogar internamente sobre si se estaba de acuerdo o no respecto a lo que se había dicho.

Así como los colores se plasman en el lienzo de Delaunay en círculos, las palabras de los filósofos se intercalan en los movimientos, dando a las clases un ritmo especial, en el que pasado y presente se unen en una simultaneidad que sólo el pintor supo expresar.

Bibliografía

- AFU. 2002. **Sobre la Enseñanza Media Superior y la Educación Filosófica**. Consultado en noviembre de 2011 en: <<http://afu.atspace.org/EMS%20y%20filosofia.pdf>>
- Bertolini, M.; Quintela, M. 1999. **Materiales para la construcción de cursos de filosofía**. Montevideo: A.Z.
- Bruner, J. 1987. **La importancia de la educación**. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid:Visor.
- Bruner, J. 2003. **La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bullough, R. 2000. **Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado**. En Biddle, Bruce; Good, Thomas; Goodson, Ivor. 2000. **La enseñanza y los profesores, I**. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N. 1999. **El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerletti, A. (comp.). 2009. **La enseñanza de la filosofía en perspectiva**. Buenos Aires: Eudeba.
- Corona, P. 2005. **Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad**. Buenos Aires: Biblos.
- Dewey, J. 1997. **Democracia y educación**. 2da. Ed. Madrid: Morata.
- Díaz, E. 2007. **La Posciencia, el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad**. 3ª Ed. Buenos Aires: Biblos.
- Fenstermacher, G. 1989. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (comp.), **La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Tomo I**. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1988. **Pedagogía del oprimido**. 40ª.ed. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. 2005. **Verdad y Método I**. 11ª.ed. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. 2006. **Verdad y método II**. 7ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. 1995. **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. 8ª ed. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. 2000. **Cartas sobre el humanismo**. Madrid: Alianza.
- Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires: Paidós.
- Lytard, J. 1996. **La posmodernidad (explicada a los niños)**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mayor, F. 1998. "Prefacio: Una escuela de libertad". En Droit, R. **Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la Unesco**. Buenos Aires: Colihue- Unesco.
- Mercer, N. 1996. **La construcción guiada del conocimiento**. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Ortega y Gasset, J. 1996. **El hombre y la gente**. 6ª ed. Madrid: Alianza.

Pozo, J. 2003. **Adquisición del conocimiento**. Madrid: Morata.

Ricoeur, P. 2001. **Del texto a la acción**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sartre, J. 1984. **El Ser y la Nada: ensayo de ontología fenomenológica**. Madrid: Alianza editorial.

Vaz Ferreira, C. 1963. **Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza**. Vol. 2, tomo XV. Montevideo: Cámara de Representantes de la República O. del Uruguay.

Notas

¹ Hace referencia a Peñarol, un cuadro de fútbol de Montevideo.

² Alude al cuadro de fútbol rival de Peñarol.

* Fecha de recibido: 15/02/2011

Fecha de aceptado: 30/03/2012

** *Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Bioética, Universidad Libre Internacional de las Américas. Profesora de Filosofía, Instituto de Profesores Artigas. Docente de Filosofía, Instituto Vázquez Acevedo. Docente de Teoría del Conocimiento y Epistemología, Instituto de Profesores Artigas.*

La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar*

Sandra Shablico **

Resumen

El objetivo de este fue realizar un estudio sobre el apoyo de la comunicación no verbal en la enseñanza media, con el propósito de obtener elementos de análisis que permitan identificar la fortaleza de estas expresiones para mejorar las prácticas de enseñanza.

En esta investigación la metodología es cualitativa de corte interpretativo; se tomó una muestra de docentes con formación y más de diez años de experiencia. La variedad de la muestra contempló las diferencias del género, las disciplinas formales y fácticas. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes, observación participante de clases y un diario de campo.

El análisis de los datos dio lugar a construir categorías teóricas vinculadas con las cualidades de la voz, la gestualidad y la expresividad de las manos y el cuerpo. Estas permitieron interpretar una fortaleza tal que sobrepasa el apoyo no verbal y permite considerarlos como baluartes del docente durante sus prácticas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: comunicación no verbal, enseñanza, docente, gestos, expresión, voz.

Abstract

The objective of my project was to conduct a study on the support of non-verbal communication in secondary education in order to obtain elements of analysis to identify the power of these expressions to improve teaching practices.

An interpretative qualitative research methodology was used, taking a sample of trained teachers with more than ten years of experience. The sample variety contemplated gender differences, and formal and factual disciplines. Data collection was done through semi-structured interviews with teachers, participant observation of classes, and a field diary.

Data analysis led to build theoretical categories related to the qualities of voice projection, gestures, and expressiveness of the hands and body. These categories allowed us to interpret such a strength that exceeds the non-verbal support, and allows the teacher to be considered a bulwark during his or her teaching practices.

KEY WORDS: nonverbal communication, teaching, teacher, gestures, expression, voice.

1. Introducción

El lenguaje verbal está dotado de los símbolos necesarios para expresar un mensaje. Sin embargo, normalmente se acompaña de expresiones no verbales que le brindan apoyo, lo ilustran, o, en ocasiones, contradicen lo comunicado verbalmente.

De La Torre, S. (1984) entiende que el acto didáctico no es otra cosa que un proceso comunicativo, en el que los mensajes no verbales comunican sensaciones, pensamientos y sentimientos expresados singularmente por cada persona, de acuerdo con los significados y símbolos que construye a lo largo de su vida.

Ante estos aspectos y la espontaneidad con que se integra la comunicación no verbal, cabe preguntarse: para la enseñanza, ¿qué lugar ocupa la comunicación?

Mercer (1997) señala desde el constructivismo, la necesidad de atender las representaciones y construcciones efectuadas por los alumnos y analizar sus expresiones no verbales, colaboran para la comprensión de los símbolos construidos en clase.

La motivación que orientó este estudio, ha sido investigar sobre la comunicación no verbal en el aula de enseñanza media, para conocer en primer término si ésta incide en la enseñanza, y en caso afirmativo, dar cuenta de: 1) las fortalezas de su apoyo como medio expresivo para la enseñanza, 2) interpretar la relevancia de los mensajes no verbales metacomunicativos, propiciados por la relación simbólica entre el docente y los alumnos.

En el aula, se articulan expresiones no verbales en forma espontánea. La investigación sobre éstas, permitió visualizar esta modalidad de la comunicación, que en muchas ocasiones la naturalidad con la que se integra la hace parecer invisible. De esta forma, fue posible interpretar si inciden y en qué forma lo hacen.

Este trabajo requirió un marco teórico a través del cual se analizan y vinculan conceptos de autores que han investigado la comunicación no verbal, con otros que abordaron aspectos didácticos. Se consideró a la vez, la evolución del pensamiento del profesorado, integrando las ideas de Kincheloe, J (2001), reconociendo teóricamente algunos aspectos históricos y políticos que pueden haber tenido incidencias en la valoración del lenguaje no verbal en la educación.

Aspectos de la comunicación en el aula

La etimología de la palabra comunicación, nos conduce a los vocablos latinos “comunis” que significa común. También a “comunicaris”: término que se entiende como algo en común con alguien, compartir ideas, información, etc. En este sentido, la comunicación en el aula puede entenderse como el interés del docente y de los alumnos en transmitir pensamientos e ideas, quedando claro el carácter coparticipativo de la acción. Está vinculada, como hecho social, con el comportamiento humano y la interacción de los individuos en sociedad, donde la capacidad simbólica de éstos es la esencia de los actos de comunicación.

El Interaccionismo Simbólico en el aula

Marta Rizo (2004) señala que esta corriente proporcionó una nueva forma de comprensión de la comunicación. Permite tomar distancia de la visión que la restringe a los medios de información y la ubica centrada en la interacción interpersonal como fundamento de toda relación social:

“[...] la cultura y el aprendizaje humanos se realizan mediante la comunicación, o interacción simbólica, por la que cada ser humano adquiere el propio sentido del ser, su carácter e identidad. [...] Cada situación de interacción se define de acuerdo con el bagaje simbólico que poseemos y que proyectamos in situ, [...]” (Rizo, 2004, 15).

En educación, los procesos de enseñanza y los del aprendizaje se concretan mediante el uso de lenguajes y representaciones, accionados en un contexto sociocultural que presenta construcciones simbólicas acordes con fines específicos.

Comenta Woods, P. (1998, 75) *“el interaccionismo es interpretativo, se interesa principalmente en cómo ven las personas las cosas, en cómo construyen sus significados”*. Señala además, que esta interpretación requiere que ambos participantes le concedan el mismo significado a los símbolos utilizados:

“La internalización de símbolos y estructuras de significado, así como estimulación del pensamiento mediante el lenguaje, aumentan el poder reflexivo de las personas [...]” (Woods 1998, 50).

Goffman, E. (1981) propuso un análisis sobre el comportamiento humano en las interacciones cotidianas, que puede trasladarse a la modalidad comunicativa en el aula y las instituciones educativas. Plantea una perspectiva mediante una analogía con la representación teatral. Propone los tipos de interacciones que se generan en ese entorno, como un modelo abstracto para compararlo y analizar los diferentes entornos de la vida cotidiana.

Es interesante analizar las interacciones comunicativas en el aula desde la perspectiva de este autor. Si se aplica su modelo de representación escénica, podemos pensar en los dos grupos humanos interactuando simbólicamente. Dos espacios de acción: uno en el que se ubican el docente y los alumnos actuando bajo las consignas y valores de la institución. Otro: *“la región posterior”*, en el que se encuentran interactuando los docentes, la institución y el currículum bajo los fines de la educación y los valores prevalecientes de la institución.

Pensamiento, lenguaje verbal y no verbal en las interacciones simbólicas del aula

La educación en el aula de enseñanza media supone situaciones comunicativas y fenómenos colectivos en los que la lingüística, la paralingüística y los aspectos kinésicos son importantes para explorar el modo en que se produce el aprendizaje.

“Todos nuestros sentidos y nuestro cuerpo, emiten y reciben mensajes en intercambio constante.” (De La Torre 1984, 59).

El aula es una estructura psicosocial diseñada con propósitos educativos, donde ocurren eventos sociales y psicológicos como resultado de la interacción docente-alumnos, alumno-alumno, en las que el lenguaje y apoyos no verbales tienen especialmente en el docente, intenciones concretas de generar impacto. En referencia a este aspecto Bruner (1998) plantea:

“La mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son, como hemos visto, encuentros directos. [...] Cuando estamos perplejos frente a lo que encontramos, renegociamos su significado de manera que concuerde con lo que creen los que nos rodean.” (Bruner 1998, 128).

Acorde con esta idea, el lenguaje y las conductas no verbales del profesor y los estudiantes, son mediadores para el intercambio de información, símbolos y significados que promueven nuevos procesos mentales. De esta dinámica generada por los elementos de la cultura, el pensamiento colectivo y el individual se alimentan procesos del conocimiento.

Vygotsky, L (2000, 130-139) señala que las operaciones psicológicas superiores se generan como consecuencia de la actividad práctica, no como procesos individuales que dependen del desarrollo biológico-evolutivo, sino a través de interacciones sociales. Esta teoría se sustenta en dos aspectos:

- 1) La relevancia de las relaciones interpersonales.
- 2) La *“zona de desarrollo próximo”*: una manera de comprender las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo de la actuación educativa.

En palabras de Vygotsky (2000), la zona de desarrollo próximo, *“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vygotsky 2000, 133).

Este autor señala que las interacciones en el aula funcionan como elementos externos de los estudiantes, como organizadores instrumentales que sirven de apoyo para que se produzcan las operaciones internas generadoras de conocimientos. En este proceso de mediación, el lenguaje y sus apoyos no verbales, son vehículos que hacen posible la comunicación; factor imprescindible para los procesos de aprendizaje, los cuales, según Vygotsky (2000) producen en consecuencia el desarrollo evolutivo en el individuo.

En referencia a la zona de desarrollo próximo, Eduardo Martí (2005) señala:

“Vygotsky sostiene que la instrucción crea la zona de desarrollo próximo. Pero esto no significa que la ayuda de otras personas cree, sin más, desarrollo. [...] aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son posibles solamente en la esfera de interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros [...]” (Martí 2005, 74).

En la dinámica de las relaciones interpersonales en un aula, las interacciones verbales del relacionamiento requieren una alternancia entre emisores y receptores acompañados de signos no verbales, que interceden para los turnos del habla, la entonación de las palabras, la mirada, la gestualidad y los movimientos corporales.

La paralingüística, la gestualidad y la kinética, son apoyos valiosos al momento de estructurar los contenidos. Permiten jerarquizar aspectos de éstos, utilizarlos como apoyos de las estrategias de enseñanza y orientar el discurso docente hacia lo que Bruner (1997) denominó como “aprendizaje por descubrimiento”.

En referencia a este aspecto del aprendizaje De la Torre (1984) comenta:

“La comunicación no verbal y la creación de situaciones y estímulos van a ser elementos relevantes para un aprendizaje por descubrimiento. En tal dirección resultarán preferibles la aportación de indicios, más que de evidencias.” (De la Torre 1984, 56).

Aspectos de la comunicación no verbal

Las investigaciones de Mehrabian, A. (1971, 42-47) sobre los mensajes en actos de comunicación dieron a conocer las siguientes conclusiones:

- el 55% de un mensaje está integrado por expresiones a través de conductas corporales como la postura, la gestualidad y el contacto visual
- el 38% por el tono de voz
- el 7% restante corresponde al contenido del mensaje.

Este autor advierte que los porcentajes pueden variar acorde con las situaciones y el contexto de éstos.

Kendon, A. (1990) señala la relevancia de la comunicación no verbal, en una planificación didáctica preocupada por la formación integral. Entiende que el código verbal resulta insustituible por su alto nivel de estructuración, precisión y simbolización para transmitir mensajes cognoscitivos. Pero afirma también, que no podemos prescindir de otros lenguajes coadyuvantes o subyacentes que refuerzan, completan, sustituyen, e ilustran lo afirmado verbalmente.

Dimensiones de la comunicación no verbal

El concepto de la fórmula no verbal es vulnerable frente a distintas connotaciones. Según Mark Knapp (1982) la comunicación no verbal queda delimitada por: “[...] *todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas*” (Knapp 1982, 41).

Knapp, M. (1982:16-26) distingue 7 áreas de conductas no verbales:

1. Movimiento corporal o cinética, entre los que distingue: emblemas, ilustraciones, expresiones de afecto, reguladores y adaptadores.
2. Características físicas.
3. Comportamientos táctiles.
4. Paralenguaje: cualidades vocales y vocalizaciones.
5. Proxémica.
6. Artefactos.
7. Entorno o medio.

La comunicación no verbal en la enseñanza

En la actualidad el sistema educativo parte de un concepto clave: el de currículum. Existen en efecto, grandes discrepancias sobre el significado y el valor de términos como enseñanza y currículum. Se han planteado muchos debates abiertos en referencia a lo que los estudiantes deben aprender sobre aspectos de la vida social que han sobrepasado el ámbito de los especialistas en educación.

Desde la visión de Bruner, J. (1997) *“la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ al aula ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer, a las necesidades de la cultura.”* (Bruner, J. 1997, 62).

Las instancias de comunicación en su modalidad verbal, deben ser de naturaleza intencional. El docente debe saberlo si se considera que la educación se orienta hacia la formación integral de las personas el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y de integración social.

Alcance de la comunicación no verbal en el aula

Eisner, E. (1998) comenta que nuestros sentidos nos habilitan para percibir cualidades del ambiente y actuar haciendo posible la conciencia. Agrega: “[...] *la información suministrada por estas capacidades permite la existencia de las imágenes e íconos, a los que solemos referirnos sin mayor reflexión como conceptos.*” (Eisner 1998, 107).

La preocupación de Eisner por la integración real de la educación artística en el currículum, se encuentra muy bien fundamentada en sus análisis sobre los aportes del arte en la educación para lograr una *“cognición ampliada”*. Su propuesta sobre *“la educación de la visión”* como una forma más para enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes y los fundamentos que manifiesta al respecto, incitan a pensar en la importancia de la comunicación no verbal en el aula.

“El aprendizaje visual representa una forma particular de realización humana que incluye nuestra capacidad de advertir lo que es visualmente sutil y de utilizarlo con una significación personal o social”. (Eisner, 1998,107).

Uno de los aspectos que motivó esta investigación parte de esta línea de pensamiento. La propuesta de Eisner (1998) representa un posible camino para trascender a la educación tecnicista, rescatando a la vez, el vínculo entre pensamiento y sensibilidad. Su planteo invita a pensar en el lenguaje no verbal del docente, para crear formas visuales que contengan los significados que se desean transmitir y el desarrollo de la capacidad de los alumnos para construir significado desde las formas no verbales de los docentes.

“Cuando las cosas se complican, el lenguaje suele resultar un medio complicado para retener o transmitir la información que uno desea compartir.” Eisner, E. (1998,108).

Pensar en comunicación no verbal en el aula implica considerar la capacidad expresiva del cuerpo, la gestualidad y la paralingüística del docente y los alumnos contemplando todos los sentidos humanos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, como canales para la recepción de mensajes a veces en forma directa y otras apelando a la experiencia sensitiva mediante ejemplos ilustrativos.

Muchos materiales didácticos cuentan con estos apoyos no verbales mediados por la percepción de los sentidos. Cumplen un rol importante al momento de comprender algunos significados que no es posible expresar tan fácilmente a través del lenguaje hablado o del texto.

Lenguaje no verbal - expresión de actitudes en el aula

Pozo, I. *et al* (1994), señalan que las actitudes se integran por diferentes componentes que actúan de forma interrelacionada: afectivo (sentimientos y preferencias); cognitivo (conocimientos y creencias); conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Pozo, I. *et al*. (1994, 6) comentan también: *“Hay muchas formas no verbales de expresar las actitudes (como pueden ser los gestos, los silencios, la no participación o la retirada de una situación, etc.), pero es innegable que, si no contásemos con el lenguaje no verbal, nuestra percepción y nuestro conocimiento de las actitudes se verían muy empobrecidos.”*

La configuración social del docente, se genera a partir de las propias representaciones sociales sobre su rol, el de sus alumnos y el vínculo con éstos. De acuerdo con las ideas de Jackson, P. (1999) las actitudes del docente, el pensamiento expresado a través del lenguaje verbal y no verbal, no solamente manifiestan, como ya se ha dicho: normas, roles, valores o creencias, sino que además pueden dejar *“marcas”* en los alumnos, que muchas veces son inconscientes pero pueden quedar siempre presentes.

“Soy portador de marcas del año que pasé con la señora Henzi. [...] Sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso, como debo reconocerlo a la luz de todo lo dicho, al escéptico que hay en mí.” (Jackson 1999, 42).

Valor de la empatía en la comunicación y su expresión no verbal en el aula

Una investigación sobre *“La relación maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”* realizada por Covarruñas, P. y Piña, M.(2004), da cuenta de que el concepto de aprendizaje de los alumnos entrevistados, se sustenta principalmente en habilidades del docente para generar instancias de diálogo orientadas a través de un *“vínculo empático”*. Crear un clima apropiado para pensar críticamente y expresarse.

La comunicación no verbal tiene la potencialidad de ir más allá de las palabras, con mucha velocidad y aportando a la vez, elementos para lograr la empatía necesaria de los procesos de enseñanza.

“La empatía más alejada del cuerpo, la más abstracta, es aquella que, partiendo de una pizca de lo real, consigue representarse las representaciones del otro. Un relámpago de imagen percibido en otro cuerpo basta para elaborar su psiquismo: sus pensamientos, sus creencias, sus intenciones o sus deseos.” (Cyrulnik 2007, 149).

La distancia entre la representación de un concepto y su reformulación orientada por el docente y/o los compañeros caracterizada en la “zona de desarrollo próximo”, dependerá del “funcionamiento interpsicológico” tal como Martí (2005) lo interpreta de Vigotsky, específicamente de la interacción con las personas que rodean al alumno.

En estos procesos de comunicación, la empatía del docente y los compañeros, expresada no verbalmente o en apoyo del habla, representa un recurso significativo para el desarrollo de las estrategias de enseñanza que requieran de interacciones comunicativas.

De la Torre (1984) entiende que *“La empatía profesor-alumno, de capital importancia para una motivación positiva, se facilita, a juicio de R. Titone, con lenguaje proxémico y paralingüístico. El conocimiento y adecuada utilización de códigos no verbales están llamados a cubrir una dimensión didáctica.”* (De la Torre, 1984, 57).

En palabras de Cyrulnik (2007, 170): *“Aprender a analizar el cuerpo del otro constituye ciertamente un punto de partida fundamental de la comprensión del prójimo.”* La comunicación no verbal brinda oportunidades para generar espacios de “feedback” de los alumnos. En ocasiones como apoyo al lenguaje hablado, en otras como mensajes no verbales exclusivamente.

“[...] la actividad del alumno, su compromiso, o su manera de atribuir significados a lo que aprende son componentes básicos que explican su aprendizaje.” (Martí 2005, 79).

Valor metafórico de las expresiones no verbales

A través de la comunicación verbal y la no verbal se construye sentido en el aula. Este proceso encuentra sustento en el lenguaje, en operaciones mentales que conducen a la re-significación de conceptos en términos de otros, y en las metáforas capaces de construir puentes entre los conceptos de partida y los de llegada.

Sin embargo, tal como lo señalan Lakoff, G. y Johnson, M. (1991), las metáforas evidencian un aspecto del concepto, pero ocultan otros que pueden ser parte de la comprensión final, u otros que quizás no sean consistentes con la metáfora y ni siquiera se tenga conciencia.

“[...] la metáfora, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción.” (Lakoff 1991, 39).

La gran mayoría de las expresiones que cotidianamente utilizamos son en esencia metafóricas. El aula no escapa a esta particularidad, por lo cual la dimensión no verbal de la comunicación está colmada de símbolos que, por sí solos, transmiten mensajes portadores de conceptos, valores, creencias y actitudes del emisor.

La narrativa en la enseñanza: su relación con las expresiones no verbales

La comunicación no verbal requiere de un análisis más profundo capaz de contemplar la complejidad que caracteriza la vida cotidiana en el aula, dado que puede incidir en el pensamiento para lograr una reflexión que oriente la resignificación de conceptos, promoviendo los procesos que Bruner (1998) entiende como “creación de mundos posibles” en los alumnos.

“El profesor también puede ampliar el tema de un enunciado llevándolo a la especulación y la negociación. [...] Algunos indicadores de actitudes son invitaciones a usar el pensamiento,

la reflexión, la elaboración, la fantasía” (Bruner 1998,132).

Ya se mencionó que las palabras del docente pueden asumir diferentes significados atendiendo a la entonación, los movimientos, el uso del espacio, las pausas, el volumen de la voz, así como a la gestualidad, la mirada y los movimientos de las manos.

Considerando a la educación como orientadora para la construcción de conocimientos inscritos en una realidad, la paralingüística y la proxémica dan apoyo al lenguaje narrativo del docente, para la creación de diversidad de imágenes que comunican la interpretación individual y subjetiva del narrador.

“El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen, a pensar de un modo particular respecto a él” (Bruner 1998,127).

No es posible concebir a la enseñanza sin que el docente exprese actitudes ante los contenidos. Tal como lo señala Bruner (1998), el lenguaje *“Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición”* (Bruner, 1998, 134).

Autores como Jackson (1998), Egan (1997), Huberman (1996) y Mc.Ewan (1998) entre otros que también se han ocupado de distintos aspectos de la narrativa, han logrado comprender y transmitir el valor de esta estrategia para la educación, permitiendo a la vez, considerar algunos obstáculos como escenarios para la investigación educativa.

Vinculando estos aspectos con la propuesta de Philippe Meirieu (1992), la comunicación verbal y no verbal a través de la narrativa, es una de las estrategias mediante las cuales se establece *“la relación pedagógica”* en la que triangulan el deseo de saber, las relaciones en el aula y la mediación del docente.

“Lo que moviliza a un alumno, lo que lo inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer” (Meirieu 1992, 94).

Este autor propone a los educadores una estrategia clara para provocar el deseo de saber mediante la creación de enigmas: *“decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar interés por el descubrimiento”* (Meirieu 1992, 101).

La narrativa del profesor encuentra apoyo en la retroalimentación de los alumnos, dado que representa un indicador capaz de revelar si la comunicación global está realmente guiando los procesos necesarios para la apropiación de conocimientos. Los espacios para la expresión de los alumnos, representan instancias en las que el docente, acorde con las ideas de Meirieu (1992) tiene la posibilidad de relevar representaciones, recabar datos imprescindibles en los cuales fundamentará su práctica de enseñanza.

En el aula, escenario de interacciones, el docente debe propiciar un intercambio permanente de pensamientos y expresiones verbales y no verbales. Apoyándose en las ideas de Gardner (1993), Litwin, E. (1997) señala que el apoyo en la comunicación es imprescindible para *“[...] reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos”*. De esta forma el docente tiene la posibilidad de ofrecer a los estudiantes *“puertas de entrada diferentes que inicien el proceso del conocimiento”* (Litwin 1997, 56).

La expresión de gestos, tonos de voz y posturas corporales, son portadores de mensajes en sí mismos y como apoyo al lenguaje hablado son una *“ventana abierta del pensamiento”* (Vygotsky, 1995).

El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento se materializa en el habla, y es un fenómeno del habla sólo en la medida en que el habla se conecta con el pensamiento y es iluminado por él.” (Vygotsky 1995,198).

Según Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975 Citados en Gabbiani, 2007, 196) en el aula se genera una distribución de turnos de habla específica, que difiere con la estructura que se da en conversaciones espontáneas: la organización de los turnos en el salón es en tres movimientos, y la de conversaciones espontáneas en dos.

Al respecto Gabbiani (2007) comenta que la organización tripartita del aula, conocida como IRF (iniciación, respuesta y *“feedback”*), el primer y tercer turno son desarrollados por el docente, y el segundo por los alumnos. De esta forma el docente puede controlar las intervenciones de los alumnos y contemplar al mismo tiempo, representaciones de éstos *“como parte del andamiaje (en términos de Bruner) que los docentes proveen [...]”* (Gabbiani 2007, 196).

De esta forma, la comunicación no verbal ofrece recursos valiosos para la interpretación de elementos culturales y otros valores propios del entorno; colaboran en hacer más *“visible lo invisible”*.

“Para entender el mundo, ya no basta con percibir lo que es, también hay que adivinar lo qué pasa en el invisible mundo mental de los demás” (Cyrulnik 2007, 149).

Tal como señala Pozo (2001), los procesos cognitivos requieren considerar: el contenido, la conciencia y la cultura; las tres C de la psicología cognitiva, sin las cuales sería muy poco humana. *“Debemos situar a la mente, más allá del pensamiento de información, entre el mundo, la conciencia y la carne.”* (Pozo 2001, 107).

Reflexionando sobre este punto de vista, el cuerpo es el mediador para percibir y expresar a través de la comunicación, la cual utiliza símbolos lingüísticos que manifiestan el pensamiento a través del lenguaje verbal y corporal.

Tal como lo señala Pozo, I (2001), *“Los seres humanos somos lectores excepcionalmente eficaces de emociones [...] La dificultad de controlar esas expresiones emocionales es una prueba de su profundo arraigo corporal, de su vinculación a la mente encarnada e implícita [...]”* (Pozo 2001,120).

2. Metodología

Como se ha mencionado, la comunicación no verbal en el contexto del aula es parte del proceso comunicativo y no cuenta con una codificación preestablecida. Esta particularidad, hace que cada profesor construya significados distintos a medida que le va dando sentido a sus experiencias interactivas.

Esta característica fue uno de los puntos de partida para definir una orientación metodológica bajo las perspectivas del paradigma constructivista. Acorde con la caracterización de Crabtree y Miller (1992^a, citados por Valles, 1997, 55-56) sobre el paradigma, se partió de la experiencia de los sujetos interpretada en su contexto y contemplando diversos puntos de vista implicados, sin llegar a concluir en *“verdades últimas”*

Considerando los criterios de Guba y Lincoln (1985, citados por Denzin y Lincoln, 1994, 21), la observación de conductas no verbales en el aula en condiciones naturales, le dio un marco al componente ontológico de esta investigación cualitativa, dado que se observaron realidades múltiples y subjetivas.

Determinación de la muestra

La investigación se realizó mediante un muestreo intencional, para el cual se tuvieron en cuenta los criterios de “heterogeneidad y accesibilidad” Valles M. (1997, 91) Los actores involucrados fueron docentes con formación específica (Profesorado), que cuenten con diez años de experiencia como mínimo.

Atendiendo salvaguardar la heterogeneidad de la muestra, el grupo de docentes se conformó contemplando las variedades de género y asignatura, con la intención de ampliar el espectro de los datos recolectados según criterios específicos. Con referencia a las asignaturas, se optó por algunos docentes vinculados a la enseñanza de ciencias formales y otros a la de ciencias fácticas.

Acorde con evidencias teóricas las diferencias de expresiones no verbales entre individuos de distinto género fueron contempladas en el diseño de la muestra, con la intención de interpretar si estas inciden, de alguna forma, en la calidad del apoyo brindado para la comunicación de los mensajes.

La variedad de disciplinas integrada al diseño de la muestra, contempló los obstáculos y dificultades definidos por Socas (2000) para el aprendizaje de las ciencias que manejan sistemas de signos abstractos.

Para la identificación de perfiles de la muestra se optó por un “Esquema conceptual general” con una estructura de ejes básicos, similar al propuesto por Glaser y Strauss (1967, citados por Valles, 1997, 93). El “casillero tipológico” resultante, fue utilizado como herramienta de carácter instrumental para la heterogeneidad de la muestra.

A continuación se presenta el casillero tipológico basado en el esquema conceptual propuesto por Glaser y Strauss (1967) que determinó el diseño de la muestra.

Cuadro nº 1. Casillero tipológico para la determinación de la muestra.

VARIEDAD DE DISCIPLINAS DE ENSEÑANZA		VARIEDAD DE GÉNERO	
		Femenino	Masculino
	Cs. Formales	Docente de Matemática	Docente de Matemática
	Cs. Fácticas	Docente de Biología	Docente de Historia

Sin embargo, por tratarse de una investigación cualitativa, tal como lo sugieren Miles y Huberman (1994 citados por Valles, 1997, 93-94) no se descartó que la muestra pudiera evolucionar y cambiar, una vez comenzado el trabajo de campo.

Contexto

La selección del contexto que involucró al objeto de la investigación quedó definida en la determinación del tema. Si bien en la enseñanza primaria y terciaria este tema también merece atención, la definición del contexto contempló algunos criterios mencionados por Valles M. (1997)

sobre los “*estudios de diseños emergentes*”. La reducción del contexto y de los casos respondió principalmente al tiempo disponible para las restantes etapas del proceso de investigación.

Las tareas de campo de la investigación se llevaron a cabo en dos institutos de enseñanza: uno público y otro privado. Cada uno está ubicado en distintas zonas geográficas de Montevideo con distintos niveles socioeconómicos y culturales.

Estrategia cualitativa

La naturaleza cualitativa de esta investigación y el análisis de las interpretaciones de los docentes actuando en el sistema de interacciones sociales del aula, requirieron técnicas muy precisas para reunir los datos necesarios y la evidencia empírica que permitió realizar un análisis capaz de trascender la narración descriptiva de éstos.

Se realiza una triangulación de los datos obtenidos a través de la aplicación de las técnicas utilizadas para llevar a cabo las tareas de campo. Esta triangulación, permitió vincular los significados sobre el tema construidos por los docentes, con los registros de las observaciones de clases, como también con las apreciaciones personales que son registradas a lo largo de los procesos. El uso de técnicas distintas y la triangulación de los datos recabados, colaboraron para minimizar las posibilidades de sesgo que pueden ocurrir si se utiliza una sola técnica.

Técnicas para la recolección de datos

La elección de las técnicas utilizadas para las tareas de campo atiende los objetivos de la investigación y las valoraciones sobre la comunicación y educación como fuentes de información en la construcción del marco teórico.

El análisis de las interpretaciones de los docentes sobre la comunicación no verbal en sus prácticas de enseñanza sigue un proceso empírico para conocer la realidad. Requiere de técnicas a través de las cuales es posible identificar los tipos de expresiones no verbales utilizados por los docentes, como también para obtener datos sobre los diferentes significados construidos por los profesores.

La selección de técnicas y la planificación previa para la aplicación de éstas, fueron realizadas desde la mirada del paradigma constructivista, y la modalidad cualitativa de investigación, integra las dimensiones sobre la comunicación no verbal, presentadas por Knapp, M. (1982) para el estudio y comprensión del tema.

Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

Entrevistas semiestructuradas

Acorde con el criterio de Benadiba y Plotinsky (2001 citados por Sautú 2005) las entrevistas son utilizadas como técnicas por brindar la posibilidad de mantener una “*conversación sistematizada*” para lograr rescatar y registrar experiencias de vida de los docentes con referencia al tema investigado.

Las entrevistas son semiestructuradas; ofrecen en primera instancia dos citas breves de diferentes autores que permitieron conocer las representaciones generales del tema en el orden social fuera del aula. Luego se continúa con preguntas abiertas que contemplan las dimensiones de estudio de la comunicación no verbal utilizadas por Knapp, M. (1982).

Observación participante

A través de esta técnica se contemplan en forma sistemática las instancias didácticas promovidas por la comunicación en el aula, atendiendo especialmente los apoyos brindados por la comunicación no verbal para la enseñanza.

En la medida que avanzan las observaciones de clases, es posible priorizar sobre algunos de los aspectos contemplados según una guía de observación diseñada previamente. No obstante, también se atiende especialmente algunos momentos y expresiones no verbales, “*insights emergentes*” en palabras de Maxwell, J. (1996), que no habían sido contemplados en el diseño previo.

Otro de los aspectos integrados luego de iniciadas las observaciones fue una escala descriptiva sobre la percepción para categorizar y registrar la intensidad expresiva utilizada por los docentes es decir, una valoración en tres niveles, para señalar si la expresión no verbal observada fue leve, normal o intensa.

La observación de clases se apoya de una grabadora digital para el respaldo de aspectos no verbales vinculados con la paralingüística como también, para la ubicación de momentos en que suceden otros tipos de expresiones no verbales observadas y registradas durante las clases. Para esto, los registros de estas conductas no verbales, se complementan con la anotación de dos o tres palabras enunciadas por el docente en el momento de la expresión no verbal. Esta técnica para la recolección de datos permite integrar estos registros en las transcripciones de las clases grabadas.

Diario de campo

En el diario de campo se registran todas las interpretaciones sobre el tema:

- las vinculadas con particularidades personales de los docentes observados durante las entrevistas,
- expresiones no verbales previstas y las inesperadas que surgen durante las clases,
- apreciaciones generales sobre el clima de la clase,
- condiciones físicas del instituto y del salón.

La lista de datos proporcionada por esta técnica es numerosa y variada.

3. Procesamiento de datos

Se lleva a cabo mediante la desgrabación de las entrevistas a los docentes y las clases observadas que fueron grabadas.

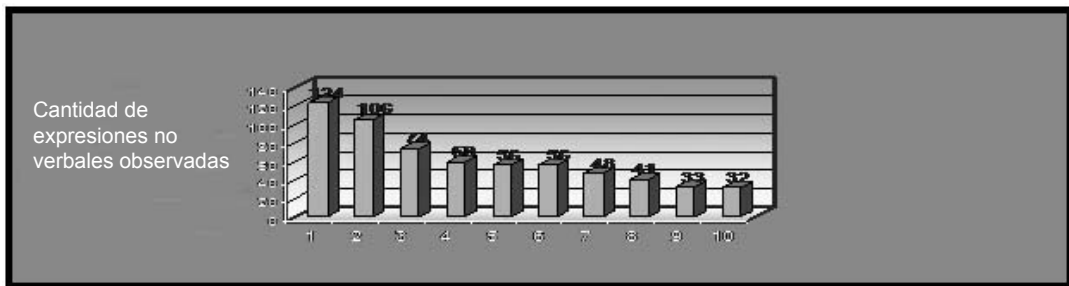
La última etapa del procesamiento de los datos recabados contó con el apoyo informático asistido a través del software Atlas/ti®. Con este recurso se administran todos los documentos generados a partir de la desgrabación de las entrevistas y las clases observadas como también los datos registrados en el diario de campo.

Esta administración conjunta de los documentos es útil para clasificar citas de éstos y vincularlas con códigos creados contemplando algunos de los ejes temáticos presentados por Knapp, M. (1982) para abordar el estudio de la comunicación no verbal.

Análisis de los datos

A través de la codificación realizada mediante Atlas/ti® se genera la triangulación de los datos obtenidos en el campo. Una herramienta eficaz para analizar en profundidad la recurrencia de expresiones no verbales consideradas como evidencias en el momento de analizar los datos.

Gráfica N°1. Realizada a partir de un reporte cuantitativo de Atlas/ti® para analizar la recurrencia de las expresiones no verbales observadas



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Variación de cualidades de la voz	Uso de las manos	Para apoyar aciertos	Para dar la palabra	Uso de movimientos y posturas corporales	Uso de la gestualidad	Variación de la voz y pausas para plantear enigmas	Gestos y actitudes de los alumnos que comunican mensajes	Para señalar errores	Para manifestar afecto-incremento de motivación

Tabla N° 2. Relación cuantitativa entre la cantidad de expresiones no verbales de los docentes y las observadas en sus alumnos

	Femenino Biología	Masculino Matemática	Femenino Matemática	Masculino Historia
Variación de cualidades de la voz	43	22	17	37
Uso de las manos	32	21	22	25
Para apoyar aciertos	24	14	15	21
Para dar la palabra	16	18	17	8
Uso de movimientos y posturas corporales	18	13	14	5
Uso de la gestualidad	30	9	11	5
Variación de la voz y pausas para plantear enigmas	18	12	11	7
Para señalar errores	10	17	5	1
Para manifestar afecto/incremento de motivación	17	7	7	1
TOTAL DE EXPRESIONES NO VERBALES	208	133	119	110
Mensajes no verbales de alumnos (gestos, voz, manos)	16	10	5	2

Gráfica N°2. Realizado a partir de la tabla 2 para el análisis cuantitativo entre la cantidad de expresiones no verbales de los docentes y las observadas en sus alumnos.



La dinámica generada al vincular las distintas interpretaciones de los docentes con interacciones comunicativas observadas durante las clases, junto con las percepciones personales registradas en estos momentos, son los puntos de partida para construir nuevas interpretaciones que permitieron avanzar en el conocimiento sobre el tema.

Los apoyos no verbales de los docentes encontrados en las tareas de campo son presentados como escenarios de observación y categorías, agrupados según su medio expresivo en torno a los siguientes ejes temáticos:

Las cualidades de la voz.

La gestualidad.

Las manos y el cuerpo.

Metacomunicación en las expresiones no verbales.

Análisis de los datos vinculados con las variedades de la muestra.

3.a. Primer eje temático: las cualidades de la voz

En el ámbito de la educación, la comunicación no verbal dispone de un elemento preponderante que es la voz con sus esencialidades: volumen, tono, velocidad, fluidez, pausas, etc. Vinculados con este canal expresivo, se encontraron apoyos que son utilizados con gran recurrencia.

A continuación se presentan los hallazgos relacionados con este eje temático:



“Esto no es una manzana” René Magritte (1954)

Con frecuencia los profesores utilizan variaciones marcadas en la entonación y el volumen de la voz para plantear preguntas claves, como también, para la presentación de situaciones en las que es necesario que el alumno realice procesos internos para la construcción de significados.

En estas instancias de comunicación el profesor se apoya en la ductibilidad de su voz, por ser un recurso valioso para generar momentos enigmáticos y en palabras de Meirieu (1992) *“hacer del saber un enigma”*. Ante los conflictos planteados de esta forma, los estudiantes reaccionan de inmediato poniendo en marcha procesos necesarios para el aprendizaje.

No obstante, el apoyo en las variaciones de las cualidades de la voz no es planificado, como así lo señalan los docentes durante las entrevistas. Se trata entonces, de un auxilio comunicativo que natural o artificialmente utilizan los docentes, basándose en sus “conocimientos tácitos” como así los denominó Eisner (2002) para la aplicación de las variaciones de la voz.

De la misma forma que René Magritte (1898-1967) plantea a través del título de su pintura la relación entre la realidad y su representación, la generación de enigmas mediante el apoyo expresivo no verbal utilizado por el docente, es un mediador para plantear cuestionamientos sobre los significados de los alumnos.

En tal sentido, al igual que la afirmación de Magritte “Esto no es una manzana” invita a tomar conciencia sobre la distancia entre el valor representativo de la imagen y la realidad. Los apoyos no verbales para la generación de enigmas son canales expresivos, recursos para actuar en la denominada por Vygotsky (2000) “zona de desarrollo próximo” a través de los cuales el profesor convoca a sus alumnos, mediante la generación de conflictos y enigmas, a reflexionar acerca de sus propias representaciones en función de la interpretación de los significados construidos por el docente.

“Una de cal y otra de arena”

Los profesores apoyan sus comentarios con expresiones no verbales cada vez que quieren comunicar la aceptación de aportes de los alumnos, como también para señalar los errores. Para esto se valen de intensas expresiones no verbales como variaciones del tono y el volumen de su voz; movimientos con las manos; sonrisas; o movimientos con la cabeza para reforzar elogios o desaprobaciones.

Así como la cal y la arena complementan sus propiedades químicas para formar la mezcla utilizada en la construcción de edificios, el docente mixtura apoyos no verbales para expresar reconocimientos ante los aciertos y señalar los errores para que puedan ser reformulados. De esta forma guía también la construcción de conocimientos de sus alumnos.

Tal como las reacciones entre la cal y la arena son imprescindibles para la cimentación de edificios, la articulación entre los conceptos acertados y los equivocados siempre está presente durante los procesos de construcción de aprendizajes. Los profesores conscientes de esto, se valen de apoyos no verbales para que no pasen inadvertidos.

Los latidos de la voz

Todos los docentes afirmaron que utilizan las variaciones de entonación, volumen, ritmo y acentuación de la voz, como apoyo para su enseñanza. A la vez, durante la observación de las clases de estos docentes, éste fue el recurso observado con mayor frecuencia.

Las cualidades de la voz en lo que refiere a su volumen, tono, velocidad, fluidez y pausas, combinadas con frecuencia en un mismo segmento comunicativo, representan un canal para enriquecer los contenidos de los mensajes, de manera muy rápida y precisa en la mayoría de los casos, dado que las variaciones realizadas con la voz traspasan el significado de las palabras en las que se aplican estos matices. A través de ellas los docentes reflejan sus pensamientos, sensaciones y sentimientos que no fueron comunicadas con palabras.

Los profesores señalan que no contemplan el uso de estos apoyos no verbales en la planificación. Sin embargo, el uso es recurrente y utilizado con gran acierto en la mayoría de los casos, dado que se advierten resultados directos, reacciones inmediatas de los alumnos y manifestaciones de los procesos propios del aprendizaje, frente a las variaciones de entonación, volumen o acento de la voz, utilizadas por los docentes.

A través de las cualidades de la voz los docentes expresan variaciones muy sutiles de sus ideas, emociones y sentimientos. Al igual que los latidos del corazón, sensibles a distintos agentes externos e internos que pueden cambiar su frecuencia, la voz de los docentes les permite manifestar inmediatamente las “pulsaciones” internas y variarlas en forma rápida y espontánea en la medida que actúan nuevos estímulos, tal como varían los latidos del corazón en respuesta a cada emoción que se presenta.

La ironía totalizada

El docente de Matemática utiliza con frecuencia un tono irónico para pronunciar palabras que eran opuestas a sus propósitos.

Ejemplo tomado de la observación de una de las clases:

Profesor: -“¿No quieren sentarse un poquito más atrás?”

Alumno: -“Nos queremos alejar.”

El tono irónico no solo permitió comprender una intención que no está expresada literalmente sino que además, da lugar a un momento de humor para varios alumnos, que responden inmediatamente con una sonrisa.

La ironía a través de los tonos de la voz va “de la mano” con el humor como recurso didáctico. Es posible vincular esto con las “estrategias de borde” designadas de esta forma por Edith Litwin (2007), para destacar a las prácticas originales, novedosas o también las que resultan divertidas al introducir humor, como una búsqueda de “cursos de acción” con el objetivo de desarrollar contenidos.

3.b. Segundo eje temático: la gestualidad

En torno a este eje se analizan a continuación los diferentes hallazgos vinculados con la capacidad expresiva gestual pero diferenciados en su contenido.

Un caleidoscopio expresivo

La mirada de los docentes es uno de los canales con mayor potencial expresivo para la manifestación de sus propósitos y sentimientos. Es difícil describir con exactitud la gama de miradas observadas, porque la mayoría de las veces se acompañan con otros recursos expresivos como las cejas, la boca y movimientos de la cabeza, lo cual hace que la diversidad sea muy amplia.

Expresan estados de ánimo: curiosidad, asombro, ansiedad, intenciones amistosas y reflexivas a través de su mirada, sin palabras traducen cualidades vinculadas a sus valores personales, como el interés por sus alumnos, la voluntad de enseñar y el grado de sensibilidad entre muchas otras cualidades.

Sin embargo, al consultarle a los profesores sobre la mirada, señalan su importancia como apoyos para la vigilancia de las actitudes de los estudiantes: posturas corporales, gestos, etc. La mirada del profesor que expresa inconformidad con algunas actitudes de los alumnos, es la que surge como resultado de la vigilancia de éstos en la clase, motivada por lo que Foucault (1993) entiende como “control disciplinario”.

El docente brinda a través de su mirada una gama rica de expresiones vinculadas con sus intenciones, sensaciones, ideas y sentimientos. Un tipo de expresión desplaza a la anterior en la medida que van variando sus percepciones y sus ideas, las expresiones de la mirada se van transformando como las imágenes al girar un caleidoscopio.

Tal como el movimiento de sus piezas de colores y los rayos de luz sobre los espejos se conjugan para dar una variedad infinita de composiciones, la mirada del docente articula expresiones espontáneas como también intencionales. Una dinámica imposible de prever al igual que las composiciones formadas en un caleidoscopio.

Más que expresiones silenciosas

En este apartado, como tampoco en los anteriores, la interpretación de aspectos de la comunicación no verbal en apoyo a la enseñanza, no es realizada con la intención de describir o señalar cuáles son los usos aconsejables de la comunicación no verbal. Sería imposible generar un patrón de acciones dado que los entornos educativos no son iguales, ni tampoco las circunstancias comunicativas de la educación.

Menos preciso aun sería generar una lista de apoyos posibles para objetivos afectivos de los docentes, porque su expresión varía con las habilidades expresivas, con aspectos exclusivos del profesor y particularidades de los grupos de alumnos.

Sin embargo, a partir de la observación de clases, es posible valorar momentos en que la sonrisa del profesor asegura la aceptación de los comentarios y las actitudes de los alumnos como también, apreciar los momentos de humor en que los docentes expresan su intención de lograr un clima distendido que facilite el acercamiento a los estudiantes.

Estos apoyos no verbales resultan ser una apertura inmediata del vínculo pedagógico, mediante el que los alumnos perciben y comprenden valores del docente, a la vez que pueden afirmarse pautas para los procesos de aprendizaje. Una sonrisa bien entendida, un momento de humor, puede durar instantes y significar mucho.

Paradójicamente una sonrisa o el humor, pueden reflejar la preocupación de los docentes por brindar mediadores para los procesos de aprendizaje como también, su interés en lograr una comunicación más coloquial.

Densidad de los silencios

Los momentos de silencio en la dinámica del aula adquieren significados especiales para los profesores: son portadores de mensajes no verbales de los alumnos sobre el status alcanzado en la construcción de conocimientos.

Sobre este aspecto la profesora de Matemática señaló:

“Cuando los chiquilines están calladitos y no están haciendo nada, como caídos, o están inquietos te das cuenta que están aburridos, o que no les gustó, o que no entienden nada. La actitud del chiquilín que está como atónito no está entendiendo, tiene la mirada perdida.”

Ante la ausencia del lenguaje omnipresente, los silencios de los alumnos agudizan los sentidos de los docentes, lo cual les permite captar la densidad del silencio y reaccionar accionando una observación más profunda de sus alumnos, en búsqueda de indicadores no verbales de los estudiantes para captar la “densidad del silencio”.

Esta adquiere una significación relevante que los docentes valoran por las posibilidades concretas que ofrece para evaluar su estrategia de enseñanza y en función de esto, tomar decisiones oportunas para accionar cambios estratégicos que les permite brindar una enseñanza adaptada a las necesidades de los procesos de aprendizaje del grupo, en cada momento.

Íconos convocadores

Las expresiones gestuales que los profesores utilizan para dar la palabra a los alumnos es otro de los apoyos recurrentes. La articulación de este apoyo luego de formular preguntas con una entonación que promueve el enigma, es un ritual para los docentes.

Los gestos para dar la palabra son invitaciones para que los alumnos se expresen; la frecuencia con la que el docente los utiliza y su popularidad, los ha transformado en íconos. La enseñanza los fue integrando a partir de que los docentes comenzaron a comprender que desde el intercambio se reflexiona, se analiza y se construye.

Todos los alumnos comprenden estas voces silenciosas como verdaderos emblemas habituales en la enseñanza de los profesores, expresiones que lindan con lo azaroso y lo intencional pero sin dudas tienen su fuerza y la capacidad de síntesis los transforma en íconos de la enseñanza.

Lo que el espejo nunca refleja

Al igual que la voz, la gestualidad brinda apoyo a los mensajes en forma espontánea. Sin embargo, existe una diferencia importante entre ambas: el profesor tiene la posibilidad de escuchar las variaciones de su voz, independientemente a que estos matices fluyan espontáneamente, o se trate de un uso premeditado. No ocurre lo mismo con los gestos, el profesor no tiene la posibilidad de observar su gestualidad en el momento de la clase.

Seguramente esta imposibilidad sea la causa de que al momento de opinar sobre los apoyos no verbales para la enseñanza, los profesores reconocen mayor apoyo en las manos y en los tonos de voz que en la gestualidad, exceptuando algunos momentos en que los utilizan en forma premeditada cuando necesitan que los alumnos modifiquen actitudes.

Los docentes reconocen el poder de la gestualidad únicamente con propósitos vinculados a la disciplina, entendida en palabras de Foucault (1993, 141) como *“métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas”*. Foucault, Michel. (1993, 141).

Los profesores no pueden ver las expresiones de su gestualidad mediante las que expresan o apoyan mensajes vinculados con propósitos cognitivos y afectivos de su enseñanza. Sin embargo, en muchas ocasiones utilizan gestos ilustrativos que no necesitan palabras, en otras canalizan mensajes mediante gestos metafóricos, en los que integran experiencias o circunstancias concretas que los alumnos deben interpretar para comprender la globalidad del mensaje.

3.c. Tercer eje temático: las manos y el cuerpo

Este eje temático agrupa el análisis de los datos recolectados, que se vinculan con el movimiento del cuerpo y las manos, en función de los apoyos brindados al docente.

Las prolongaciones de la boca

Este análisis parte de un dato aportado por una de las profesoras informantes a partir del cual se interpretó el nivel teórico alcanzado y le dio nombre a la categoría.

El apoyo en las manos a diferencia de la gestualidad, a pesar de que durante las clases fue observado con menor frecuencia que otros tipos de expresiones no verbales, fue reconocido explícitamente por la mayoría de los docentes entrevistados.

Durante la observación de clases se constataron más de 100 instancias en que el apoyo en los movimientos de las manos es significativo para los propósitos de enseñanza de los docentes. En la gran mayoría de los casos observados, los movimientos de las manos son integrados al momento de pronunciar palabras determinadas de un mensaje, con la finalidad de enfatizarlas.

De esta forma, el apoyo en los movimientos de las manos y el cuerpo ofrece recursos al docente "*prolongaciones de su boca*" para levantar imágenes en la mente de sus alumnos de manera tal, que a través de estas puedan ver lo que con palabras sería insuficiente. El apoyo de las manos brinda acotaciones a veces más precisas que el alcance de las palabras, favorece la visión de movimientos o posiciones de cuerpos o figuras en el espacio que las palabras no logran visualizar con la misma precisión.

El cuerpo dice lo que omiten las palabras

Los apoyos no verbales son naturales porque no requieren más que accionar distintas partes expresivas del cuerpo. Su fácil acceso permite que de manera inconsciente o consciente, se utilicen desde el nacimiento con la frecuencia necesaria para lograr habilidades expresivas y la decodificación de los mensajes de otros.

Antes que la palabra, la gestualidad o las cualidades de la voz, el cuerpo se expresa. Desde el inicio al entrar en el salón hasta el final de cada clase observada, los docentes expresan corporalmente actitudes que reflejan pensamientos y sentimientos. No pueden dejar de expresar con su cuerpo, aunque se lo propongan; la inmovilidad también expresa una actitud.

La expresión corporal de los profesores agrega mensajes silenciosos que complementan las palabras o integra significados a las que no son dichas, brindando aportes para la interpretación de los mensajes por parte de sus alumnos. No obstante, el alcance de la expresión corporal no se limita a la emisión de mensajes, también aporta expresiones para brindar un "*feedback*" silencioso de los mensajes de los alumnos.

Intencionalmente o no, los docentes interactúan en forma permanente aunque no estén presentes las palabras, siempre se comunican porque el cuerpo no puede callarse, al igual que las manos en movimiento, el cuerpo es otra de las prolongaciones de la boca.

3.d. Cuarto eje temático: Metacomunicación, las expresiones no verbales en la interacción simbólica

La reflexión sobre la metacomunicación aporta a los docentes elementos para el análisis de sus interacciones comunicativas, orientadas a las prácticas de enseñanza. Esta fue la razón para integrar este aspecto a uno de los objetivos específicos de esta investigación, en la construcción del marco teórico, como también en el diseño de las técnicas para su aplicación en las tareas campo.

Entre los datos recolectados se encontraron apoyos no verbales que fueron agrupados en torno a este eje por interpretarlos como acciones metacomunicativas, que colaboran en las prácticas de enseñanza.

La relación asimétrica expresada en lo no dicho

La “relación asimétrica” en la cual los estudiantes y los profesores asumen una división de roles y entienden esta asimetría como relaciones de poder (Gabbiani 2007) es expresada por los alumnos y los docentes, valiéndose en muchas ocasiones de los apoyos proporcionados por la paralingüística, la proxémica, la gestualidad y la cinesis. Es el profesor quien normalmente ordena los turnos para hablar y da la palabra a través de un gesto, o indica las acciones que deben realizar los estudiantes valiéndose, únicamente de indicaciones con sus manos, como también utiliza la mirada vigilante que se comentó, para controlar conductas de los alumnos.

En referencia a las relaciones asimétricas es viable interpretar que las expresiones no verbales son utilizadas con distintos propósitos, según las concepciones de cada docente: para afirmar las relaciones asimétricas, o para intentar neutralizarlas.

Mediante una metacomunicación reflexiva los profesores tienen la oportunidad de reconocer la incidencia de lo no dicho en las interacciones asimétricas propias del aula. Tener conciencia de su rol como actor en la comunicación le permite optar por los medios expresivos no verbales que mejor se adapten para su enseñanza y responder oportunamente para brindar una enseñanza adaptada al contexto.

3.e. Quinto eje temático: análisis de los datos vinculados con las variedades de la muestra

El soporte teórico brindó las pautas para la determinación del diseño de la muestra, el cual integró las variedades de género y tipo de disciplina científica enseñada por cada docente.

Si bien los datos recolectados evidencian algunas diferencias expresivas entre profesores de distinto sexo, el análisis de los datos permite interpretar que estas diferencias, no inciden en la calidad expresiva del apoyo brindado a los procesos de enseñanza. La recurrencia del uso de apoyos no verbales determinados, no responde a las diferencias de los roles de género, sino a las habilidades expresivas de cada docente.

En referencia a la variedad ciencias formales y fácticas, para la enseñanza de las primeras en las cuales los profesores interactúan mediante signos abstractos, los movimientos de las manos resultan imprescindibles y difíciles de sustituir. Durante la observación de las clases de Matemática se advirtieron instancias en que los conceptos fueron abordados por los docentes valiéndose exclusivamente de los movimientos con las manos.

4. Conclusiones

Las expresiones no verbales como baluartes del docente

Los hallazgos y escenarios de observación han sido presentados como apoyo a las instancias comunicativas orientadas a la enseñanza, y fueron ordenados en torno a los ejes temáticos integrados en el diseño para la aplicación de las técnicas de recolección de datos. No obstante, esta agrupación no restringió la perspectiva del análisis sino que dio lugar a la creatividad para traspasar los límites de esta y alcanzar hallazgos a partir de datos recolectados

Entre las categorías construidas, es importante resaltar la denominada “la densidad de los silencios”, por haber sido alcanzada a partir de comentarios de una de las docentes entrevistadas, sin que medie una indagación explícita. Su opinión sobre los silencios de los alumnos, da lugar a que se advierta la relevancia de éstos en los procesos de enseñanza.

Los docentes utilizan apoyos expresivos no verbales en forma combinada. Los integran y articulan de distintas maneras, al mismo tiempo o uno seguido de otro. La gama de combinaciones llevada a cabo por cada docente les otorga un sello expresivo personal que es único.

Esta singularidad está dada por dos criterios de selección que operan casi en forma simultánea, accionados por el docente casi siempre en forma espontánea: 1) selección de un apoyo expresivo, o los que sean necesarios, para brindar la mayor cantidad de elementos de referencia al mensaje que acompañan 2) selección de aquellos que el nivel de habilidades desarrolladas a lo largo de su vida, le permiten sentir mayor confianza en el momento de utilizarlos.

A partir del análisis de los datos es posible interpretar que el aparato fonador, la musculatura de la cara, la del cuerpo para sus posturas y movimientos; las manos, los ojos, los oídos y otros órganos sensoriales, representan recursos importantes para la enseñanza. No sólo por los apoyos expresivos y sensoriales que ofrecen, sino que además, se trata de recursos naturales del profesor: forman parte de su cuerpo, acceden a ellos cada vez que lo necesitan.

Desde su nacimiento las personas utilizan estos recursos expresivos; esta particularidad hace que los docentes dispongan de una vasta experiencia expresiva, superior a la experiencia generada por la aplicación de otros recursos y apoyos para la enseñanza; este aspecto y su efectividad como apoyos para la enseñanza los motiva a utilizarlos con frecuencia.

Los aportes de las distintas disciplinas que se han ocupado de la comunicación, actualmente permiten entenderla como un proceso que no es lineal, dependiente del contexto y los significados construidos por los actores. Las categorías presentadas como resultados de esta investigación permiten avanzar en la comprensión holística de los procesos de comunicación en el aula y consolidar un espacio funcional a las expresiones no verbales, que cuenta con la misma jerarquía que las palabras.

Los hallazgos de esta investigación han brindado pautas para considerar que las expresiones no verbales son baluartes de los docentes para sus prácticas de enseñanza. Esta valoración da lugar al planteo de nuevas interrogantes, que abren el espectro de futuras investigaciones, mediante las cuales indagar acerca de cuáles serían las condiciones y la modalidad necesarias, para la integración del desarrollo de habilidades no verbales de comunicación, en el currículum de formación docente.

Bibliografía

- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- Bruner, J. 1998. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.
- Covarruñas, P. y Piña, M. **La relación maestro-alumno y su relación con el aprendizaje**. Revista: Latinoamericana de Estudios Educativos, [online]. (pp. 47-84) 1er. trimestre, año/Vol. XXXIV, número 001. 2004. [citado 22 de marzo 2012] Disponible en Internet: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27034103>>
- Cyrułnik, B. 2007. **De cuerpo y alma**. Barcelona: Gedisa.
- De la Torre, S. (1984) **La comunicación no verbal altera los mensajes recibidos en el aula**. En: Enseñanza & Teaching, [online] (2) pp. 55-66, 1984 [citado 22 de marzo 2012]. Disponible en Internet: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/3101/3129>
- Eisner, E.W. 1998. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. 1993. **Vigilar y castigar**. México: Siglo XXI
- Gabbiani, B. **Alumno, ¿se nace o se aprende?** En: Revista Quehacer Educativo [online] 86 (pp. 194-202) Dic. 2007 [citado 22 de marzo 2012] Disponible en Internet:<http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/171cd30d_86-039.pdf>
- Gardner, H. 1993. **Inteligencias múltiples**. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. 1967. **“The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research”**. Chicago: Pub Aldine.
- Goffman, E. 1981. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, E.G., Lincoln, Y. S.: **“Competing Paradigms in Qualitative Research”**[online] En: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.). 1994. **“Handbook of Qualitative Research”**. Sage Publications, California. [citado 22 de marzo 2012] Disponible en Internet:< <http://www.ceil-piette.gov.ar/docfor/docpos/materias/08cualitativa/>>
- Huberman, S. 1996. **Cómo aprenden los que enseñan**. Buenos Aires: Aique
- Jackson, P. W. 1999. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Paidós.
- Kendon, A. 1990. **La realización de la interacción: los patrones de conducta centrada en los encuentros**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. L. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona: Octaedro.
- Knapp, M. 1982. **La comunicación no verbal**. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, G.; Johnson, M. 1991. 2da.ed. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra.
- LITWIN, E. 1997. **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, E. (c) 2005. **Desarrollo, cultura y educación**. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAXWELL, Joseph. **“Methods: what will you actually do?”** [online] En MAXWELL, J. 1996. **“Qualitative research design. An interactive approach”**. United States of America: Sage Publications. [citado 22 de marzo de 2012] Disponible en Internet:< <http://www.ceil-piette.gov.ar/docfor/docpos/materias/08cualitativa/>>
- Mcewan, H. y Egan, K.; comp. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehrabian, A. 1971. **“Silent messages”**. Belmont California: Wadsworth.

- Mercer, N. 1997. **La construcción guiada del conocimiento**. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, P. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** París: Octaedro.
- Pozo, I. 2001. **Humana mente**. Madrid: Morata.
- Pozo, I.; COLL, Cesar; SANABRIA, Bernabé; VALLS, Enric. 1994. **Los contenidos de la reforma**. 2da.ed. [online] Editorial Santillana [citado 22 de marzo 2012] Disponible en Internet: <<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15COLL-Cesar-POZO-Ignacio-y-Otros-Las-Actitudes-conceptualizaciones-y-su-inclusion-en-los-nuevos-curriculos.pdf>>
- Rizo, M. **El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación**. En: Portal de la comunicación. Aula abierta. . [online] 2004. [citado 22 de marzo 2012] Disponible en Internet: <<http://www.portalcomunicacio.com/download/17.pdf>>
- Sautú, R. Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert R. 2005. **Manual de metodología**. Buenos Aires: Clacso.
- SOCAS, Martín (2000). **Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en Educación Secundaria**. En: RICO, Luis (coord.) **La educación matemática en la Enseñanza Secundaria**. Barcelona: Horsori.
- Valles, M. 1997. **Técnicas Cualitativas de Investigación Social**. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vygotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje**. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. 2000. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.
- WOODS, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza**. Barcelona: Paidós

Fuentes De Fotografías Y Pinturas

Figura 1. MAGRITTE, René (1954) *“Esto no es una manzana”* [pintura] Recuperado de: <<http://educacionplasticayvisual.wikispaces.com/EI+lenguaje+visual>>

**Fecha recibido: 02/02/2012*

Fecha aceptado: 11/04/2012

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media, especialidad Biología, Instituto de Profesores Artigas. Actriz, Escuela Municipal de Arte Dramático “Margarita Xirgu”. Docente de Biología y Expresión Corporal.*

Enseñanza de la música: creatividad y metáforas*

Graciela Edith Nakasone **

“Todo discurso que esté mentando algo remite fuera de sí. Las palabras no son agrupaciones de fonemas, sino gestos de sentido que, como guiños, remiten lejos de sí.” (Gadamer, 2006, 77)

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido indagar aspectos, hechos o fenómenos no estrictamente musicales vinculados con el impulso creativo de la música y su enseñanza. Se analizaron en profundidad concepciones de músicos docentes y se hallaron signos de apertura, renovación y cambios pautados por circunstancias socioculturales e históricas. Se identificaron concepciones que apelan a paradigmas de objetos, a sentidos sensoriales y a desviaciones de normas convencionales para connotar propiedades y significados. De la investigación surgió que la concepción dominante en el escenario educativo uruguayo en la actualidad, es la concepción lingüística de la música, vinculada a tres ideas orientadoras: diversidad e identidad cultural; inclusión social y desarrollo tecnológico.

PALABRAS CLAVE: concepciones de música, enseñanza, creatividad, metáforas.

Abstract

The purpose of this research was to investigate non-strictly musical aspects, facts, or phenomena associated with the creative impulse of Music and its teaching. Conceptions of teaching musicians were analysed in depth and signs of openness, renewal, and changes ruled by socio-cultural and historical circumstances were found. We identified concepts that appeal to objects paradigms, sensory senses, and deviations from conventional norms to connote properties and meanings. The research showed that the dominant conception within the Uruguayan education scenario nowadays, is the linguistic conception of Music linked to three guiding ideas: diversity and cultural identity, social inclusion, and technology development.

KEY WORDS: conceptions of music, teaching, creativity, metaphors.

1. Presentación

“Las ideas o productos que merecen el calificativo de creativos, surgen de la sinergia de muchas fuentes, y no sólo de la mente de una persona aislada... un logro verdaderamente creativo no es casi nunca el resultado de una inspiración repentina” (Csikszentmihalyi, 1998, 15).

En sentido amplio, creatividad es sinónimo de capacidad para producir innovaciones en cualquier campo de la cultura; en sentido restringido es un fenómeno que resulta de la interacción de “una cultura que contienen reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación” (Csikszentmihalyi, 1998, 21). Se entiende por reglas simbólicas, a un conjunto de restricciones que serán las que determinarán si el objeto creado tiene valor para la evolución de la cultura. Csikszentmihalyi observó tres categorías de creativos: los que calificamos comúnmente como brillantes por sus aportes al conocimiento; los creadores cuyas obras son originales en su campo (artistas, inventores, científicos), y los innovadores cuyas ideas cambiaron la evolución de la cultura.

Las metáforas, del griego “meta” - más allá - y “pherein” - llevar-, “llevar más allá”, son códigos de significación no convencional que surgen en diversos contextos de la actividad

humana, cuando un signo es interpretado en términos de otro. Cada elemento o sintagma de una metáfora tiene un conjunto de propiedades que conforman un paradigma. La cantidad y calidad de las propiedades dependerá de la lectura y de las proyecciones semánticas del sujeto. Para iniciar la transposición de significados del vínculo sintagmático de la metáfora, la mente tiende a buscar analogías entre paradigmas de propiedades. El significado tiende a ser más enigmático cuanto más se aleja el vínculo de las reglas convencionales. Las metáforas y las metonimias pueden operar a nivel fonológico, grafémico, morfológico, sintáctico o semántico y se perciben como una compleja gestal: connotan lo que se percibe como figura mientras el fondo permanece oculto.

2. Metodología

La investigación tomó el modelo de diseño flexible propuesto por Maxwell (1996). Según este modelo, las preguntas de investigación surgen por la particular relación entre propósitos, marco teórico, metodología y validación de resultados y van determinando el proceso y sus reajustes. La metodología aplicada fue cualitativa, centrada en Uruguay contemporáneo, de corte transversal, de nivel exploratorio y descriptivo y de perspectiva fenomenológica, hermenéutica y de la teoría fundamentada. Tomó como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los actores; los significados construidos en la interacción social; la descripción del escenario y de los fenómenos que se producen en él desde la perspectiva de sus actores.

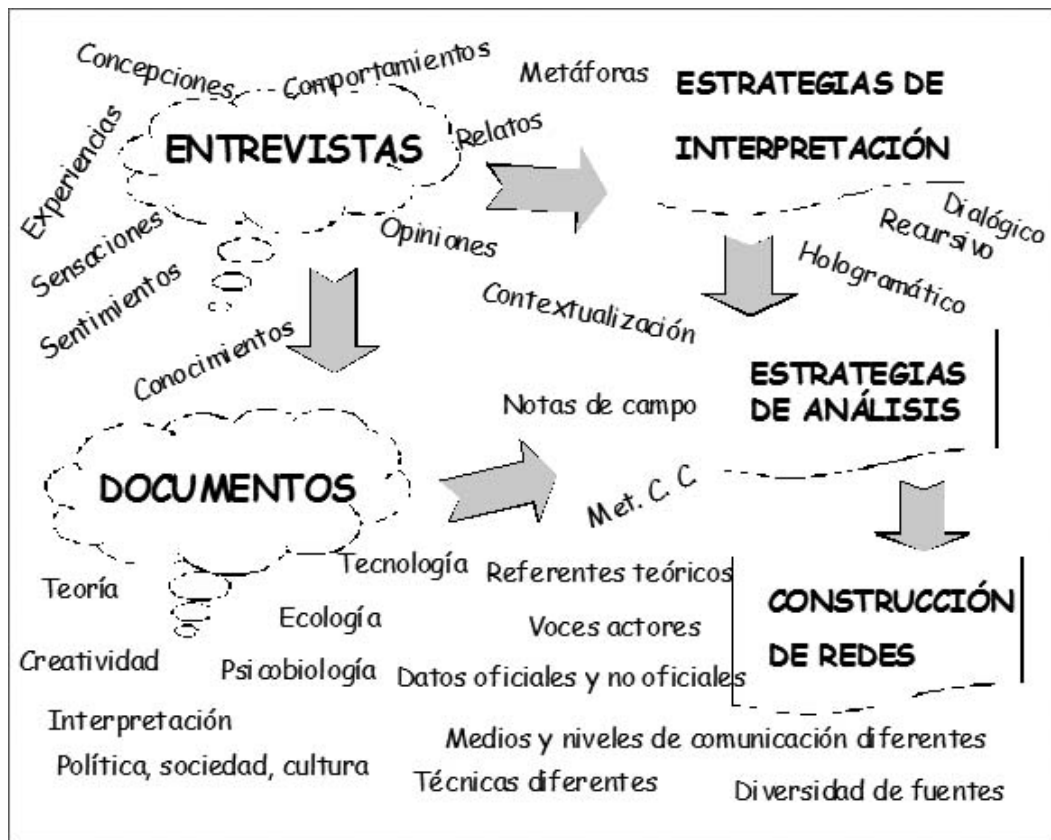
La recopilación de datos se realizó con técnicas de entrevistas en profundidad y análisis de documentos. Los entrevistados fueron seleccionados según el criterio de actuación relevante como docentes de la Universidad de la República – Uruguay, por su participación en actividades de extensión universitaria y por publicaciones reconocidas a nivel académico. La muestra quedó conformada por tres docentes compositores de generaciones y áreas de especialización diferentes en el campo de la música. Se consultaron documentos emitidos por la Administración Nacional de Educación Pública y Escuela Universitaria de Música de Montevideo. Los datos obtenidos de entrevistas y documentos oficiales se cruzaron con material bibliográfico sobre música de autores uruguayos. El conocimiento se construyó en forma inductiva y profundizando en las situaciones particulares que surgieron durante la investigación.

Las expresiones metafóricas emergentes se tomaron como “vestigios” de fenómenos cuya detección condujo a la reconstrucción del escenario educativo. Su fundamento teórico fue la relación que destacó Valles (1997) entre expresiones lingüísticas, percepción y construcción de la realidad. También se basó en la teoría de Lakoff y Johnson (1991) sobre expresiones metafóricas como “fuente de evidencias”, para conocer el sistema conceptual. El proceso analítico se efectuó comparando y contextualizando las informaciones obtenidas por niveles:

- El sintagma de la metáfora: qué palabras se unieron.
- La selección de propiedades que permitieron establecer un vínculo analógico.
- La transferencia de significados según el vínculo analógico.
- El paradigma de elecciones alternativas posibles del vínculo metafórico.
- El paradigma de significados de los elementos sintagmáticos derivados de sus propiedades:
 - a) las derivadas del aparato perceptual humano, o sea las cualidades físicas características del objeto;
 - b) las interacciones motoras o acciones posibles entre las personas y el objeto;
 - c)

la concepción de la función del objeto, comprendiendo qué rol tiene el mismo, d) la intención de los usos que hacen de ese objeto las personas.

- La desviación respecto de la norma convencional
- El significado de lo que no se selecciona.



Cuadro de síntesis metodológica

Como estrategias de interpretación de datos se tomaron los principios dialógico, de “recursividad organizacional” y “hologramático” de Morin (1997, 106-108). Para reconstruir el escenario educativo se cruzaron los datos recopilados de entrevistas, documentos oficiales vigentes, y material bibliográfico sobre música de autores uruguayos. El entramado de relaciones formó la red de sostén de datos como método de triangulación de resultados.

3. Los hallazgos

Puentes de comunicación, diversidad de lenguajes y sentido pedagógico

Según los hallazgos de investigación, la enseñanza de la música presenta en la actualidad signos de renovación y cambios manifestados por la desestructuración de la visión de teoría única; la revalorización de lenguajes de las minorías; la contextualización de las metodologías de enseñanza, entre otros aspectos. Durante el siglo XX, el campo de la Didáctica de la música permaneció casi cerrado a otras áreas del conocimiento, pero hoy se perciben impulsos que parecen ir y venir en todas las direcciones acompañando las corrientes de pensamiento de la Didáctica general. Los docentes recordaron durante las entrevistas, ciertos hechos que parecen conectarse a través del tiempo con el proceso actual de cambios.

Los hervideros de la década del 50 y 60

Entre 1950 y 1960, las escuelas argentinas y uruguayas adoptaron metodologías europeas basadas en prácticas grupales rítmico auditivas. Estas metodologías se conocieron como Métodos Activos y sus variantes llevaron el nombre de sus autores. El entrevistado A recuerda que los niños aprendían rápidamente a tocar instrumentos en forma grupal. Todos hacían lo mismo y al mismo tiempo casi mecánicamente, no permitiendo el desarrollo de la improvisación o de la imaginación. Uno de estos métodos fue cuestionado por su origen nazi y provocó enfrentamientos entre educadores calificados por el docente A como “hervideros en la década del 50 y 60.” “Era fascinante, interesantísimo, muy atractivo, hasta muy engolosinador por decirlo de alguna manera... Fue para mi generación un golpe duro... el resultado ya estaba previsto... eran grandes aplanadoras que se venían encima... aplanadoras pedagógicas de la década del 60.”

Por la misma época se produjeron en el Río de la Plata movimientos de reafirmación del arte popular. Martins (1986) destacó que en la década del 50 se produjo la eclosión de la canción popular argentina de raíz folclórica, y este fenómeno tuvo consecuencias mediatas e inmediatas en el desarrollo de la música popular uruguaya. Entre los diversos factores que contribuyeron a este proceso, subrayó “el protagonismo de las clases populares, apoyadas especialmente por el gobierno del General Perón entre 1946 y 1955 y la “actitud de rescate y revalorización del arte popular nacional” (1986, 17) a través de los medios de comunicación. En 1959 se produjo la revolución cubana y su proceso conmocionó los ambientes latinoamericanos.

En la década del 60 surgió en Uruguay un intenso movimiento musical denominado Canto Popular, término creado por José Carbajal para diferenciar la música de raíz folclórica uruguaya de la música de raíz folclórica argentina. Acorde con los datos anteriores, podemos suponer que los enfrentamientos entre los educadores por la implementación de los Métodos Activos, no fueron fenómenos aislados sino manifestaciones de fenómenos contextuales de mayor alcance.

Preguntas que escapan a la rutina

Mientras que en las escuelas primarias se difundió el ciclo de los métodos, en los conservatorios privados se generalizó el uso de textos de teoría de la música cuyos contenidos fueron presentados como preguntas y respuestas. Las prácticas de lectura se realizaron también en forma más o menos mecánica, recitando notas de textos denominados solfeos. Estas formas de enseñanza siguieron una línea de procesos acumulativos basados en la repetición, memorización, preguntas convergentes y prácticas rutinarias ligadas al mantenimiento de la estabilidad. Estos hechos fueron recordados por el docentes B.

“... nada estaba planteado como para iluminar todas estas problemáticas que son bastante complejas,... se trataba de aprender de memoria algunas cositas con una finalidad un poco inmediatista,... no había un enfoque que yo percibiera que se estaban estableciendo bases para un desarrollo más orgánico... nos hacían estudiar en textos cosas que estaban planteados como pregunta y respuesta, y nosotros teníamos que memorizar las respuestas a esas preguntas... Se leía la pregunta tal cual como estaba escrita en el libro y uno tenía que contestársela tal cual estaba escrito en el libro... Yo siempre preguntaba, pedía explicaciones que no se me daban, ... y veía que habían otras áreas del conocimiento musical que tampoco se abordaban. Era una forma de enseñanza muy acotada a ciertas modalidades, costumbres, rutinas del trabajo docente. Y todo lo que tendiera a plantear cuestiones o preguntas que escaparan a esa rutina y a esos esquemas, siempre provocaba malestar...”

Estas modalidades que privilegiaron la memorización y la preservación de contenidos, parecen haber reflejado prácticas que se generalizaron en otras áreas de la enseñanza. Litwin (1997) señaló que durante esos años, las naciones se prepararon para el salto tecnológico. La

educación se vinculó con la industria y los negocios para preparar recursos humanos para los puestos de trabajo. Una impronta de carácter instrumentalista y normativa homogeneizó las prácticas de enseñanza, contenidos, objetivos y evaluaciones. Esta visión racional y tecnológica generó fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, excluyendo contenidos sin interés inmediato. Para algunos educadores, estas prácticas y sus resabios se manifiestan hoy como enseñanzas que parecen una “fábrica de recetas”, generando “músicas aburridas y sin nervio” (Aharonián, 2010, 20).

Períodos de censura

Algunos años después, el 27 de junio de 1973, por el artículo 3 del decreto 464, se prohibió “la divulgación por la prensa oral, escrita o televisada de todo tipo de información, comentario o grabación atribuyendo intenciones dictatoriales al Poder Ejecutivo, o que pueda perturbar la tranquilidad y el orden públicos” (Martins, 1986, 49). La enseñanza de la música atravesó durante casi una década por períodos de censura política hacia músicos en actividad, estudiantes y docentes.

“... estudié y después dejé porque durante la dictadura yo mantuve algunas actividades como estudiante a nivel privado...yo no pude continuar, no fue permitida mi asistencia, ... yo tampoco hubiera querido ir...sé que tenía prohibido llegar a ese lugar. Así eran las cosas en ese momento... trabajé paralelamente en estas tres carreras que quedaron trucas y el único título que yo llegué a tener fue...” (docente B)

“... no había docentes en ninguna de las materias esenciales de la formación. No había profesor de composición; no había profesor de orquestación; no había profesor de formas musicales...” (docente C)

El período de censura quebró expectativas de vida, truncó carreras de músicos y postergó la difusión del género de raíz folclórica conocido como Canto Popular Uruguayo. Podríamos pensar que el silenciamiento obligado de ciertas áreas del desarrollo debilitó el impulso creativo. Sin embargo, aunque investigaciones anteriores sostienen que la capacidad creativa se fortalece en ambientes enriquecidos por el cruce de culturas, las carencias experimentadas durante ciertos períodos también podrían reorientar el desarrollo de un campo potenciando ciertos mecanismos de compensación.

Reapertura democrática y reorientación de los fines de la enseñanza de la música

El 1o de marzo de 1985, luego de doce años de gobierno de facto, se inició el proceso de reconstrucción democrática y de sus instituciones. Paralelamente se produjeron revisiones y cambios de planes en la enseñanza, reafirmando el sentido democrático y acordes con los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades (Ley No 18437 – artículo 15 al 19). Nuevas concepciones basadas en la teoría evolutiva de Piaget comenzaron a instalarse en la enseñanza. Las relaciones sociales se pautaron por consensos intersubjetivos. El concepto de sujeto como objeto casi pasivo, pasó a ser el de creador de símbolos portador de significados e intenciones. La revisión histórica se constituyó en la base del desarrollo del conocimiento reemplazando visiones caducas y desenmascarando prejuicios. Formar ciudadanos críticos, conscientes de sus contextos históricos y de las posibilidades de cambios sociales y materiales se manifestó como propósito de la educación.

La asignatura Educación Sonora y Musical, que forma parte del currículum de Enseñanza Media, observa los principios de la Ley No 18437 declarando el derecho a la educación por la música.

-
- “el derecho a la expresión y a la cultura en el marco de los derechos humanos.”
 - “el desarrollo de la personalidad del educando de todos los sectores sociales.”
 - “la igualdad de oportunidades en cuanto a la heterogeneidad de acceso y comprensión del conocimiento, saberes e intereses, respetando la diversidad”
- (Consejo de Educación Secundaria, programa de 1er año plan 2006)

El nuevo plan 2005 de la Escuela Universitaria de Música se orienta en el mismo sentido como “institución de investigación y creación artística en donde fomentar la libertad creativa, en un marco de pluralismo y diversidad cultural.” Con relación a la formación del estudiante, se destaca su compromiso con la cultura uruguaya y latinoamericana: “formar músicos conscientes del rol de la música dentro de la sociedad y del suyo propio en tanto actores directos de la actividad musical, asumiendo de manera permanente un compromiso con la cultura de su pueblo y la defensa y reafirmación de elementos que apunten a la formación de nuestra identidad nacional y latinoamericana.”

El docente A subraya que la educación musical uruguaya en la actualidad tiene dos direcciones con objetivos y funciones diferentes de igual importancia. La “visión social del arte” cuyo propósito es “permitir que el ciudadano pueda desarrollarse musicalmente” como “actividad abierta a una participación de masas de cualquier hijo de vecino,” coexiste con la “visión artística del arte” que restringe el acceso a alumnos con talentos específicos para ejecutar instrumentos, cantar, componer, dirigir coros u orquestas sinfónicas. En la entrevista emergieron las expresiones “hacer cantar las piedras” o formar “un coro con flores” para destacar las diferencias de propósitos y de formación docente requeridas en una u otra dirección. Podemos observar que las improntas que se van marcando tienden a quebrar el carácter instrumentalista y la visión homogeneizadora que generó fórmulas excluyendo contenidos sin interés inmediato.

Revisión y reconceptualización de la teoría de la música

El sentido de apertura e inclusión social participativa, se extendió a la diversidad de géneros musicales latinoamericanos generando movimientos revisionistas y reconceptualizadores en el campo de la teoría. Se mencionó en los apartados anteriores que la impronta instrumentalista excluyó contenidos de enseñanza sin interés inmediato. En el campo de la música, los contenidos excluidos por la teoría y el solfeo fueron músicas no europeas, cuyas características no permiten su pauta mediante sistemas de notación tradicional, ya sea por la complejidad de sus ritmos o de sus melodías. El musicólogo uruguayo Coriún Aharonián (2010, 2, 4, 13) subrayó que se trata de un “vasto territorio abierto al estudio” y un “nuevo territorio musical.”

En la música latinoamericana, las diferencias se producen por los componentes rítmicos de origen afro, fundamentalmente por el toque de los diversos tipos de tambores. Para sintetizar la complejidad, variabilidad y multiplicidad de estos ritmos, Aharonián (2007, 138) utiliza la expresión “bosques de rítmicas”. La metáfora connota la diversidad que caracteriza a las músicas latinoamericanas de patrones rítmicos más o menos espontáneos, con emisiones de sonidos que se anticipan o posponen como los nudos de una rama y se unen a través de los instrumentos de una agrupación, originando estratos sonoros que también varían por separado, corriendo acentos; anticipando o posponiendo sonidos, superponiéndose, en algunos momentos y en otros no. Se trata de ritmos por adición de sonidos que resultan muy complejos de codificar si se utiliza el sistema de notación tradicional, basado en la división en partes iguales de la unidad de tiempo. Se transcribe como ejemplo, un fragmento del solo del toque de repique de Pedro “Perico” Gularte pautado por Luis Jure (1992, 11) y Olga Picún durante la llamada de la Unión en Montevideo, el 22 de febrero de 1992.

Nuevas concepciones en la enseñanza de instrumentos

“Debemos recordar que llegamos a la música en forma práctica, cantando, ritmizando, enamorándonos de algún sonido o un instrumento (lo toquemos o no), a partir de la experiencia y no de la especulación.” (Jorge Risi, 2003)

Las metodologías que surgieron en otros contextos y se aplicaron en el Río de la Plata en la década de 1960, encontraron un impulso renovador a través de líneas de investigación recientes y de organización de la enseñanza que descubren maneras de aprender y acercarse a los instrumentos musicales acordes con las situaciones, las sensibilidades y los contextos de desarrollo local. En el año 2003, el violinista uruguayo Jorge Risi presentó un proyecto para crear un Centro de investigaciones en Interpretación Musical en la Escuela Universitaria de Música, mientras trabajaba para concretar la formación de una orquesta uruguaya de niños y adolescentes. Risi (2003) cuestionó el rol de la enseñanza del violín cuyo único propósito es formar virtuosos diciendo que es como “fabricar piezas para una maquinaria.” “Hablo de fabricar en mi caso violinistas que se incorporarán a un aparato musical que mayoritariamente les exige para funcionar conocimientos que surgieron de aquellas otras necesidades...si es lógica la búsqueda de una supuesta excelencia que rara vez alcanzamos, si no es hora de repensarnos de pies a cabeza.”

En el proyecto destacó que no existen casi antecedentes de investigación sobre dificultades de aprendizaje del violín, porque en general se ha considerado a la práctica interpretativa como una experiencia “espontánea, intuitiva, quasi mágica, desconociendo las problemáticas que presentan los estudiantes o el valor pedagógico y educativo de la enseñanza de instrumentos musicales. Subrayó que las condicionantes económicas, sociales y culturales marcan diferencias entre los modos de aprender y llegar al violín de estudiantes de países del primer mundo con relación a estudiantes de contextos de subdesarrollo, y cuestionó a las instituciones por seguir modelos de centros musicales con poder económico que no reflejan las situaciones latinoamericanas. Cuestionó los complejos programas de estudio tomados de instituciones extranjeras, “música que respondía a otras realidades, a otras necesidades, a otro contexto,” porque no ayudan a acercar a la música a niños y jóvenes provenientes de situaciones socioeconómicas y culturales diferentes.

El proyecto abrió líneas de investigación sobre las dificultades de aprendizaje del violín en sus diversos aspectos, tanto en lo que se refiere a la resolución de la ejecución como de las dificultades de orden psicológico. La oportunidad de formar parte de una orquesta se concretó con la integración del Grupo Sonantes. Su propósito fue brindar a niños y jóvenes de todo el país y de todas las condiciones sociales la oportunidad de aprender a tocar instrumentos musicales integrando orquestas sinfónicas, permitiendo a todos el acceso al conocimiento y democratizando la música como herramienta de desarrollo e inclusión social. El sistema de enseñanza incorporó alumnos más adelantados como instructores locales, de modo que las posibilidades de aprender aumentan con la incorporación progresiva de alumnos en todo el país. Podemos agregar que las concepciones que se desprenden, son un corolario del proceso que comenzó con los cuestionamientos a los Métodos Activos en la década del 50 y 60.

Desarrollo tecnológico

El Estudio de Música Electroacústica (eMe) de la Escuela Universitaria de Música, fue fundado en 1997 con el propósito de desarrollar herramientas para componer música electroacústica. En los últimos años, dos ingenieros especializados en comunicaciones son contratados para trabajar interdisciplinariamente con músicos, con el propósito de impulsar el desarrollo de aplicaciones. El director de dicha institución, el compositor uruguayo Luis Jure (2004), destaca que la síntesis y el procesamiento digital del sonido son herramientas poderosas para componer,

pero exigen también la profundización de aspectos perceptivos y psicoacústicos para su manejo creativo. Los cursos básicos abarcan el área de Acústica y edición; procesamiento y síntesis de sonido, abordados en los cursos de Composición V y VI. Se implementaron también cursos ampliatorios que comprenden: Introducción a C Sound, Historia de la Música Electroacústica; Introducción a la programación en C orientada a músicos, Audiovisual, MIDI, Procesamiento Digital de Señales de Audio, Síntesis de Frecuencia Modulada, Generación Algorítmica de Partituras en C Sound y Procesamiento de efectos de audio en tiempo real en C Sound (Estudio de Música Electroacústica, Cursos 2010)

El desarrollo de tecnologías digitales aplicadas al sonido, abrió nuevas posibilidades creativas en las dimensiones espacio acústico y comportamiento tímbrico. La identificación de parámetros y su aplicación digital permite crear espacios imaginativos con efectos múltiples en diferentes medios, condiciones de propagación del sonido, ubicación y movimiento de fuentes sonoras y otros. Se observó en las cátedras del eMe el nivel de desarrollo logrado fruto de la dedicación y el esfuerzo de los docentes, pero se perciben también las dificultades de los alumnos debido a que las carreras de grado están orientadas al aprendizaje de medios tradicionales. En esta área importante para el desarrollo han quedado como “un agujero ahí en el curriculum” (docente C). Se necesita crear una carrera de grado en música electroacústica independiente, o crear una carrera de posgrado.

Metáforas del escenario de cambios

En el escenario que se describió en los apartados anteriores y según las fuentes de información investigadas, se hallaron síntomas de malestar, signos de renovación y cambios, vinculados a las maneras como los docentes perciben hechos y fenómenos de su entorno. Algunas de estas maneras de significar se manifestaron con construcciones que se desvían de las normas convencionales, para expresar disconformidad: (fábrica de violinistas/escuela de violinistas); destacar diferencias (bosques de rítmicas/ritmos métricos); acentuar sensaciones del ambiente (hervideros de la década del 50 y 60), manifestar rechazo; (aplanadoras pedagógicas); llamar la atención sobre un fenómeno otorgándole atribuciones por cambios de paradigmas de no biológico a biológico (preguntas que escapan a la rutina). Otras maneras parecen transparentarse a través de la reiteración de una matriz de la que surgen diversas metaforizaciones. En general, aunque dependiendo del contexto, las transferencias de significados se producen por el elemento de la expresión que produce el grado de desviación máxima respecto a las normas convencionales. Algunas de las metáforas detectadas se explicarán a continuación.

Las metáforas sobre el conocimiento

De los datos recopilados por las entrevistas, se detectaron maneras de referirse al conocimiento que parecen surgir de una matriz o “metáfora estructural” según, la denominación de Lakoff y Johnson (1991). Estos sistemas de expresiones tuvieron diferente grado de protagonismo en las expresiones de los docentes A, B y C y las razones podrían ser la edad (generación del 40, 48 y 60), o el área de especialización (musicología, teoría, tecnologías) o la visión personal.

La metáfora naturista aflora en el docente A con expresiones que contienen elementos de un paradigma biológico. El conocimiento es tratado como alimento: “me alimentó mucho.” Aprender en áreas diferentes como interalimentación: “interalimentado mutuamente.” Difusión de músicas: “proceso de creación de una música propia, con pies propios, que camine por sí misma en el propio país o en el continente.” Coristas profesionales; “coro con flores.” Acciones de enseñanza que cumplen una función social: “hacer cantar las piedras.” Esta metáfora surge también en textos de Aharonián para referirse a la diversidad de músicas: “semillero de músicas” (2010, 2), “bosques de rítmicas” (2007, 138). Para caracterizar un fenómeno sociocultural:

“cultura de las tortas fritas” (1992, 77), “fábrica de recetas” (2010, 22). Caracterización de comportamientos: “juego de poder que tiene territorio”, “enjambre de actitudes contradictorias” (2007, 133), “afirmaciones monolíticas” (2002, 7), “colonizar musicalmente” (1992, 78). Áreas musicales: “territorios de existencia paralela”, “vasto territorio abierto al estudio”, “nuevo territorio musical” (2010, 2, 4,13). Coexisten también con algunas derivadas de la metáfora de la forma. Aprender conocimientos sobre un área: “formación musical... como musicólogo... como compositor ... formación y transmisión...en otras áreas... en facultad de... nucleadora... como intérprete.” Las maneras de enseñar son una “forma de...”, si se trata de un conjunto de conocimientos jerarquizados “lo formativo”, enseñar es “formar.”

La metáfora de la red subyace en las expresiones del docente B por su manera de tratar el conocimiento como “red global de conocimientos” basada en ciertos principios. “... uno termina en una especie de red... que todo esté vinculado, toda esa red de elementos, porque todas esas cosas tienen un sustrato común,... enorme red de conocimientos que puede irse construyendo de manera orgánica... todos tienen un por qué y una manera de relacionarse con todo lo demás...” El no conocimiento es “la cantidad de cosas que a mí me quedó en el tintero”, “... cosas que seguían quedando en el tintero”. Los conocimientos de los que derivan otros son “cosas esenciales”, el “verdadero significado de las cosas.” Aprender otras cosas es producir “un cambio sustancial.” Con la metáfora de la red se halló que coexisten algunas expresiones de la metáfora naturista para referirse a acciones de enseñanza como en “formas de enseñanza con las que se nutrieron”, “transmitir un conocimiento orgánico”, “semilla de los malentendidos”, “preguntas que escapan a la rutina.”

La metáfora del objeto sólido se detecta en el docente C a través de la reiteración y predominio de expresiones que definen una forma o un objeto compacto y regular para referirse a acciones diversas relacionadas con la enseñanza: “formación sólida”, “formalizar los conocimientos”, “formación cabal.” El no saber se metaforiza como huecos, agujeros, retazos o como forma que se deforma: “conocimientos con muchos huecos”, “carencias de conocimientos como aprendizaje desorganizado con agujeros que quedan para siempre”, “como agujero ahí en el currículum”, “formación musical armada de retazos”, “deformaciones que...” Aprender en las diversas áreas como formas diversificadas que se adquieren: “formarse para ser compositor”, “formación como docente”, “formación musical”, “formación universitaria”, “formación en los medios tradicionales”, “formación del estudiante”, y otros. Las instituciones también toman la forma de algo: “contexto institucional formalizado”, “formalizado con un currículum.” Los métodos son también formas: “forma de...”, y otras. Evolucionar como “transformación.” El aprender bien algo: “rigor formalista.” El enseñar como abrir el objeto compacto y extraer para dar y darle a otro la forma de algo: “me abrió un montón de conceptos”, “formar los valores”, y otros. Las maneras de relacionarse con otros: “en forma regular”, “formal y regular”, “en forma irregular”, “forma de contactarme con él”, “forma conjunta.” Coexisten algunos puentes entre la metáfora naturista y la metáfora de la forma en las expresiones: “formas de cultivarlo”, “cada cosa que aprendes, aprendes no por un conocimiento digerido y transmitido sino por algo construido por esfuerzo propio.”

Estos sistemas de expresiones podrían ser maneras de organizar el conocimiento vinculados al campo de trabajo. La metáfora naturista afloró en el docente musicólogo a través de un sistema de expresiones que intentan dar cuenta de la complejidad del fenómeno musical analizando aspectos de su desarrollo con relación al entorno espacial y temporal, o con el propósito de desenmascarar intenciones ocultas a través del proceso de algo. Por ejemplo, cuando cuestiona los modelos de música culta. “... hay un proceso muy claro cuando uno va siguiendo la historia reciente de la música culta, entonces va viendo cuáles son las figuras y las posiciones estéticas y estilísticas que van siendo glorificadas...” La manera de organizar

relacionando cosas dispersas en el campo de la teoría de la música, se manifestó como matriz de red en el docente B. “Imagino de pronto analogías con la enseñanza de las Matemáticas, donde si no se establecen determinados puntos de partida de manera clara y precisa, no se puede desarrollar un trabajo teórico y verdaderamente formativo...y que esa construcción mantenga los mismos principios siempre.” Trabajar intensamente con paquetes organizados de información parece marcar la impronta de la forma del docente C, dedicado a desarrollar herramientas tecnológicas aplicadas a la composición electroacústica. “...el material está no sólo estructurado en nuestras cabezas, sino también está disponible en la web...”

Algunos eslabones rotos

Los docentes comentaron y mencionaron ciertos hechos expresados con connotaciones de valor por contraposición de ideas en frases como “ahí hay un problema de emancipación y colonialismo” (docente A), “flujo bastante negativo en la actividad profesional” (docente B), “... es un equilibrio difícil entre no cerrarse, no flecharse” (docente C). Se refieren a fenómenos complejos difíciles de precisar pero que se manifiestan por hechos concretos.

El docente A cuestiona los fenómenos de dependencia, homogeneización y globalización de la cultura como procesos que se instalan debilitando los rasgos de las culturas minoritarias y potenciando el fortalecimiento de modelos foráneos. Algunos de los síntomas son el predominio de obras de compositores extranjeros en los ciclos de conciertos y el desinterés de los intérpretes hacia la difusión de las obras de los compositores nacionales. “En la medida que el intérprete crea que ser intérprete de música es sólo tocar el pasado histórico del centro imperial, está trabajando contra el proceso de creación de una música propia, con pies propios, que camine por sí misma en el propio país o en el continente.” “...hablamos mucho de emancipación pero seguimos teniendo el mismo nivel de colonialismo de hace ciento cincuenta años... el modelo de pensamiento sigue siendo el imperio, aunque no tenga poder imperial en el sentido militar o económico...”

El docente B observa actitudes en algunos intérpretes que no contribuyen al desarrollo del campo interpretativo y parecen reflejar maneras de aprender. Observa que algunos músicos creen que su rol es “agarrar la partitura, leerla, tocar, sin llegar a darse cuenta verdaderamente de todo lo que implican esas músicas que tienen entre manos... me parece que eso tiene que ver con cómo se estudia directamente... ; esas formas de enseñanza han ejercido un flujo bastante negativo en la actividad profesional...los han signado de alguna manera como en un trabajo también rutinario y también como desprovisto de inquietudes y de cuestionamientos...”

Cuando el docente C se refiere al desarrollo del talento creativo, cuestiona que un contexto institucional “formalizado con un currículum,” sea el lugar adecuado para estimularlo. Destaca que se necesita “un tipo de aprendizaje más directo, una relación maestro aprendiz o maestro discípulo o profesor alumno...” Desde su rol como docente, observa la complejidad de evaluar el trabajo compositivo de los alumnos. “... es un equilibrio difícil entre no cerrarse, no flecharse, no tratar de empujar a los estudiantes hacia la visión personal y particular que tiene uno de las cosas, y tampoco caer en el “todo es igual”, “de última cada uno hace lo que le gusta”, “lo que quiere.” “Es el nivel de fondo y de filosofía del asunto”.

La metáfora del lenguaje en la enseñanza oficial

Las respuestas a la pregunta qué es música pueden tomar un carácter descriptivo analítico de niveles de organización temporal del fenómeno sonoro o apelar a una entidad para construir un código de significación no convencional y enigmático. En los programas vigentes

de Enseñanza Primaria e Inicial, Enseñanza Media y Escuela Universitaria de Música, las concepciones vertidas relacionan música con lenguajes y construyen metáforas apelando a una entidad con capacidad de comunicar y expresar.

En los programas vigentes de enseñanza puede leerse

1. “La música es considerada como el lenguaje universal de la humanidad.... es una manifestación artística que requiere de la participación del ser humano en su totalidad...” (programa de Educación Inicial y Primaria, 71)

2. “La música es expresión universal, no lenguaje universal....; despierta las más íntimas emociones humanas pues es integración, confianza, comunicación” (texto para ciclo básico de Arias y Maseda, 2003,13)

3. “La música intrínsecamente tiene el poder de comunicación y vinculación.” (programa de 1o)

4. Se consideran tres dimensiones de la música: “como lenguaje”, “como hecho estético” y “como medio de relación social que fortalece vínculos” (programa de 2o).

5. “Es un medio comunicacional y expresivo que favorece las actividades inclusoras.... una actividad integradora, pilar de la identidad cultural” (programa de 3o).

6. “... atraviesa todos los espacios de la vida cotidiana... Marca el sentir, el pensar y el hacer de generaciones enteras reflejando y traspasando las clases sociales... un testigo permanente... de la vida y de la historia. Definida por la organización e interacción social, familiar, económica, por las ideas y creencias de una época... penetra la intimidad de nuestros afectos, actúa sobre la conciencia e influye en el inconsciente individual y colectivo... puede ser un instrumento ideológico y político” (programa de 5o).

7. “Dentro de las actividades que asume el joven es la más frecuentada, porque encuentra en ella el lenguaje con el que se identifica, se expresa y/o comunica.” (programa de 6o)

8. “La música como discurso: definición de lenguaje y concepto de gramática, terminales, vocabulario, sentencias, sintaxis generativa, multiplicidad de niveles de articulación, superficie y estructura.” Introducción al curso de teoría de la Escuela Universitaria de Música (Jure, 2010)

Se hallaron referencias directas al lenguaje en las acepciones 1, 2, 4, 7 y 8; referencias indirectas que tratan a la música como medio de comunicación en 3, 5 y 6.

Referencias directas a la participación, integración, vinculación o inclusión, 1, 2, 3, 4, 5; referencias indirectas en 6 y 7.

En 8, la concepción se refiere a procedimientos de análisis del desarrollo sintáctico tomando el fenómeno sonoro como discurso musical. En 6, la concepción se configura más nítidamente como metáfora de personificación y como metáfora orientacional, connotando valores por oposición: “... todos los espacios... generaciones enteras... testigo permanente... ideas y creencias de una época... inconsciente individual y colectivo...” Por ser tratada como fenómeno lingüístico, contiene el valor estético de expresión y en ocasiones valores miméticos por atribución de roles como en “testigo permanente” e “instrumento ideológico y político.” Desde el punto de vista didáctico, su orientación es social más que artística por sus referencias a integrar, vincular o incluir.

La metáfora del lenguaje en otros autores

En el marco del proceso de reconstrucción de la identidad cultural, afloran los lenguajes musicales de las culturas minoritarias tratados como códigos de significación de igual relevancia dentro del conjunto de manifestaciones musicales humanas. Hay tantos lenguajes musicales como culturas hay en el mundo” subrayó el compositor uruguayo Coriún Aharonián (2002,15). Se diferencian por “el material de partida, el modo de aproximarse a él, el régimen de atencionalidad, el sistema de parámetros, los significados, la estructuración de éstos, la lógica sintáctica, y - en muchos casos aun - la función” (2002,15). Responden a “un código compartido por la comunidad que lo produce y al cual está dirigido.” “...los sonidos y el ordenamiento al que éstos han sido sometidos constituyen un sistema de significados, sistema diferente al de otros lenguajes y por lo tanto no explicable a través de ellos” (Aharonián, 2002, 7).

Luis Ferreira (2002, 4), musicólogo y contrabajista uruguayo, subrayó la importancia de preservar los lenguajes musicales para que los rasgos culturales de un grupo minoritario puedan sobrevivir. “En la música, cada lenguaje musical es una ventana a un universo entero de imágenes sonoras, sentimientos y pensamientos colectivos, significados y efectos precisos en el cuerpo y la psiquis profunda. La música, el más antiguo comunicador no verbal, es elemento eficaz de la estructuración de la identidad y de la personalidad del individuo y el más eficaz promotor de comportamientos participativos y del desarrollo de lenguajes corporales. La extinción o empobrecimiento de un lenguaje musical constituye una pérdida espiritual e ideológica difícilmente recuperable.” La metáfora “cada lenguaje musical es una ventana,” interrelaciona aspectos cuyas características esenciales no se manifiestan por la manera cómo se organizan sus sonidos, sino por la manera cómo se organizan sus códigos de significación.



La impronta lingüística de la música echó raíces en la cultura uruguaya y transmutó en uno de sus emblemas identitarios más preciados: el tambor o tamboril y el sonido de las “cuerdas” de tambores, metáfora de la resistencia cultural pacientemente pacífica según palabras de Ferreira (2002). Sonidos como el de los tamboriles toman el rango de emblemas codificados casi como metáforas sonoras que evocan el período de la colonia. “Los tambores se extienden por Montevideo y con ellos su música, el efecto de su sonido, la solidaridad y la identidad: forma de resistencia cultural, pacientemente pacífica pero no pasiva.” (Ferreira, 2002)

“Consideremos que la práctica colectiva, la acción comunitaria, el acervo cultural que caracteriza a Los Tambores es uno de los valores y principios más importantes heredados de las culturas africanas llegadas forzosamente a esta parte de América. Constituye, por sí sola, por su oposición a la tendencia del sistema dominante centrado en lo individual, una forma de resistencia cultural, pacientemente pacífica pero no pasiva al igual que aquellos Candombes de la costa sur del antiguo Montevideo. ¡Terizawa ngumba! Los tambores no se tocan sin razón. Proverbio ganda, Rep. De Ruanda.” (Arias y Maseda, 2003, 35).

En el marco de este proceso se produce progresivamente el reconocimiento y revalorización del arte musical afrouruguayo o “abanico cultural” según palabras de Romero Rodríguez (Ferreira, 2002, introducción). Rodríguez reclama que la desatención cultural hacia la cultura afrouruguaya es el instrumento mejor desarrollado por el racismo para mantener la desigualdad social. Manifiesta su rechazo hacia lo que denomina “herramientas hegemónicas” y el “mito del tambor homogéneo”

Caminos creativos que puede sugerir una metáfora de música

Cierto comentario poco favorecedor sobre un conocido compositor, se tomó como posible reconstrucción con relación a lo que los docentes rechazan. Se recopiló datos sobre el compositor mencionado y se detectó una metáfora estructural no lingüística cuyo valor para la investigación se produce por oposición conceptual. A la concepción lingüística dominante se contraponen la metáfora no lingüística de John Cage (Estados Unidos, 1912-1992), quien afirmó que en la música “el yo debe dejar de actuar como emisor de valores; aprender a metamorfosearse” (Cage, 1991); “el arte no sirve a ningún propósito material. Tiene que ver con el cambio de las mentes y el espíritu” (2007b, 183). La concepción de música de Murray Schaffer (Canadá, 1933) como “expresión idealizada de las energías de la vida y del universo” (1975, 33), tampoco puede ser precisada como lingüística. En el campo de la música vocal destacó que su propósito fue “trabajar con el sonido de vocablos en bruto para volver a empezar, como el aborigen que ni siquiera conoce la diferencia entre el habla y el canto, entre el significado y la sonoridad...” (Schaffer, 1998b, 10).

Las variaciones que se producen entre las concepciones, connotan elementos que determinan caminos de realización diferentes. Dada una definición, surgen preguntas como cuál es su universo sonoro; cuáles son las variaciones posibles del sonido en ese universo; qué materiales sonoros invoca; todo lo cual determina una dirección de búsqueda de contenidos para corresponder a la definición de partida (nivel epistemológico). Los contenidos sonoros se constituyen en música cuando encuentran un ordenamiento temporal. Se plantean entonces cuestiones como cuál será el tratamiento que le daré al sonido, “cuáles son los pasos a seguir”, cómo selecciono, secuencio, combino; qué técnicas usaré (nivel metodológico). Finalmente, el fenómeno sonoro musical no parece completarse sin contener valores (nivel axiológico).



4. Conclusiones

Los datos de investigación recopilados en las fuentes de información mencionadas, permiten concluir que en el escenario educativo se detectaron cambios e innovaciones en las diversas áreas que conforman la enseñanza de la música. La visión de música como lenguaje universal se desestructuró, y la impronta instrumentalista que desestimó contenidos y homogeneizó las prácticas, cede el paso a políticas de inclusión, reconocimiento de la diversidad de culturas y recomposición de la identidad nacional y latinoamericana impulsando revisiones, reorientaciones y reconceptualizaciones tanto en el campo teórico como en el práctico. Democratizar la música es probablemente la frase que mejor expresa el propósito y sintetiza el proceso.

El camino que siguió esta investigación detectó algunos hechos que afloraron para cuestionar la visión instrumentalista e inmediateista de la enseñanza de la música durante las décadas del 50 y 60. Algunos de estos síntomas fueron el rechazo a la implementación de los Métodos Activos y el cuestionamiento a la teoría en forma de preguntas y respuestas. Hacia la segunda mitad de la década del 70, el período de censura silenció algunas cátedras mientras los docentes internalizaban las figuras de sus maestros significativos. Se detectaron ciertos vínculos entre maestros y futuros docentes como fenómenos de “resonancia” (Cyrułnik, 2007).

“El haber tenido, en el caso mío, maestros en composición como Tosar, que era un cuestionador de cosas o como Ayestarán en musicología, que era un cuestionador de cosas, me facilitaron mucho el camino para tener una visión cuestionadora...” (A)

“...después vinieron los años de estudio en el Conservatorio (Nacional) que fueron importantes en muchos aspectos, en el vínculo con maestros...una institución que era la única que tenía un plan de estudios con un conjunto de materias que tendían a darle a uno una formación integral...” (B)

“A mí me gustaba la música contemporánea y a él también... cuando Baranda murió...., para mí fue devastador...era como la única persona en la que sentía que podía volcar mis inquietudes, y que él las recogía con simpatía y me alentaba...” (C)

Se detectó a partir de entonces, que los cambios e innovaciones se produjeron vinculados a fenómenos de carencia y mecanismos de compensación experimentados por los docentes. Estas conclusiones no concuerdan exactamente con investigaciones que sostienen que ambientes enriquecidos por intercambios culturales potencian la energía creativa. Las carencias del entorno parecen haber propiciado el desarrollo de destrezas manifestadas por formas de organizar el pensamiento y maneras de recortar la realidad, vinculadas al afecto hacia algunos de los maestros.

Las señales de estos cambios se manifiestan por la apertura de áreas tradicionalmente reservadas. En el campo de la teoría de la música se deben a dos factores fundamentales: por un lado, la revalorización de los rasgos culturales de las minorías urgen su preservación teórica; y por el otro, el desarrollo compositivo en música electroacústica plantea problemas analíticos complejos. En el campo de la Didáctica de la música, se presentan proyectos para abrir líneas de investigación interdisciplinarias en el área aprendizajes de instrumentos con el propósito de mejorar los niveles de inclusión. Se crean también por el proyecto Grupo Sonantes redes de alumnos tutores, y se forman orquestas juveniles no necesariamente con fines profesionales.

Según la visión de los docentes indagados, los aspectos que no favorecen el desarrollo creativo son contextuales, de orden macrosocial, cuyo accionar se produce de afuera hacia adentro (globalización, homogeneización, colonialismo); de orden microsociales y de naturaleza metodológica (formaciones desprovistas de inquietudes); lo académico con relación a la evaluación tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Se menciona también el vacío en la formación en el campo electroacústico y la complejidad de estimular el desarrollo creativo en un medio institucionalizado con un currículum.

Vinculada con la concepción de emancipación cultural, la creatividad se considera un fenómeno que toma la energía del grupo social al que pertenece. Pero si los lazos entre el creador y su grupo se mantienen, ¿cómo resuelve la contradicción entre innovación y tradición? Para finalizar me pregunto si existen espacios de libertad para impulsar la música hacia otras direcciones, diferentes a las propuestas...

Bibliografía

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Primaria. 2007a. Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay [on line] [citado 1 diciembre 2011] - Disponible en Internet: <<http://www.cep.edu.uy>>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Primaria. 2007c. Propuestas para pensar juntos [on line] [citado 1 diciembre 2011] - Disponible en Internet: <<http://www.cep.edu.uy>>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Primaria. Programa de Educación Inicial y Primaria [on line] [citado diciembre 2011] - Disponible en Internet: <<http://www.cep.edu.uy>>

-
- Aharonián, C. 1992. **Conversaciones sobre música, cultura e identidad**. Montevideo: Trilce.
- Aharonián, C. 2002. **Introducción a la música**. Montevideo: Tacuabé.
- Aharonián, C. 2007. **Músicas populares del Uruguay**. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente de la Universidad de la República.
- Aharonián, C. **Músicas populares y educación en América Latina**. [on line] [citado 4 octubre 2010] - Disponible en Internet: <http://www.uc.cl/historia/aspm/pdf/Aharonian.pdf> >
- Arias, T. Y Maseda, M. 2003. **Música**. Montevideo: Cruz del Sur
- Cage, J. **Entrevista filmada**. [VIDEO] Duración 4'17. New York, 1991. [on line] [citado 1 diciembre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.youtube.com/watch>>
- Csikszentmihalyi, L. 1998. **Creatividad**. El flujo de la psicología del descubrimiento. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, B. 2007. **De cuerpo y alma**. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar. Barcelona: Gedisa
- Ferreira, L. 2002. **Los tambores del Candombe**. Buenos Aires: Producciones Gráficas SRL
- Jure, L. 1992. **Perico, suba ahí**. [on line] [citado 4 octubre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.eumus.edu.uy/docentes/jure/perico/perico.pdf>>
- Jure, L. 2004. **Escuchando Turenas de John Chowning**. En: *Músicas al Sur*. Revista No 1. [on line] [citado 4 octubre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/jure.html>>
- Lakof, G. y Johnson, M. 1991. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra.
- Litwin, E. 1997. **Configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós.
- Martins, C. 1986. **Música popular uruguaya 1973-1982**. Un fenómeno de comunicación alternativa. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Maxwell, J. 1996. *Qualitative research design: an interactive approach california: sage publications*
- Morin, E. 1997. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa
- Risi, J. 2003. **Una escuela de cuerdas latinoamericana**. [on line] [citado 1 diciembre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.eum.edu.uy>>
- Schafer, M. 1975. **El rinoceronte en el aula**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Valles, M. S. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Editorial Síntesis.

*Fecha de recibido: 02/02/2012

Fecha de aceptado: 12/04/2012

***Master en Educación, Universidad ORT, Uruguay. Licenciada en Interpretación Pianística, Universidad de la República. Ingeniera de grabación en sonido, Escuela de Tecnología de Santiago de Chile. Profesora, Consejo Nacional de Educación Secundaria. Pianista. Obtuvo una beca del Ministerio de Educación y Cultura de Japón para asistir a la Universidad de Osaka de Lenguas Extranjeras y a la Universidad de Música Musashino de Tokio. Premio Centenario del Nacimiento de Eduardo Fabini.*

La investigación educativa al servicio de la Gestión institucional *

Un ejemplo de la aplicación de estrategias de investigación para la intervención y mejora de una institución liceal

Lorena Natalia Andrade Zorrilla**

Resumen

El estudio que se presenta se ha llevado a cabo en un centro público de Educación Media, en el que se ha abordado una situación problema relacionada con dificultades que presentaba la institución, en el acuerdo de estrategias para promover climas adecuados de trabajo en el aula.

El diagnóstico se ha realizado mediante la aplicación de diversas técnicas de investigación y la construcción de dispositivos de análisis, de los cuales se han obtenido los principales insumos para la elaboración de un plan de mejora organizacional. Dicho plan, ha sido resultado de la reflexión conjunta con actores implicados en la situación problema, sobre los factores que podrían contribuir al establecimiento de estrategias que promuevan el trabajo colaborativo y la comunicación a nivel institucional.

PALABRAS CLAVE: liderazgo del director, comunicación, gestión en proyectos, asesor, diagnóstico, plan de mejora.

Abstract

The present study was carried out in a public middle school, which addresses a problematic situation related to institutional difficulties regarding a consensus on strategies to promote appropriate working climates in the classroom.

Several research techniques and the construction of analytical devices were used for the diagnosis, and obtainment of the main inputs for the development of an organizational improvement plan. This plan has been the result of a joint reflection with actors involved on the problem situation, regarding the factors that could contribute to the establishment of strategies that promote collaborative work and communication at the institutional level.

KEYWORDS: *Principal's leadership, communication, project management, consultant, diagnosis, improvement plan.*

1. Algunas coordenadas teóricas

Haciendo referencia a Rodríguez (2002), la comunicación es un proceso de intercambio de información y de transmisión de significados. El proceso de comunicación ocurre en un ambiente en el que hay ruido, por lo cual puede haber distorsiones; por lo tanto, el concepto de ruido engloba todo aquello que distorsiona e introduce error en la comunicación.

La comunicación genera un efecto de redundancia; es un tipo de transmisión muy especial, en la cual el emisor no pierde la información que transmite y el receptor la gana. Se da la redundancia en el sentido de que la información que antes pertenecía a un individuo ahora la poseen dos o más.

Rodríguez (2002), para profundizar en el análisis de la comunicación, toma los aportes de Waltzlawick en conjunto con Beavin y Jakson. Estos autores desarrollan una teoría de la comunicación pragmática, basada en la conducta.

Algunos de los principios que conforman la teoría de la comunicación pragmática establecen: todo comportamiento es comunicación, por lo cual es imposible no comunicar en el caso de las organizaciones: modos de atención al público; definición de lo importante; uso del tiempo, la tecnología: son comportamientos como mensajes cargados de información. Toda comunicación presenta dos aspectos: el contenido y la relación; esta última dice referencias de las características del vínculo entre quienes se comunican. El contenido consiste en la información contenida en el mensaje. Puntuaciones de la secuencia de la comunicación, la decisión acerca de quién inició una determinada secuencia, la falta de acuerdo pueden ser origen de discusiones.

Otra puntualización a considerar con relación a lo que aportan los últimos autores citados es la diferencia entre el lenguaje digital y el analógico. La comunicación digital es la que se corresponde al lenguaje verbal, mientras que el analógico se relaciona con el lenguaje no verbal. En algunas organizaciones se define al digital como el único válido, lo que se refleja mediante el uso constante de reglamentos y todo tipo de comunicación escrita, de manera que impida la espontaneidad y el peligro de lo inesperado. Sin embargo la comunicación analógica tiene un lugar importante en las instituciones, ya que es inevitable y siempre está presente. Para que las acciones institucionales resulten eficaces, parte del diseño organizacional debe de consistir en reconocer y dar su lugar a este tipo de comunicación, que sino puede resultar disruptiva.

Hoy en día hay una tendencia en las organizaciones de generalizar el acceso a la información, disminuyendo su contenido de poder. Por lo general, la mayoría de las personas se encuentran conectadas a una red interna de computadoras y pueden disponer de la información necesaria.

Las organizaciones buscan, por lo general, mejorar la eficiencia de las comunicaciones; por esto, una parte importante del diseño organizacional consiste en delimitar los canales y responsabilidades de la comunicación, lo que está relacionado a la toma de decisiones y el logro de los objetivos de la organización. Otra señalización relevante en cuanto a la comunicación es la diferenciación entre comunicación efectiva y eficiente. La primera se establece cuando el emisor y el receptor llegan a entenderse; es la comunicación cara a cara, en la cual tiene lugar el intercambio de diferentes puntos de vista. La comunicación eficiente se manifiesta cuando se logran objetivos con el costo mínimo. Se prefiere la comunicación escrita, la que llega a todo el personal y no la cara a cara. El director no recibe el feed-back de la comunicación, por lo cual no sabe si ha sido comprendida y aceptada. (Rodríguez, 2002).

El diseño de una organización materializa formalmente los canales de comunicación, clasificándose de esta manera la comunicación en vertical y horizontal. En la materialización vertical, las comunicaciones originadas en la cúspide se transforman en comunicaciones cada vez más específicas en la medida que se desciende en la pirámide. Una dificultad que se presenta aquí, es la forma en la que la información puede ir siendo especificada, a medida que desciende en la pirámide. La comunicación vertical ascendente también puede sufrir distorsiones; siempre se comunica algo menos de lo que el otro quiere recibir. La comunicación horizontal, se da entre niveles similares de la organización y está orientada a conseguir la mejor coordinación entre las diferentes partes. Sin embargo, debe de vencer dificultades que se presentan entre las partes, porque si se acrecienta la comunicación con el interior de cada parte (o subsistema), se generan barreras entre las mismas. (Rodríguez, 2002).

Corbo *et al.* (2008), aseguran que en el paradigma relacional de la comunicación, que se corresponde al modelo de comunicación horizontal, la comunicación es interactiva; se construyen redes de vínculos basadas en el intercambio de mensajes entre los distintos actores; los canales de comunicación son diversificados, adecuados a cada contexto y necesidad.

1.a. Rol del Director

El director en su accionar se enfrenta con dos problemas: el de mantener el control en el sentido organizativo, de asegurar continuidad y supervivencia de la institución, y el de elaborar y aplicar una política educativa. Ambos aspectos pueden provocar conflictos y oposición, dependiendo de la forma en la que el director aborda dichas problemáticas. (Ball, 1989).

Desde el punto de vista del autor recién mencionado, es posible distinguir cuatro tipos de actuación de los directores. Los tres estilos principales son: el interpersonal, el administrativo y el político, divisible en dos variedades: el antagonista o el autoritario. Los cuatro estilos de liderazgo son formas de dar solución al dilema político básico al que se enfrenta un director: el logro organizativo del control (dominio) y la adhesión de los miembros de la institución (integración).

Características del accionar de cada estilo de director.

Tipo de liderazgo del director	Formas de participación	Respuesta a la oposición	Estrategias de control
Autoritario	Suprimir la expresión pública.	Suprimir la conversación.	Aislamiento, ocultamiento y secreto.
Administrativo	Comités formales, reuniones y grupos de trabajo.	Canalización y aplazamiento.	Estructuración, planificación, orden del día, tiempo y contexto.
Interpersonal	Charlas informales, consultas y conversaciones personales.	Fragmentación y compromiso.	Actuaciones privadas de la persuasión.
Antagónico	Reuniones públicas y debate abierto.	Enfrentamiento.	Actuaciones públicas de la persuasión.

Fuente: Ball (1989)

En cuanto al rol del director, ampliando y complementando los aportes de Ball (1989) y relacionado a la implementación de cambios institucionales, cabe mencionar a Hargreaves *et al.* (2001), quienes sostienen que las personas con funciones de liderazgo y apoyo, deben de cumplir con tres funciones fundamentales: apoyar a los docentes e incentivarlos a la realización de cambios significativos; garantizar que los cambios puedan mantenerse a largo plazo y puedan ponerse en práctica a gran escala. Los directores de centro son agentes vitales en los procesos de cambio y para que el mismo se lleve a cabo de manera positiva, es necesaria la presencia de un liderazgo escolar eficaz. El autor citado con anterioridad, sostiene que el objetivo más importante del director debe ser transformar la cultura de la escuela. Los tres tipos de apoyo que brinda la dirección para hacer posible la implementación de cambios se manifiestan como: liderazgo intelectual, interpretando y ejecutando las normativas políticas; liderazgo cultural y emocional, promoviendo culturas colaborativas y la asunción de riesgos; liderazgo estratégico, proporcionando los recursos para que se lleve a cabo el cambio.

El manejo de los conflictos es un factor sobre el cual todo jefe de una institución educativa debe saber actuar. Las respuestas ante los conflictos por parte de los directores podrán ser más o menos adecuadas, dependiendo del estilo de su liderazgo. El conflicto es parte de la condición humana y una consecuencia inevitable de las relaciones interpersonales, entonces es relevante que el director logre visualizar al conflicto como una oportunidad para que permita crecer, aprender y tener efectos beneficiosos para la institución.

Un aspecto de relevancia con relación a la función del director, es la gestión institucional para lograr el cumplimiento de la misión del centro educativo, la que está relacionada con dar respuestas a demandas del contexto social al que pertenecen los alumnos.

“La gestión por proyectos es una metodología de trabajo, un modo de encarar los problemas que tiene la institución, una manera de poder acotarlos, definirlos, para poder priorizarlos y encararlos”. (Aguerrondo *et al.*, 2002b, 19).

1.b. Gestión en Proyectos

Según Antúnez *et al.* (1997) la enseñanza de calidad solamente es posible si se comparten determinados criterios entre los miembros de la comunidad educativa. Sin acuerdos respecto a los principios didácticos, pedagógicos e ideologías, no puede desarrollarse el currículum de forma coherente y eficaz.

Acorde a lo afirmado por el autor anterior, Hargreaves *et al.* (2001) sostienen que las escuelas deben de tener una misión, lo cual promueve la motivación del colectivo docente, ya que, mediante la construcción de objetivos comunes, se comparten expectativas aumentando la eficacia del profesorado, lo que contribuye en la mejora del rendimiento de los alumnos.

Analizando lo mencionado por los autores, se puede afirmar que sus aportes se enmarcan dentro de la concepción de la cultura institucional colaborativa, enfatizando el trabajo en equipos para la concreción de metas comunes. Esto, en el centro educativo se vuelve viable con la existencia de un proyecto de centro (o proyecto educativo institucional).

Aguerrondo *et al.* (2002a), afirman que no es posible la adaptación a las necesidades de los alumnos, si la escuela no cuenta con una propuesta que contemple dichas especificidades. Para esto, el paradigma de calidad propone la elaboración de un proyecto educativo institucional que incluya todas las propuestas de actividades que los docentes deseen emprender. Este paradigma supone que la actividad de la escuela no puede reducirse a la sumatoria de las planificaciones individuales de los docentes por grado ni por área, tiene una visión global del proceso educativo que involucra a toda la escuela.

“El trabajo en proyecto implica un proceso que lleva a dar respuesta a las necesidades de los centros, permitiendo pasar de una cultura docente individualista (“balcanizada”) a una cultura colaborativa que se siente parte integrante de una institución que tiene como meta fundamental educar integralmente a los alumnos (...).” (Corbo *et al.*, 2008, 64).

La gestión que opta por trabajar por y en proyectos es proactiva, busca la identificación y comprensión de problemas, genera estrategias y actúa en consonancia. Esto se ajusta al enfoque estratégico situacional (como alternativa a la planificación tradicional, para la gestión). Este enfoque, tiene que ver con el presente y no con el futuro, aunque lo considera como meta; incorpora al contexto, se centra en el análisis, la comprensión, el compromiso y la participación real de los actores, y de esta manera trata de optimizar los procesos y mejorar los resultados educativos.

En cuanto al proyecto curricular de centro, Antúnez *et al.* (1997) aclaran que el mismo hace posible que la tarea escolar sea integral y funcional y por lo tanto, contextualizada a la realidad del centro. Es un instrumento fundamental para la toma de decisiones, facilita al colectivo docente las pautas para la planificación de los diferentes componentes curriculares específico para el grupo de alumnos). Favorece la mejora de la calidad de la enseñanza *“al situarse en un nivel que relaciona el trabajo diario de las programaciones concretas de aula con la planificación*

a largo plazo de Proyecto de Centro. Por esto, se convierte en una herramienta imprescindible para la reflexión y el análisis de la práctica educativa” (Antúnez et al., 1997, 68); promueve además la formación permanente, la adopción de un documento que registra las decisiones y la evolución pedagógica de la escuela.

Con relación a todo lo desarrollado hasta el momento, considero conveniente para profundizar y enriquecer a los conceptos mencionados, tratar sobre los espacios de coordinación.

La coordinación es una de las funciones esenciales de la gestión, ya que implica acciones y decisiones de los diferentes actores, con relación a la atención de demandas de la institución que facilitan prácticas pedagógicas.

Gairín y Darder (2003), afirman que la coordinación debe de estar presente en los diferentes pasos del Proyecto de Centro, para que sea posible la definición de aspectos sustanciales del centro educativo, contribuyendo de esta manera la coordinación a la calidad de la enseñanza.

Los autores mencionados, dan a conocer como elementos constitutivos del concepto de coordinación a los siguientes: trabajo en común de los actores en función de un proyecto; actuación de las personas, quienes deben de contribuir a un objetivo en común; asignación de los recursos, con el fin de obtener los objetivos deseados; control y revisión del funcionamiento cotidiano para garantizar la coordinación.

A modo de conclusión, es posible decir que un óptimo uso de los espacios de coordinación, puede conducir al acuerdo entre los docentes de estrategias áulicas, que favorezcan a la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia, implicados todos ellos en la dimensión conceptual *vínculo docente - alumno*.

Planificar con colegas añade claridad y, consistencia al proceso, la colaboración profesional puede constituir un capital esencial en la planificación curricular.

La planificación colaborativa resulta un proceso intelectual y emocional que genera oportunidades de aprendizaje para los docentes. (Hargreaves *et al.*, 2001).

El trabajo en equipo debe de adaptar la propuesta educativa según las necesidades de los alumnos, en base al intercambio y búsqueda en común de soluciones creativas y fundamentadas científicamente. (Gairín y Darder, 1995).

2. Propuesta metodológica

La situación problema escogida para estudiar ha sido abordada dentro del marco de la investigación cualitativa, con la metodología correspondiente al estudio de casos. Al respecto, “(...) *el objetivo primordial de un estudio de caso es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender el caso (...) es la particularización (...) para ver qué es, qué hace, (...) pero la finalidad primera es la comprensión.*” (Stake, 1999, 17).

El estudio de lo particular gana terreno en la medida en que se entiende la complejidad del mundo social, y que se hace necesaria más que la explicación, la comprensión. El análisis de procesos que pueden ser complejos por la interacción humana entre sí y con su entorno, exige subrayar la calidad de esas relaciones, es decir, comprenderlas. El enfoque cualitativo proporciona respuestas a la complejidad de las relaciones humanas.

El punto básico de partida del paradigma cualitativo, en el momento de concebir el mundo social es el desarrollo de conceptos y teorías que estén basados en los datos para explicar un fenómeno. Los significados sociales solo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos, siendo esto un rasgo que distingue a este paradigma del modelo de investigación de las Ciencias Naturales. Un investigador cualitativo prefiere que la teoría emerja de los propios datos; de esta manera se logra explicar el fenómeno de modo coherente

con el mundo social del cual se originó. El investigador procura acercarse lo más posible a la cotidianidad de los participantes, captar in situ sus acciones para pensar y elaborar sus explicaciones. (Cook y Reichardt, 2005).

Un rasgo importante de los métodos cualitativos de investigación, destacado por Walker (2002), es que pueden adaptarse y modificarse a medida que se avanza en el proyecto.

María Teresa Anguera (1997), señala como axiomas comunes a la investigación cualitativa, los siguientes:

- Concepción múltiple de la realidad: se pueden considerar diversas facetas para una determinada realidad, por lo que cabe una diversificación en la interpretación de la misma.

- El principal objetivo científico es la comprensión de los fenómenos: se pretende llegar a captar las relaciones internas existentes en los fenómenos que se estudian, indagando en la intencionalidad de las acciones de las personas implicadas.

- Se interrelacionan el investigador y el objeto de la investigación: de forma tal que se influyen mutuamente.

- Se pretende un conocimiento de carácter ideográfico, de descripción de casos individuales: la investigación cualitativa se plantea el estudio de casos en profundidad y no llegar a abstracciones universales

- Los valores están implícitos en la investigación: esto se refleja en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

3. Plan de trabajo

El plan de trabajo se ha desarrollado mediante dos grandes etapas que se detallan a continuación: la del diagnóstico y la de elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

3.a. El diagnóstico

El estudio diagnóstico realizado, temporalmente se ha extendido desde el mes de Mayo al mes de Agosto de 2010. Se ha desarrollado en cuatro fases que se indican a continuación.

Fases de la etapa diagnóstica

Momento	Característica
Fase 1: Identificación de la demanda	Etapa exploratoria: realización de entrevistas iniciales (equipo de dirección); reconocimiento de antecedentes institucionales; identificación de actores y sectores implicados; recopilación de datos que complemente la información obtenida de las entrevistas.
Fase 2: Comprensión del problema	-Definición de técnicas complementarias. -Pre- test de las herramientas aplicadas. -Identificación de aspectos implícitos- explícitos.
Fase 3: Reconocimiento de necesidades	-Análisis de la información recabada y sistematizada. -Definición de prioridades. -Identificación de las dimensiones involucradas en el proceso de mejora. -Establecimiento de las personas implicadas para conformar al grupo impulsor, para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.
Fase 4: Acuerdos con la organización	-Redacción del informe de la etapa diagnóstica. (Informe de Avance).

Las herramientas que se han aplicado a los actores, han sido seleccionadas teniendo en cuenta el propósito de esta fase del trabajo diagnóstico (constatar la situación problema, ampliar y verificar los factores causales); considerando además las características de cada una, con relación al tipo de información que de ellas se puede extraer; se ha trabajado con un total de 93 actores institucionales.

Se han seleccionado como técnicas para relevar la información: el cuestionario, la entrevista, la observación y el análisis de documentos.

Correspondencia entre actores y técnicas aplicadas

Actores	Técnicas
65 Alumnos (de dos grupos)	Cuestionario, observación de clases, análisis de documentos.
25 Docentes (de los grupos de primero del turno vespertino)	Cuestionario, análisis de documentos.
4 Docentes (pertenecientes al plantel mencionado con anterioridad)	Entrevista semi- estructurada, observación de clases.
2 Adscriptas, 1 subdirectora	Entrevista semi- estructurada

Para el procesamiento de la información recogida, luego de sistematizada, se ha optado primeramente por definir dos dimensiones, con el fin de llevar a cabo de manera más precisa, clara y ordenada el análisis de la información, esto implica la triangulación de todos los datos obtenidos. Dichas dimensiones son: *trabajo coordinado entre actores institucionales y vínculo docente - alumno*.

Luego de la triangulación se ha procedido a la elaboración de dos dispositivos de análisis institucional: el iceberg y el análisis FODA (**F**ortalezas- **O**portunidades- **D**ebilidades- **A**menazas), de los cuales se han tomado insumos para la propuesta del Plan de Mejora.

El iceberg es un método de análisis que posibilita desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales. A partir de lo explícito, identificar las prioridades de una institución e inferir los supuestos básicos que operan como cimientos de una cultura institucional (Tejera, 2010a). Por esto, el iceberg ha permitido identificar aspectos íntimos, pertenecientes a la cultura institucional, susceptibles de ser mejorados.

Para este trabajo en particular de la aplicación de este análisis, han resultado relevantes con relación a la cultura de la institución, el rol ejercido por la directora suplente, el empleo de los espacios de coordinación con fines administrativos más que pedagógico didácticos, trabajo individualizado de los docentes (aplican estrategias diferentes), ausencia de un proyecto de centro, entre otros.

El análisis FODA es una herramienta sencilla de utilizar, pero muy potente como mecanismo de análisis de la realidad y toma de decisiones. Según Trujillo (2001), una reflexión profunda y crítica que conduzca a la identificación de las fortalezas y debilidades de la institución (factores internos), es favorable para que se tomen en cuenta los riesgos que la misma corre, así como las posibilidades de éxito que tiene para la toma de determinadas decisiones. En cuanto a factores externos, las oportunidades hacen referencia a factores positivos para el centro, mientras que las amenazas apuntan a factores que van más allá de su control, y que pueden poner en riesgo la consecución de los objetivos que este se proponga.

Concluida la sistematización y análisis de toda la información recabada, se ha procedido a la realización de un primer esbozo del Plan de Mejora Organizacional.

3.b. Plan de Mejora Organizacional

Una vez concluida la etapa diagnóstica, se ha procedido a la entrega del Informe de Avance a la institución que ha sido sede del estudio. Con relación a lo mencionado, primeramente se ha llevado a cabo un encuentro con la subdirectora (encargada de dirección), a la cual se le ha dado a conocer los resultados del estudio de la etapa diagnóstica. También se han definido los integrantes del grupo impulsor (personas que han participado de la elaboración del Plan de Mejora Organizacional). En dicho encuentro y con relación a los acuerdos establecidos con la organización, es importante destacar el hecho de que se ha decidido llevar a cabo una reformulación de la situación problema, a causa de que se ha acordado con la subdirectora debido a los tiempos institucionales, aplicar el Plan de Mejora Organizacional en el próximo ciclo escolar, correspondiente al año 2011. Se ha tenido en cuenta que la situación problema planteada en un inicio era muy específica y singular del momento en el que se aplicó el estudio diagnóstico.

El grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan, ha quedado constituido por: la subdirectora (encargada de dirección), una adscripta, una docente de grupos de primer año del turno vespertino, y el asesor. La dinámica de trabajo con el grupo impulsor se ha basado en reuniones semanales de unos cuarenta y cinco minutos de duración. El horario que se ha empleado para ello ha sido el de la coordinación general, de manera de asegurar la presencia de todos los actores implicados, al no tener éstos que cumplir horario extra que pudiera además interferir en sus actividades cotidianas; se han realizado un total de cinco reuniones.

En síntesis, del trabajo con el equipo impulsor ha resultado la elaboración de los siguientes componentes del Plan de Mejora Organizacional: objetivo general, objetivos específicos, logros proyectados, indicadores de logro, definición de personas implicadas, espacios, tiempos, insumo y presupuesto.

En cuanto a la determinación de los factores causales de la situación problema sobre la que se ha trabajado, cabe aclarar que los mismos han sido determinados en el encuentro mantenido con la subdirectora cuando la entrega del Informe de Avance.

El diseño del instrumento de seguimiento de la implementación del Plan de Mejora, en acuerdo con el equipo impulsor ha sido responsabilidad del asesor.

Con relación al objetivo general, es importante mencionar el hecho de que el mismo ha sido elaborado en función de la situación problema, en común acuerdo con el equipo impulsor. Mientras que los objetivos específicos han sido formulados contemplando a cada uno de los factores causales.

Procurando la existencia de un hilo conductor entre los distintos componentes del Plan de Mejora Organizacional, los logros proyectados o metas, se han acordado basándose en los objetivos específicos que han sido planteados.

Durante el proceso de construcción del Plan de Mejora, se ha pensado en indicadores de logro para cada actividad que ha sido propuesta. Se entiende por indicadores a *“hechos, situaciones o fenómenos factibles de ser “medidos”, que permiten confirmar el arribo a la meta propuesta para cada objetivo. El propósito de un indicador es informar sobre el proceso de toma de decisiones, describir y explicar los cambios que se van produciendo...”* (Tejera, 2010b).

La sustentabilidad del Plan de Mejora Organizacional ha implicado el abordaje de aquellos factores, mediante los cuales el proyecto se hace viable de forma duradera. Para esto, se ha trabajado sobre aspectos relacionados con el monitoreo de las acciones acordadas; la comunicación de la información; rendición de cuentas; supuestos de realización, entre otros aspectos.

4. Principales resultados y conclusiones

A continuación, se ponen de manifiesto los resultados y conclusiones correspondientes a las dos grandes fases del trabajo realizado en la institución: Diagnóstico y Plan de Mejora Organizacional. Se explicitan además otras conclusiones que han surgido en el proceso de elaboración de este capítulo, relacionadas a los conceptos que sustentan el trabajo.

Diagnóstico

La primera colecta de datos

Esta fase ha sido relevante para el desarrollo del trabajo, en cuanto a que por medio de ella se ha identificado y comprendido la naturaleza de la situación problema para la cual se ha elaborado el Plan de Mejora.

La identificación de la situación problema, ha sido el resultado de la realización de entrevistas exploratorias, realizadas a diferentes actores de la institución. Cabe recordar, que se ha procurado trabajar con actores de características diferentes, con el fin de obtener información que brinde el mayor sustento y justificación posible a la situación problema que se ha escogido para trabajar. Su identificación no ha presentado grandes dificultades, debido a que todos los entrevistados han coincidido con la situación a mejorar. Los serios problemas de disciplina de los grupos de primer año del turno vespertino.

Las entrevistas exploratorias han sido transcritas y luego analizadas, para organizar la información obtenida en una matriz construida en función de: dimensiones organizacionales implicadas; actores involucrados; temáticas asociadas y posibles factores causales. A partir del análisis de esta matriz, han surgido como resultados: la situación problema a trabajar; una primera aproximación de los factores causales; grado de implicancia de las distintas dimensiones organizacionales, sectores y personas involucradas. Dichos resultados están expuestos en el Modelo de Análisis que se muestra a continuación.

Modelo de Análisis

Situación Problema:

Dificultades para identificar estrategias institucionales eficientes para controlar la disciplina de los alumnos de primer año del turno vespertino

Dimensiones organizacionales:

Organizacional, Pedagógica-Didáctica, Comunitaria, Administrativa

Sectores involucrados:

dirección, adscripción, C.A.P., aula, docentes, alumnado de primer año, padres, equipo multidisciplinario.

Posibles factores causales:

- Carencia de acuerdos comunes entre los distintos actores involucrados (subdirectora, docentes, adscriptos, integrantes del CAP, padres, equipo multidisciplinario).
- Escasa comunicación entre algunos de los actores implicados: los docentes de un mismo nivel (en este caso primero del vespertino), entre estos y el CAP y con el equipo multidisciplinario.
- Empleo de los momentos de coordinaciones para la realización de labores administrativas predominantemente (cierre de libretas, pasaje de notas a los boletines, etc), se destina muy poco tiempo de las coordinaciones para el tratamiento de los problemas de disciplina.

Personas involucradas:

subdirectora, adscriptas de los grupos de primer año (dos personas); integrantes del CAP (tres docentes); docentes (veinticinco); alumnos (doscientos once); padres; integrantes del equipo multidisciplinario (una asistente social y una psicóloga).

Es importante recordar que para la elaboración del modelo de análisis se ha procurado hacer un planteamiento de manera tal, que queden involucrados actores y sectores que desarrollen trabajo dentro de la institución. De esta manera, se haría más práctico y factible la elaboración y aplicación del Plan de Mejora. Otro aspecto relevante que ha resultado del análisis de la matriz, ha sido el grado de implicancia de los distintos involucrados, en este sentido, han resultado ser las dimensiones organizacional y la pedagógico- didáctica las más comprometidas.

La segunda colecta de datos

Luego de la obtención de los primeros resultados de la investigación, se ha llevado a cabo una segunda colecta de datos para profundizar en la comprensión del problema. En esta instancia se ha recabado información de diversas fuentes (documentos, actores institucionales, etc), aplicando el instrumento y la técnica adecuados a cada una.

Para el procesamiento de la información recogida y la obtención de resultados, luego de la sistematización, se ha optado por definir dos dimensiones conceptuales para llevar a cabo de manera más precisa, clara y ordenada el análisis de la información. Las dimensiones se han escogido en función de la naturaleza de la situación problema y de los conceptos que sustentan este trabajo, ellas han sido: *trabajo coordinado entre actores institucionales* y *vínculo docente - alumno*. Se han identificado los datos correspondientes de cada instrumento, para cada dimensión de análisis.

Del análisis mencionado, han resultado entre otros, los siguientes aportes: la constatación de los factores causales que han sido propuestos en el Modelo de Análisis, la elaboración de dos dispositivos de análisis organizacional: el Iceberg y el análisis FODA, de los cuales se han tomado insumos iniciales para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

La identificación de necesidades

El Iceberg

La construcción de este dispositivo ha sido esencial, en cuanto a que ha brindado elementos que han tenido que ser tomados en cuenta para la viabilidad del Plan de Mejora Organizacional. Un cambio institucional ha de iniciarse trabajando sobre aquellos aspectos de la organización que son susceptibles de mejora.

A continuación se explicitan los resultados obtenidos en lo subyacente del iceberg, desentrañando los factores más íntimos que configuran a la institución:

- Prevalencia del trabajo individualizado de cada actor institucional (subdirectora, adscriptas, docentes).
- Coordinaciones consideradas predominantemente como instancias de cumplimiento administrativo.
- Vínculo muy débil entre padres y la institución educativa.
- Valoración de los docentes de las vías informales de comunicación por sobre las formales.
- Falta de una planificación estratégica en su amplio sentido. Tendencia de actuar “apagando incendios y no en evitarlos”.
- Se emplean a las medidas correctivas mayoritariamente con el fin de “aliviar” o “aplacar” las situaciones que implican problemas de disciplina, no con el fin de dar una “verdadera” solución.

FODA

Dimensión Organizacional:

Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">- Apoyo de la dirección al accionar docente.- Intervención continua del Consejo Asesor Pedagógico como entidad de imposición de orden y respeto a nivel institucional.- Compromiso de las adscriptas en el tratamiento diario de los asuntos de disciplina. Constituyen con relación a lo mencionado, el principal nexo entre distintos actores: equipo de dirección, docentes, padres.	<ul style="list-style-type: none">- Ausencia del Proyecto de Centro.- Principal rol del equipo de dirección en las instancias de coordinación general: informar, mayoritariamente cuestiones de naturaleza administrativa.- Escasa utilización de los espacios formales de coordinación para el abordaje de los problemas que se manifiestan en los grupos de alumnos, con el consecuente fortalecimiento de canales informales de comunicación entre docentes.- Desaprovechamiento del equipo multidisciplinario para el tratamiento de los problemas de disciplina de los alumnos de primer año.- Accionar individualizado de los actores institucionales: equipo de dirección, adscriptas, docentes.- Escasa comunicación entre el equipo de dirección, docentes y adscriptas.

Dimensión Pedagógico Didáctica:

Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">- Establecimiento de diálogos frecuentes por parte de algunos docentes y las adscriptas con los alumnos, para "negociar" el buen comportamiento.- Ubicación de los alumnos en el salón de clases con un criterio acordado entre algunos docentes y las adscriptas.- Existencia de "confianza" de los alumnos hacia los docentes (principalmente el profesor consejero) y las adscriptas, para manifestar diversas inquietudes.- Considerable número de alumnos conscientes de que es necesario un cambio de actitud para mejorar la situación relacionada a la disciplina.- Petición por parte de los estudiantes de la imposición de límites por parte de los docentes.	<ul style="list-style-type: none">- Docentes que no pueden controlar la indisciplina de los alumnos: abandonan la clase, expulsan a alumnos para poder trabajar.- Desarrollo de clases de carácter expositivo, lo que redundan en el aburrimiento y desinterés de los alumnos.- Escasa utilización de recursos didácticos para el dictado de clases. Empleo del pizarrón como recurso principal.- Ausencia de estrategias didácticas acordadas en común por los docentes. Cada profesor actúa de manera muy diferente, en cuanto a la modalidad de la clase que dicta y permisividades que otorga a los estudiantes.- Criterio establecido por la dirección para el armado de los grupos de alumnos: inclusión de los repetidores y alumnos que no son del radio en el turno vespertino.

Dimensión Administrativa:

Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">- Existencia de instancias de coordinación: general e interdisciplinar.- Elaboración en tiempo y forma de las calificaciones y juicios de los alumnos para la entrega de boletines.	<ul style="list-style-type: none">- Organización de los horarios de los docentes sin coincidencia en los espacios de coordinación. Los docentes coordinan con colegas, que en muchas ocasiones no tiene los mismos grupos ni el mismo nivel.- Estructura edilicia no adecuada para la contención del alumnado.

Dimensión comunitaria:

Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">- Asistencia de un importante número de padres a las reuniones en las que son citados.	<ul style="list-style-type: none">- Gran cantidad de estudiantes que pertenecen a zonas que no se corresponden al radio del liceo.- Muy escaso apoyo de los padres con relación al seguimiento y control de la actuación de sus hijos en la institución.- Inasistencia a las reuniones de los padres de los alumnos más problemáticos.

Oportunidades

<ul style="list-style-type: none">- Centro público de atención psicológica y psiquiátrica ("el patronato") localizado muy próximo al liceo, en la misma manzana.- Escuela pública ubicada en la misma cuadra del liceo de la cual provienen un considerable número de alumnos.

En el análisis FODA realizado, el nivel externo a la institución presenta únicamente elementos correspondientes a las oportunidades en la dimensión comunitaria. Este hecho es totalmente coherente con la naturaleza del trabajo realizado hasta el momento, ya que el mismo está centrado en aspectos internos de la institución.

Relacionando los hallazgos presentados hasta el momento con los conceptos trabajados, se puede concluir:

-Los canales de comunicación entre el equipo de dirección docentes y adscriptas, son muy débiles. Por esto, existe una valoración por parte de los profesores de las vías informales de comunicación, desarrollándose una comunicación de tipo horizontal entre dichos actores

-El rol desempeñado por el encargado de dirección, teniendo en cuenta los aportes de Ball (1989), tiene características del tipo de director administrativo, con algunos rasgos del director autoritario. Con relación al mismo, no ejerce un liderazgo estratégico, el cual considerando a Hergreaves *et al.* (2001) resulta esencial para la atención efectiva de los requerimientos institucionales y el desarrollo de una cultura colaborativa.

-Los espacios de coordinación no son valorados como instancias para promover el trabajo colaborativo entre los actores institucionales, sino que son empleados generalmente para la realización de actividad de índole administrativo. Se podría decir que dichos espacios se utilizan para “completar el acta” y no para abordar las problemáticas subyacentes en los grupos de alumnos.

-No se desarrolla una Gestión en Proyectos al haber una ausencia un Proyecto Educativo de Centro, lo que conduce a que la Institución no tenga clara ni definida una visión con relación a su desempeño, ni tenga un “norte orientador” de su accionar. Una de las principales consecuencias de esto, es la falta de capacidad de adaptación de la institución a las necesidades de los estudiantes. Entre lo que se destaca la falta de formación en valores, lo que desencadena a su vez, problemas de convivencia a nivel de aula.

Una vez finalizado el Informe de Avance se ha realizado, en una primera instancia, la presentación del mismo a la subdirectora. De este encuentro ha resultado la modificación de la situación problema a tratar, así como la definición de los factores causales.

El replanteamiento de la situación problema, se ha decidido en común acuerdo, teniendo en cuenta el período de implementación del Plan de Mejora Organizacional. Se ha decidido a causa de los tiempos institucionales, aplicar el Plan de Mejora en el ciclo escolar correspondiente al año 2011. Se ha tenido en cuenta que la situación problema identificada en la fase diagnóstica era muy específica y singular con relación al clima institucional de trabajo. De esta manera, se ha reformulado a la situación problema, para que el plan de mejora involucre el tratamiento de varios aspectos que contribuyen a la generación de climas adecuados de enseñanza y de aprendizaje en la institución, siendo el control de la disciplina una de las variables que se pueden considerar, pero no la única. Así la situación problema ha quedado definida como sigue: ***Dificultades para identificar estrategias institucionales eficientes, que favorezcan un clima de trabajo adecuado con los alumnos de primer año del turno vespertino.***

Los factores causales se han establecido en función de los hallazgos que han resultado en el diagnóstico con relación a los mismos, y atendiendo a la reformulación del problema a tratar. De esta manera se han definido como principales factores causales: 1- Falta de trabajo coordinado entre algunos actores institucionales, 2- escasa comunicación entre docentes en general, con el equipo de dirección y adscriptas, 3- vínculo muy débil entre referentes familiares de los alumnos más problemáticos y la institución educativa.

Del análisis de los factores causales, en concordancia con lo expuesto con anterioridad, se puede afirmar como conclusión: el predominio de la cultura individualista; los canales de comunicación débiles entre los distintos actores; la desvalorización de las instancias de coordinación para el acuerdo de estrategias en común, que atiendan a las problemáticas presentes en los alumnos.

Los encuentros con el equipo impulsor

A continuación se exponen los acuerdos más importantes establecidos con el equipo impulsor del Plan de Mejora Organizacional. Por esto, resulta muy pertinente para esta ocasión exponer parte de la planilla integradora, destacando los aspectos más globales, que dan cuerpo al plan de mejora.

Planilla integradora. Esquema de trabajo

Objetivo General	<i>Identificar acciones institucionales que favorezcan la aplicación de estrategias eficientes que promuevan climas adecuados de trabajo a nivel de aula y de la institución.</i>
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1- Emplear las horas de coordinación general para el abordaje de temas de carácter pedagógico didáctico, haciendo énfasis en el trabajo en equipo entre los distintos actores institucionales. 2- Fortalecer diferentes canales formales de comunicación entre los docentes, y también entre éstos con el equipo de dirección y adscriptas. 3- Lograr una mayor concientización e involucramiento de los referentes familiares con relación a la actuación diaria sus hijos en la institución.
Línea de actividad para el objetivo específico 1: <i>Promoción del trabajo en equipos del cuerpo docente.</i>	
Actividad 1.1: Planificación tentativa, al inicio de los cursos, de actividades para todo el año, que impliquen el trabajo en equipo de los docentes por nivel y por turno, en las coordinaciones de centro.	
Actividad 1.2: Elaboración de una planilla de seguimiento de las actividades acordadas por los docentes con relación a la aplicación de estrategias en común, de carácter didáctico- pedagógico y en relación al tratamiento de la conducta de los alumnos.	
Actividad 1.3: Realización de charlas con especialistas, dirigidas a los docentes, que contribuyan a la toma de decisiones sobre temáticas por ellos solicitadas.	
Línea de actividad para el objetivo específico 2: <i>Optimizar la comunicación institucional.</i>	
Actividad 2.1: Armado de una cartelera para la sala de profesores en la que se informe semanalmente sobre el acontecer institucional en todas sus dimensiones.	
Actividad 2.2: Organización de un equipo integrado por docentes y adscriptos responsables del mantenimiento y difusión de la cartelera.	
Actividad 2.3: Redacción de un cuaderno de comunicados en el que el adscripto documente sobre la citación en particular de algún padre, del equipo multidisciplinario, información de los alumnos en general, que resulte de interés para los docentes.	
Línea de actividad para el objetivo específico 3: <i>Sensibilizar a los padres sobre la incidencia que puede llegar a tener su participación en actividades institucionales dirigidas a la creación de un buen clima de trabajo con sus hijos.</i>	
Actividad 3.1: Realización de actividad inicial con los referentes familiares que pase por compartir con ellos este proyecto e incorporar sus opiniones e inquietudes.	
Actividad 3.2: Realización de encuentros de los referentes familiares, de cada grupo, con todos los docentes que dictan clases en dichos grupos.	
Actividad 3.3: Realización de reuniones con especialitas, ejemplo: psicóloga, asistente social, que contribuyan al relacionamiento padre - hijo, establecimiento de límites, etc.	

Del análisis de lo trabajado con relación al Plan de Mejora Organizacional, considerando los contenidos del Marco Teórico, se puede concluir lo siguiente de su aplicación:

-La concreción de los objetivos dará lugar paulatinamente a un cambio institucional, que contribuirá al alejamiento de la Cultura Individualista, promoviendo la familiarización con formas de trabajo colaborativas y una mayor integración de los actores institucionales.

-Los canales de comunicación serán fortalecidos en gran medida, haciendo que la información fluya con facilidad y de forma natural, en los distintos sectores de la organización. De esta manera se dará lugar a una mayor eficacia y eficiencia de la comunicación.

-El director tendrá que desempeñarse con liderazgo cultural y emocional, promoviendo culturas colaborativas y la asunción de riesgos y estrategias en cuanto a que deberá de proporcionar los recursos para que se lleve a cabo el cambio.

-Los espacios de coordinación cumplirán su fin educativo al ser empleados para la realización de actividades que competan al Plan de Mejora Organizacional, pasando a un plano más secundario las tareas de carácter administrativo que se acostumbraban a desarrollar.

-La naturaleza de las actividades que se implementen, contribuirán a un clima institucional más propicio para la elaboración de un Proyecto Educativo, mediante el cual el centro defina su identidad como tal, y tenga un “norte orientador” de sus futuras acciones.

Respecto del Plan de Mejora, se puede concluir además, que su construcción ha sido producto de un análisis reflexivo de la realidad institucional, los actores que han formado al grupo impulsor, orientados por la figura del asesor, como guía y apoyo de dicho proceso.

5. Reflexiones finales

Pensando al proceso desarrollado, con relación a la metodología aplicada, destaco la importancia que ha tenido la dedicación puesta en la fase inicial del trabajo, la colecta de datos. Aunque este proceso ha insumido un tiempo muy considerable, me ha facilitado en gran medida el descubrimiento de la situación problema con la que he trabajado y consecuentemente de los factores causales. Una colecta de datos con información variada en cuanto a las herramientas empleadas y la naturaleza de los actores, da mayores certezas en la identificación del objeto de estudio, así como de sus principales características.

Respecto a la modalidad cualitativa de investigación ha sido relevante el involucramiento que he tenido como investigadora en el contexto estudiado. Esto, ha contribuido a la comprensión de la realidad implicada para lo cual ha sido fundamental dejar a un lado toda idea previa y elaborar otras, a partir de los aportes de los actores comprometidos a través de: el diálogo desarrollado basándose en entrevistas, de la observación de la infraestructura; de las dinámicas de trabajo; la revisión de documentos, etc.

Un aspecto fundamental que resalto con relación al trabajo del investigador cualitativo, es la flexibilidad permanente para construir el proceso de investigación, es decir, el diseño de las etapas, teniendo en cuenta los emergentes que vayan surgiendo.

Cabe mencionar la importancia que tiene para el asesor actuar en concordancia con la realidad de los distintos actores; esto contribuye a que el cambio institucional sea concebido como un compromiso necesario de asumir y no como una imposición.

Un factor que ha resultado fundamental en el desarrollo del trabajo de campo, ha sido el relacionamiento con los distintos actores seleccionados. He tenido que prestar atención al cuidado de las palabras empleadas, así como a los momentos y espacios escogidos, para lograr la motivación de las personas implicadas, y generar un sentimiento de confianza y seguridad en ellos, de manera de poder asegurar el desarrollo del trabajo en un clima ameno, que garantizara el éxito de su aplicación.

En cuanto a la situación problema quiero señalar un aspecto que ha tenido una radical importancia: el hecho de su formulación ha implicado a factores internos de la organización (estrategias institucionales eficientes) y no a factores externos (como ser la relación de los alumnos con sus padres). Esto ha tenido dos ventajas, la primera y más importante, es que ha conducido a los actores institucionales a mirar sus prácticas cotidianas desde una perspectiva crítica y reflexiva. La otra ventaja ha sido la viabilidad del plan, al haber tenido que llevarse a cabo con factores propios de la institución, que son más fáciles de controlar y mejorar que los factores externos.

Como cierre, quiero hacer hincapié de que todo el proceso de trabajo, considerando al diagnóstico y la elaboración del Plan de Mejora Organizacional, me ha requerido además de la aplicación correcta de la metodología desde el punto de vista técnico, una actitud de apertura hacia la concepción de ideas, formas de pensar y visión de la realidad de los actores que han estado involucrados en el trabajo, así como una reflexión permanente sobre las decisiones que he ido tomando como investigadora y asesora, en todo el período de trabajo en la Institución Educativa.

Bibliografía:

Aguerrondo, I., et al. 2002a. **La escuela del futuro II. Cómo piensan las escuelas que innovan.** Buenos Aires: Ed. Paper editores.

Aguerrondo, I., et al. 2002b. **La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan.** Buenos Aires: Ed. Paper editores.

Anguera, María T. 1997. **Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** Alfaomega-Marcombo.

Antúnez, S., et al. 1997. **Del proyecto educativo a la programación de aula.** 10ma edición. Editorial Graó.

Ball, S. 1989. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Paidós.

Cook, T.D.; Reichardt, Ch. S. 2005. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.** 5ta edición. Madrid: Morata.

Corbo, D., et al. 2008. **Educación en valores y ciudadanía democrática. Guía didáctica.** Ediciones de la Plaza.

Gairín Sallán, J.; Darder Vidal, P. 1995. **Estrategias e instrumentos para la gestión educativa.** Barcelona: Praxis.

Gairín Sallán, J.; Darder Vidal, P. 2003. **Organización de centros educativos. Aspectos básicos.** Barcelona: Praxis.

Hargreaves, A., et al. 2001. **Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.** Octaedro.

Rodríguez, D. 2002. **Gestión organizacional. Elementos para su estudio. 2da edición.** Edición Universidad Católica de Chile.

Santos Guerra, M. 1998. **Evaluar es comprender. 3era edición.** Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Stake, R. 1999. **Investigación con estudio de caso.** Madrid: Morata.

Tejera A. **El Iceberg. Dispositivo de análisis de la cultura institucional.** En: Taller Maestría en Gestión. ORT. Instituto de Educación. Montevideo, Agosto 2010a.

Tejera, A. 2010. **Dispositivos de seguimiento del PMO**. En: Taller Maestría en Gestión. ORT. Instituto de Educación. Montevideo, Noviembre 2010b.

Walker, R. 2002. **Métodos de investigación para el profesorado**. Técnicas de evaluación. 3era edición. Morata.

Documentos Electrónicos:

Cantón Mayo, I. 2004. **Planes de Mejora de los Centros Educativos**. [on line]. Editorial: Aljibe, España. [citado 14 de Enero 2011]. Disponible en internet: http://pdf.rincondelvago.com/planes-de-mejora-en-los-centros-educativos_isabel-cantonmayo.html

Murillo, P. 2004. *Hacia la Construcción de un Nuevo Modelo de Asesoramiento/Supervisión*. [on line]. Educare, N° 5, año 2, 44-57. [citado 17 de Enero 2011]. (Extracto del trabajo: "Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación"). Disponible en internet: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/17.pdf>

Trujillo, F. 2001. *El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación*. [on line] [citado 13 de Abril de 2011]. Disponible en internet: <http://www.educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio>

* Fecha de recibido: 30/01/2012

Fecha de aceptado: 14/04/2012

** *Master en Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay. Docente de Química, Centro Regional de Profesores del Litoral (CeRP), Salto, Uruguay. Ex Profesora adscriptora de estudiantes de profesorado de Química, Centro Regional de Profesores del Litoral, Salto, Uruguay. Docente de aula, Liceo N° 5 Nocturno, Salto. Adscriptora de estudiantes de profesorado de Química, CeRP del Litoral.*

Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula*

Mariela Solari **

Resumen

El presente trabajo de investigación se desarrolló con relación a las dificultades para articular la planificación institucional en Educación Primaria con la planificación de aula. Este problema se identificó en un centro escolar confesional habilitado por el Consejo de Educación Primaria e Inicial, ubicado en la zona oeste de Montevideo.

La investigación responde a una metodología de corte cualitativo a través del “Estudio de casos” que nos permitió focalizar la situación, describirla, comprenderla y examinarla en función de un contexto determinado.

Para el diagnóstico, las técnicas utilizadas fueron: entrevistas exploratorias y en profundidad (a directivos y docentes), análisis de documentos y cuestionario autoadministrado (a todos los docentes). Se incorporaron diferentes dispositivos de análisis organizacional (matriz, iceberg, FODA), lo que nos habilitó a documentar, sistematizar y evaluar la experiencia.

El estudio diagnóstico realizado identifica a la dimensión organizacional como la más comprometida asociada a los siguientes factores: ausencia de espacio de coordinación; escasez de estrategias para el abordaje de problemas organizacionales; falta de intercambio de prácticas exitosas; inexistencia de acuerdos metodológicos básicos y dificultades para el trabajo en equipo.

Basándose en el problema encontrado en el diagnóstico, se diseñó un Proyecto de Mejora Organizacional (PMO) cuyo objetivo general fue fortalecer y tender puentes entre el objetivo y misión del colegio expresados en el ideario, el objetivo principal Proyecto Educativo de Centro (PEC); el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Planificación de Aula (PA) realizada por los docentes con el fin de mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: Planificación Educativa- Cultura Organizacional- Desarrollo Organizacional- Planeamiento Estratégico Situacional.

Abstract

The present paper intends to find answers to the problem of poor connection between Primary School institutional planning, and classroom work and planning. The conflict was identified in a Primary school of Montevideo west zone. The present research uses qualitative methodology materialized in Case Study, a method that helped to focus on a problem, describe, comprehend, and examine it in a particular social context. In order to make a good diagnose different techniques were used as well as in depth and exploratory interviews (made to headmasters and professors), document analysis, self-administered questionnaire (applied to professors). Many organisational tools (matrix, iceberg, FODA) allowed us to document, systematize and evaluate the experience. Diagnose identifies organisational dimension as the most committed due to the existence of different factors such us: absence of coordination

space, strategies to solve organizational problems, lack of exchanging of good practices, absence of planning and hard difficulties to develop team work. Looking for solutions, an Organisational Improving Project was designed, for which the main objective was to fortify the connection between theory and planning of the School, with the particular aim of Primary Centre, the Curricular Project, and the Classroom Planning made by professors with the main goal of improving child learning process.

KEY WORDS: *Educational Planning- Organizational Culture- Organizational Development- Situational Strategic Planning*

1. Referentes conceptuales

Como muestra el esquema que se presenta a continuación, en el marco teórico hemos trazado un recorrido por los referentes conceptuales en función de los cuales analizamos el tema central del estudio en relación a la planificación educativa en el centro escolar: la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula.

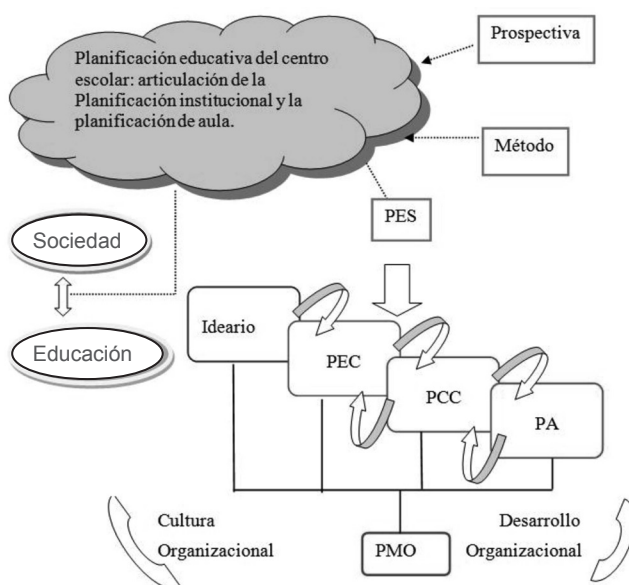
En la complejidad de la relación entre sociedad y educación, ponemos la mirada en el fortalecimiento de las estructuras sociales que promueven la equidad y cohesión social, para obtener mejores resultados educativos.

Estos resultados dependerán en buena medida del tipo de cultura organizacional que caracterice al centro educativo. Desentrañar el tipo de cultura, identificarla y reconocerla permitirá generar condiciones para que la escuela progrese y se proyecte.

La cultura organizacional está íntimamente relacionada con las posibilidades que la escuela tiene de producir y generar conocimiento, y en consecuencia con el estadio de desarrollo organizacional en el que se encuentra.

Consideramos el método y la prospectiva como conceptos tributarios al de planificación institucional. El Planeamiento Estratégico Situacional (PES) corresponde al modelo de planificación institucional en el cual nos hemos posicionado por favorecer los procesos de desarrollo organizacional orientados a la producción y gestión del conocimiento organizacional.

Figura 1. Recorrido por el marco teórico



Desde esta perspectiva habrá de darse la articulación entre los instrumentos de planificación que corresponden al ideario, al proyecto educativo de centro (PEC), al Proyecto Curricular de Centro (PCC), a la Planificación de Aula (PA) y los Proyectos de Mejora Organizacional (PMO) que oportunamente se van diseñando para conducir la escuela hacia la mejora.

1.a. El contrato entre Sociedad y Educación: revisar la mirada

Uno de los fines de toda organización educativa consiste en la transmisión de la herencia cultural que se realiza a través de la distribución de los saberes por medio del desarrollo curricular, formando así a las nuevas generaciones con el objeto de ofrecer herramientas que permitan su inclusión social y la futura inserción en el mundo del trabajo.

En América latina las reformas educativas de la década de los años '90 apuntaron -entre otros aspectos- a la expansión cuantitativa de la escolarización a la vez que se fue instalando una preocupación por la calidad de la enseñanza y los logros del aprendizaje de los alumnos (Tedesco, 2005). En nuestro país no solo ha aumentado la matrícula en Educación Inicial, Primaria, Básica y Superior, sino que en el último quinquenio los recursos económicos destinados a la educación a través de Producto Bruto Interno (PBI) corresponden al 4.5%. Sin embargo estas mejoras no se reflejan en los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos (Cardozo, 2008).

La explicación a estas dificultades encuentran su origen tanto en la resistencia a los cambios, ya sea a los que afectan las estructuras (cambios de tipo 1), como a los que se producen dentro de las mismas; (cambios tipo 2) (Watzlawick, 1985); como en las políticas educativas que se renuevan cada cinco años; en el corporativismo de algunos actores; en la rotación docente debido al mecanismo de elección de cargos y en la universalización de la matrícula con las consecuencias que ésta conlleva, entre otros aspectos, al no ir acompañada de una cobertura en calidad que asegure la igualdad de oportunidades para todos.

Pero también hemos incorporado a la explicación, el análisis que realiza Tedesco (2011), sobre las dos características más importantes de la sociedad moderna en relación a la creciente importancia del aprender a aprender: la velocidad con la que se producen nuevos conocimientos y la posibilidad de acceder a una gran cantidad de datos e información que es necesario aprender a jerarquizar y seleccionar, para poder utilizarla. La educación ya no podrá estar dirigida a la mera transmisión de información y conocimientos sino a desarrollar la capacidad de producirlos y utilizarlos. Quienes no desarrollen estas capacidades pueden quedar confinados en los sectores sociales menos favorecidos.

Numerosos estudios y evaluaciones como los resultados de las pruebas PISA 2009 (ANEP/CODICEN /DIEE. Programa PISA, 2010) muestran la relación que existe entre la desigualdad social claramente asociada a las condiciones socioeconómicas de las familias y la brecha de desempeño en los logros de aprendizaje de los alumnos. Uno de los dilemas del sistema educativo público es cómo evitar que los condicionamientos socioeconómico - familiares sean determinantes de la desigualdad educativa que se genera como una consecuencia del origen sociocultural de los alumnos.

En este contexto, Tedesco (2005) señala que las relaciones tradicionales entre educación y equidad social deben ser revisadas. Se vuelve necesario desplazar la mirada desde un hacer hincapié en la educación para lograr la equidad social, a generar un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que se realice un proceso educativo exitoso.

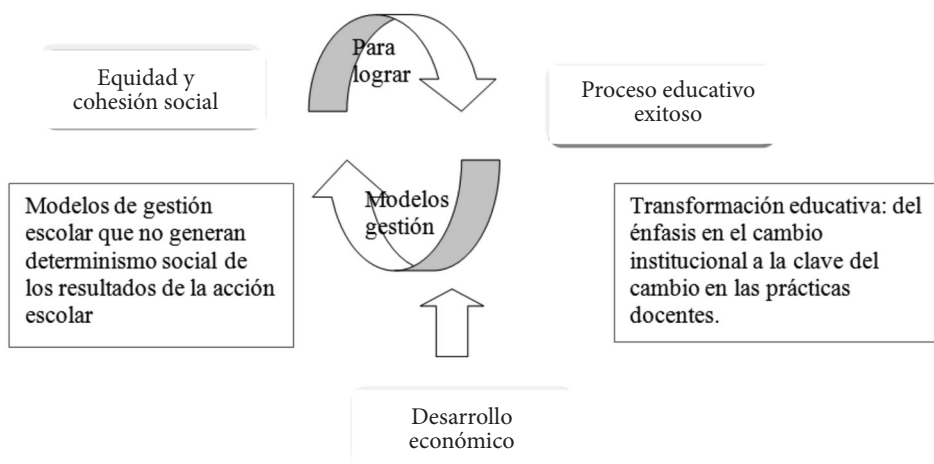
Es en este sentido, en nuestro país se han tomado decisiones políticas orientadas a fortalecer la intervención a edades tempranas (educación inicial obligatoria a los 3, 4 y 5 años, creación de Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF), escuelas de tiempo completo, distribución de textos escolares, incorporación al Fondo Nacional de Salud (FONASA) a los hijos de desocupados, asignaciones familiares) ya que es fundamental intervenir en el momento preciso en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas (Cardozo, 2008).

Este análisis de la realidad social adopta especial significación en la escuela donde se realizó el estudio, porque aunque se trató de un centro privado, posee un alumnado con características peculiares por el contexto del que proceden.

Tomamos como referencia la categorización de contexto sociocultural de los centros educativos de Educación Primaria, construida combinando información relativa al nivel educativo de las madres de los alumnos y el equipamiento del hogar. De la misma resultan cuatro categorías de contexto: muy desfavorable, desfavorable, medio y favorable (ANEP/Observatorio de la Educación, 2009). En la escuela, en lo que refiere al contexto sociocultural, varía entre favorable y desfavorable, razón por la cual la escuela cuenta con un sistema de becas para aquellas familias que no pueden acceder a la cuota y un merendero para apoyar a los más necesitados (Proyecto Educativo de Centro, 2006).

Tedesco (2005), agrega, que en la agenda educativa actual debemos incluir la dimensión pedagógica y aquí resulta fundamental el rol de los docentes, o sea, quién y cómo enseña.

Figura 2. Relaciones entre Equidad y Proceso educativo exitoso



Fuente: elaboración basada en aportes de Tedesco (2005).

Según el autor, si bien las reformas de los años 90 ponían el acento en el cambio institucional (cambios en los contenidos curriculares y proyectos de centro) para lograr mejores aprendizajes, la experiencia demostró que este movimiento no provocó los cambios esperados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula y en la escuela.

Hoy adquieren mayor relevancia las hipótesis que establecen que para que las reformas lleguen al aula y se modifiquen los aprendizajes, la variable clave es el docente, con sus saberes, sus métodos y sus representaciones.

Aunque también sabemos que las prácticas docentes no cambian exclusivamente porque cambien los programas o los planes, para que las prácticas de enseñanza y aprendizaje mejoren y consecuentemente lo hagan los resultados educativos, se necesita de profesionales de la educación que se informen, adquieran nuevos conocimientos, sean capaces de cambiar los modelos mentales profundamente arraigados (Senge, 1992) y además, contextualizar las nuevas propuestas y saberes en una práctica sobre la cual reflexionen permanentemente de forma individual y colectiva.

Resulta fundamental restablecer y recomponer la confianza en dos sentidos: con relación a la instituciones educativas y con relación a una pedagogía basada en la confianza de los educadores con respecto a las capacidades de aprendizaje de sus alumnos (evitando el efecto Pigmalión o profecía autocumplida: cuando las personas tienen de antemano a una situación, ciertas expectativas en función de las cuales actúan de modo tal que finalmente se vuelven ciertas).

Estos procesos se verán favorecidos u obstaculizados por el tipo de cultura organizacional que caracterice al centro educativo, por ello resulta importante identificarla, reconocerla y generar condiciones para que la escuela progrese y se proyecte con relación a la situación en la que se encuentre.

1.b. Desentrañando la cultura organizacional de la escuela

Cada centro educativo posee una determinada cultura organizacional que lo hace particular en sus posibilidades y potencialidades internas para emprender un proceso de mejora. Comprender las características del centro resulta clave para efectivizar el acercamiento al mismo cuando se trata de asesorar, favoreciendo procesos de aprendizaje y desarrollo organizacional.

La cultura organizacional de un centro educativo es un aspecto fundamental a la hora de conseguir los objetivos que la escuela se fije. Toda organización posee un fuerte componente social e histórico con normas, rutinas, hábitos, roles, patrones de conducta y de análisis de la realidad que le son propios y constituyen un estilo que es la mejor respuesta de funcionamiento que se ha podido dar.

Dentro de la dinámica institucional conviven lo instituido es decir lo fijo y estable con lo instituyente: lo cuestionado, criticado, lo que refiere a la propuesta opuesta o de transformación.

Barriga (1979: 25) citando a Lapassade plantea que *“La institución sólo puede definirse por la dialéctica social permanente entre las fuerzas instituyentes y las fuerzas instituidas”*. El autor manifiesta que la institución no puede explicarse solo por lo instituido, sino que se halla entre lo instituido y lo instituyente, entre lo que está normatizado y lo que emerge creativamente de las personas. La adaptación al cambio de una institución deviene de la relación entre lo instituyente y lo instituido, lo que explica la institucionalización de los mismos.

La actitud pasiva frente a lo instituido y la actitud activa hacia lo instituyente, caracterizan la cultura de una organización.

Como plantea De La Torre (1998), en cada centro educativo se pueden visualizar ciertas cuestiones que reflejan su “estado de salud” y que nos permiten conocer cómo es la cultura organizacional del mismo. Estos aspectos refieren al estilo de liderazgo y gestión; al grado de confianza, motivación y compromiso de los integrantes de la comunidad educativa; a la percepción positiva o negativa que los miembros tienen con relación al centro; a las formas de participación; a las posibilidades de realizar trabajo en equipo; al tipo de relaciones interpersonales; al manejo de los conflictos y a las políticas de personal.

Para definir e identificar el tipo de cultura organizacional que la escuela posee, recurrimos a las tipologías propuestas por Hargreaves (1996), Hopkins (1996), Frigerio (1999) y Fernández (2001). Así, caracterizamos la cultura organizacional de la escuela donde se realizó la investigación como individualista, balcanizada, descaminada, regresiva, percibida como cuestión de familia y estancada o de aprendizaje empobrecido.

Pero la cultura organizacional no es fija, ni rígida, ni inmutable, de manera que es posible acompañar procesos de desarrollo hacia escenarios más productivos para toda la comunidad escolar, apuntando a un centro donde predomine un estilo colaborativo, dinámico, progresista y donde la gestión sea una cuestión de consenso. A esta situación se refieren Fullan y Hargreaves (1996), cuando nos proponen pasar “de escuelas estancadas o de aprendizaje empobrecido a escuelas en movimiento”.

1.c. Reconocer y promover el desarrollo organizacional

La cultura de un centro educativo está íntimamente relacionada con las posibilidades que la escuela tiene de producir y generar conocimiento y en consecuencia con el estadio de desarrollo organizacional en el que se encuentra.

Gairín (2004), nos propone una tipología de las organizaciones que refiere a los diferentes “estadios” evolutivos. Conocerlos permite determinar el escenario en el que un centro educativo se halla, a los efectos de poder proponer planes de mejora que le permitan al mismo, evolucionar gradualmente hacia un estadio superior.

“La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma en que se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución y a cada proceso organizativo” (Gairín, 2004:18).

Siguiendo al mismo autor, presentamos la sucesión de estadios organizacionales y los diferentes aspectos que caracterizan a cada uno de ellos.

Primer estadio: la organización como marco. El centro educativo funciona como un espacio donde se recibe y aplica pasivamente un cierto programa. La organización actúa como soporte que podrá facilitar o no el desarrollo de dicho programa, proporcionando espacios, tiempos, normativa, recursos humanos y otros requerimientos, adecuando los recursos a las tareas asignadas.

Segundo estadio: la organización como contexto. En este segundo estadio, más evolucionado que el anterior, la organización tiene una posición más activa ya que existen explicitados planteamientos institucionales y como ser el Proyecto Institucional o Proyecto Educativo de Centro en el que se definen los objetivos que la organización aspira conseguir. En estas escuelas la propuesta programática se analiza, se discute y se contextualiza, existiendo algunos acuerdos colectivos que van más allá de la acción individual de cada docente.

La escuela donde se realizó el estudio presenta características que nos permiten ubicarla en este segundo estadio organizacional. Mediante la realización del diagnóstico, la elaboración, e implementación del plan de mejora, se aspiró a que el centro evolucionara al siguiente estadio: la organización que aprende.

Tercer estadio: la organización que aprende. Más allá de la existencia y realización de proyectos, las organizaciones que se encuentran en este estadio son capaces de institucionalizar los cambios. Esto exige la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso con el cambio. Como plantea Vázquez (2008), son organizaciones capaces de identificar y monitorear procesos puestos en marcha con relación a una innovación. Son centros que incorporan un plan de acción y donde la toma de decisiones se sustenta en la información que surge del registro y análisis de los datos proporcionados por actividades que tienen como propósito dar sustento al cambio.

Las organizaciones que aprenden son aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforman a sí mismas. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

Cuarto estadio: organización que genera conocimiento. Corresponde al estadio más evolucionado y es posible alcanzarlo si se ha transitado por los estadios anteriores. En este tipo de organización el director no solo gestiona sino que lidera procesos de cambio. Vázquez (2008), establece que la institución que se encuentra en este nivel logra diseñar escenarios prospectivos para definir políticas a mediano y largo plazo, habiendo poco lugar para lo urgente e inesperado. Estos centros se caracterizan por promover procesos de investigación orientados al cambio, difundir experiencias exitosas y establecer sinergia con otros centros.

Nonaka y Takeuchi (1999), plantean que las organizaciones exitosas son aquellas capaces de crear conocimiento y diseminarlo entre sus miembros. Este conocimiento es utilizado por aquellos que se encargan de desarrollar nuevas estrategias, empleándolo para crear productos útiles para afrontar los nuevos desafíos. Dentro de la organización, los analistas simbólicos son aquellos que están equipados con el conocimiento necesario para identificar, enfrentar y resolver nuevos problemas.

Los autores, señalan que hay dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito contenido en los manuales, informes, banco de datos, y el conocimiento tácito que se aprende solo mediante la experiencia; es personal, e incorpora la intuición y las nuevas ideas.

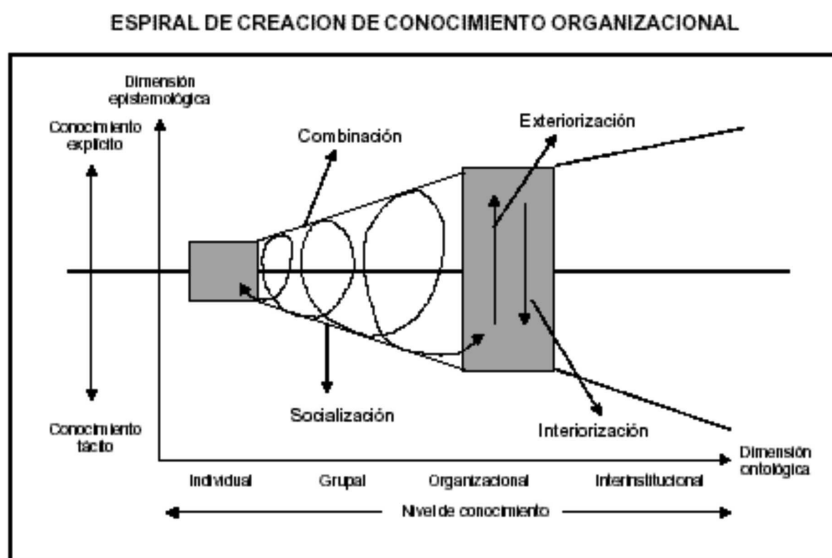
Tanto Senge (1992) como Nonaka y Takeuchi (1999) reconocen en Peter Drucker el pionero en acuñar la denominación “sociedad del conocimiento”, definiéndola como aquella capaz de adquirir y aplicar conocimiento y postular que el conocimiento es un recurso más dentro de los factores de producción como la tierra, el capital y el trabajo.

Para crear conocimiento es necesario realizar la conversión del conocimiento tácito en explícito, logrando así que sea compartido con otros miembros de la organización. La creación de conocimiento organizacional comienza con la iniciativa de un individuo y la interacción que se da en el interior del grupo. El conocimiento se amplifica dentro del grupo a través del diálogo y la discusión, lo que permite generar nuevos puntos de vista dentro de los miembros del equipo. Esta interacción permite la transformación del conocimiento personal en conocimiento grupal, y luego organizacional.

Todos los miembros de una organización son responsables de la creación de conocimiento, independientemente de los roles. El trabajo más importante de los directivos y asesores consiste en guiar y conducir estos procesos de creación del conocimiento.

Los procesos de innovación pueden explicarse desde la teoría de creación de conocimiento organizacional. Nonaka y Takeuchi (1999), presentan la teoría de creación del conocimiento que responde a dos dimensiones: la epistemológica (del conocimiento tácito al explícito y viceversa) y la ontológica, que representa los diferentes niveles crecientes de conocimiento: individual, grupal, organizacional e interorganizacional. Cuando la interacción entre conocimiento tácito y explícito aumenta, aumentan los niveles de creación de conocimiento en un espiral ascendente.

Figura 3



. Fuente: Nonaka y Takeuchi (1999: 83)

Resulta útil vincular estos procesos de conversión del conocimiento con las distintas actividades que hemos propuesto en el PMO para crear los puentes que unen el PEC, el PCC y la PA. Estos procesos se ven favorecidos cuando se ha desarrollado la capacidad de trabajar en equipo y generar una visión compartida (Senge, 1992).

Desplazarnos de una cultura individualista a una cultura colaborativa, implica conectar lo pedagógico a lo organizativo y para ello se necesitan profesionales capaces de trabajar en equipo y que asuman la acción colectiva como una condición ligada a la calidad educativa.

Rodríguez (2006: 37), pone atención a las principales dificultades en el desarrollo de procesos para la creación y gestión del conocimiento:

“Ausencia de objetivos claros para la gestión del conocimiento”

“Falta de planificación”

“Responsabilidad difusa: es recomendable definir un equipo de gestión del conocimiento dedicado especialmente al diseño, al desarrollo y a la evaluación del proceso”

“Contextualización: los proyectos de gestión del conocimiento no se pueden generalizar, deben diseñarse en función de las características de cada organización”

“Confusión conceptual: muchas organizaciones tienden a confundir la gestión de la información con la gestión del conocimiento”

“Falta de una cultura adecuada para la gestión del conocimiento”

Estas dificultades pueden comenzar a superarse mediante la implementación de estrategias y la movilización de recursos para la planificación educativa. El método y la prospectiva, por razones que definiremos a continuación, constituyen valiosas herramientas para la planificación educativa.

1.d. El método y la prospectiva como tributarios a la Planificación Educativa

En las instituciones educativas, cuando se presenta un problema o se identifica algún aspecto sobre el que se quiere evolucionar, resulta necesario analizar sistemáticamente las diferentes alternativas de solución. Para poder elegir asertivamente qué hacer, es necesario tomar uno de los tantos caminos posibles para alcanzar la mejora.

Debemos considerar la importancia de *“el método entendido como una poderosa herramienta para las estrategias de conocimiento y de acción, con la finalidad de organizar, ecologizar, globalizar y contextualizar los conocimientos y las decisiones”* (Morin, 2003:11). El método es un camino que se crea y que se piensa; es una estrategia que se ensaya para llegar al final imaginado. El uso de un método adecuado nos permitirá *“aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”* (Morin, 1999:11), preparándonos para poder captar las señales en el presente que van permitiendo avisorar el futuro.

Morin (2003), establece la diferencia que existe entre el método entendido como estrategia y programa, ya que los programas sirven poco ante situaciones cambiantes, inciertas y complejas. El programa constituye una organización predeterminada de la acción; necesita de condiciones estables para su ejecución, en tanto la estrategia sea abierta, permite avances y retrocesos, evoluciona, afronta los imprevistos y lo nuevo. *“La estrategia...utiliza el alea”* (Morin, 2003:32), expresión que hace referencia a las características de la estrategia que se despliega ante el azar, el riesgo y la incertidumbre.

Uno de los principios del método citados por Morin (2003) como guía para pensar lo complejo es el principio sistémico u organizacional que permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo haciendo referencia a que el todo es más que la suma de las partes. En este punto Morin (2003) coincide con Senge (1992), cuando refiere a que esta es una característica de las organizaciones inteligentes: aquellas que han desarrollado la capacidad de aprender a aprender y de un pensamiento sistémico.

1.e. La Planificación institucional

Para avanzar en el desarrollo organizacional hacia los estadios superiores(organización que aprende y que genera conocimiento) es preciso que la escuela adopte un modelo de planeamiento que lo posibilite.

Si buscamos un cambio orientado a la mejora, habremos de preguntarnos cómo hacer para que se modifiquen las estructuras del centro escolar: redefinir objetivos con relación al trabajo de los docentes; los contenidos de la enseñanza, la propuesta didáctica desarrollada en las aulas y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), entre otros aspectos.

Para que el cambio sea posible, es necesario impulsar nuevas maneras de organizar y gestionar las instituciones, para abrirlas a la innovación (Lugo, 2009).

El paradigma clásico de planificación educativa corresponde a la planificación normativa, que se caracteriza por ser una propuesta con que se responde a un deber ser, sin contemplar la realidad, ni los avatares lógicos del proceso necesario para lograr las metas propuestas. En muchas escuelas aún predomina este modelo de organización y gestión, caracterizado por la falta de adaptabilidad y por un fuerte apego a lo conocido e instituido. Esta manera de funcionamiento no permite atender adecuadamente a las nuevas demandas.

En la crisis del planeamiento tradicional surge la perspectiva situacional, que se concreta en el Planeamiento Estratégico Situacional desarrollado por el economista chileno Carlos Matus quien estructuró el marco conceptual y metodológico de esta nueva forma de planificar. “... *no basta la sola formulación de una estrategia de desarrollo explícita o implícita para que la planificación encuentre su cauce positivo. Es necesario, además, que esa estrategia adquiera las connotaciones dinámicas de una coyuntura favorable e implique ciertos cambios con respecto al marco tradicional ...*” (Matus, 1993:63).

Los desafíos para el nuevo modelo son: el dominio de habilidades para crear y seleccionar información, disponer de cierta autonomía, flexibilidad, capacidad para tomar decisiones y para resolver problemas.

Al decir de Aguerrondo (2002), el éxito del PES, está en que sea capaz de servir como “hoja de ruta”, una herramienta que guía atravesando todas las áreas y dimensiones de la organización.

Planificar permite la construcción de la imagen de lo deseable: el futuro desde el presente, y reflexionar sobre el presente resulta imposible sin acudir al pasado, pues en éste encontró su nacimiento el tiempo en que vivimos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

El PES es un proceso para intervenir y transformar la realidad, no solo para analizarla y diagnosticarla. Ofrece la posibilidad de aumentar la autonomía en las escuelas, el aprendizaje organizacional y el de los docentes; para ello se hace necesario desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Castillo (2000), destaca las siguientes características de PES:

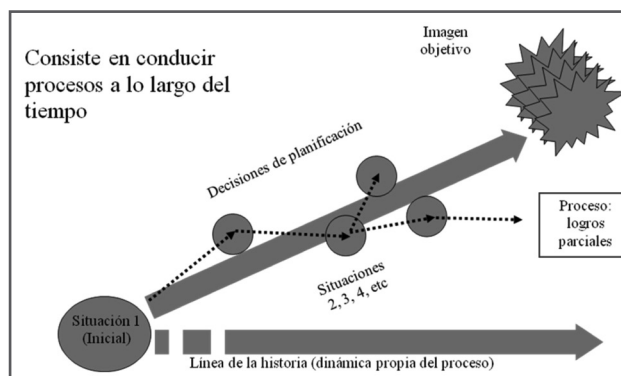
- Para el PES el planeamiento es un proceso de reflexión que precede y preside la acción
- Todos los actores planifican, pero con diversos grados de sistematicidad.
- El Problema es el concepto central del PES: en este tipo de planificación no se parte de objetivos, sino de la identificación, jerarquización, elección y delimitación del problema
- El concepto de Momento: a diferencia del planeamiento tradicional el cual define etapas secuenciadas de forma lineal, comienza por el diagnóstico, pasa por el diseño, aprobación, ejecución y terminando con la evaluación del plan, el PES hace uso del concepto de "momento" entendido como instancia o circunstancia por la que atraviesa un proceso que no tiene comienzo ni fin definido.

La PES permite conducir la organización en procesos turbulentos. Incorpora el contexto, empieza definiendo el problema de manera precisa y operativa con relación al cual se arma el proyecto. Una vez identificados los objetivos, estos se vuelven guías para la acción.

Definida la imagen-objetivo que se desea alcanzar a partir de la situación real en la que se encuentra la organización, se establecen metas, recursos y plazos para lograrla, pero se tiene en cuenta permanentemente cómo deben ir adaptándose las metas y los plazos a las dificultades que presenta todo intento de transformación (Figura 4).

Alcanzar la imagen -objetivo no es un proceso lineal; nos marca el rumbo que puede redefinirse en función de las diferentes situaciones que se van dando en una serie de avances y retrocesos que configuran un proceso que puede representarse con una espiral ascendente. Se considera fracaso solo si a lo largo del tiempo no se avanza en nada hacia la imagen- objetivo.

Figura 4. Planeamiento Estratégico Situacional en la práctica



Fuente: Lugo y Sampetro (2009:34)

En todo momento se lleva adelante un seguimiento organizacional, evaluando procesos y resultados e incorporando los cambios como parte del trabajo cotidiano.

1.f. La escuela se proyecta: puentes para fortalecer la articulación entre Planificación institucional y Planificación de aula

Planificar nos permite sistematizar nuestra intervención como profesionales. Según Antúnez (1997), los instrumentos fundamentales para la planificación del centro escolar son el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Planificación de Aula (PA).

Por su parte los Proyectos de Mejora Organizacional (PMO) que articularán con los anteriores, son como proyectos satélites que los acompañan, sitúan y actualizan, a modo de grúas nodrizas para la gestión eficaz y eficiente.

La palabra proyecto, según la RAE (2001), refiere al “pensamiento de ejecutar algo”, “pensamiento en perspectiva”, “mirar hacia adelante”. Trabajar con proyectos significa entrar en el territorio de la prospectiva, ya que implica movimientos hacia un futuro deseable.

En lo que refiere a las instituciones educativas, se trata de pasar de un saber espontáneo o intuitivo (no sistematizado ni explícito), a un saber que se materializa en un proyecto que se construye desde una actividad consciente, explícita y profesional.

Un buen proyecto es aquel que pone en su lugar lo que debe permanecer y lo que debe cambiar, e involucra a los actores y a los destinatarios de la institución, generando en los primeros un compromiso y una responsabilidad por los resultados obtenidos. A esta responsabilidad por los resultados, Bryk y Driscoll (1988) la denominan ética de cuidado.

1.f.a. El primer puente: entre el Ideario y el Proyecto Educativo de Centro. El PEC y las dimensiones de la organización escolar

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), plantean que para realizar cambios en el sistema educativo en un sentido amplio y en profundidad hay, que apuntar al funcionamiento interno de los centros escolares. Para ello es necesario otorgarles cierto grado de autonomía con el fin de que puedan adaptar, concretar y contextualizar el currículum que en ellos se imparte. En el encuadre de una tendencia descentralizadora se genera un espacio de autonomía relativa que da paso a innovaciones cualitativas llevadas adelante por los equipos de maestros y directores con el objeto de organizar un proyecto propio (PEC) que conduzca a una mejora de los resultados.

En esta situación es posible atender más específicamente a las necesidades de cada

comunidad, elegir actividades culturales adecuadas para cada centro escolar e involucrar a directivos, docentes, alumnos y padres, en su co-construcción y ejecución.

Antúnez (1997:20), señala que el PEC debe ser el primer paso dentro de la planificación escolar, ya que constituye un eje vertebrador y una referencia básica para toda la comunidad educativa. Se trata de *“una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en una institución escolar”*.

En él se definen los rasgos de identidad; se plasman los objetivos generales y la estructura organizativa del centro. Los objetivos deben ser claros y elaborados a partir de criterios compartidos por los miembros de la escuela a partir de acuerdos: ideológicos, filosóficos, organizativos, metodológicos y didáctico- pedagógicos.

Es importante verificar si existe coherencia interna entre los principios declarados en el Ideario de la escuela y los que figuran en el PEC, así queda tendido el primer puente sobre el cual se puede comenzar a concretar el currículum.

Frigerio y Poggi (1999), nos presentan y caracterizan las dimensiones del campo institucional que habrán de considerarse y articularse en la elaboración del PEC. Ellas son: la dimensión administrativa, organizacional, didáctico-pedagógica y comunitaria. Para Tejera (2003), las dimensiones del campo institucional constituyen potentes analizadores del centro escolar.

Por su parte, Farneda (2000), plantea que el PEC será el resultado de una visión compartida que debe construirse desde la participación; esa implicación es lo que favorece el pasaje sustancial de la neutralidad al compromiso y responsabilidad, por los resultados obtenidos en cada escuela.

El autor, hace referencia a las posibilidades que otorga el PEC para romper con la homogeneidad de los planteos que se asumen desde la administración, y atender a la diversidad. En especial invita a los colegios católicos a pensar el PEC “en pastoral” y no “con pastoral”.

Uno de los grandes desafíos para las organizaciones educativas consiste en asegurar la transposición de los objetivos, principios y actividades declarados en el proyecto, a la vida de la organización y del aula.

1.f.b. El segundo puente: entre el PEC y El Proyecto Curricular de Centro

“La actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica, es preciso planificar los contenidos y las actividades con cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008:224)

A partir del currículum de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEP, 2008), que define la Administración Nacional de Educación Pública y de los objetivos generales y orientaciones del PEC, es tarea del equipo docente realizar las precisiones en relación a qué, cómo y cuándo hay que enseñar y evaluar, tomando las decisiones de orden didáctico- pedagógico más adecuadas para cada escuela.

Es a los docentes a quienes les corresponde llevar adelante el desarrollo curricular, realizando opciones metodológicas y realizando los acuerdos necesarios en cuanto cómo desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera exitosa, configurando así un estilo educativo propio de la escuela que habrá de plasmarse en un documento: el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008:287), destacan la importancia de *“la coordinación como un espacio de diseño curricular”* ya que permite explorar las conexiones entre los saberes, seleccionar nuevos recursos didácticos, leer y reflexionar para la actualización disciplinar,

evitando la rutinización de las prácticas. Así los docentes son verdaderos constructores del currículum (Domingo, 2005).

Cuando esto no sucede, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), nos señalan cómo al caer en una actividad docente aislada, es muy probable que la forma que se le da a lo curricular quede en manos de las editoriales, cuando en los libros de texto directa o indirectamente presentan los contenidos de las asignaturas, su secuenciación y su profundización restándole al docente la tarea de la temporalización de contenidos y de la evaluación. El PCC es un instrumento dinámico para la formación permanente de los maestros tanto a nivel individual como colectivo y está fuertemente enlazado con la Planificación de Aula.

1.f.c. El tercer puente: entre el PCC y La Planificación de Aula

Ciertamente el aula es un espacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno a la enseñanza y aprendizaje de lo disciplinar; pero se obtienen mejores resultados si los maestros desarrollan la capacidad de compartir y relacionar lo que están haciendo en sus clases con lo que hacen otros docentes.

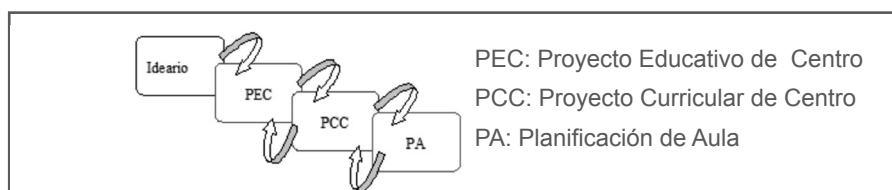
El puente que se extiende entre el PCC y la planificación de aula, es de doble sentido y muchas veces un punto de clivaje en la planificación de la escuela. La planificación de aula constituye el último y primer escenario de concreción curricular. Aquí se define qué se enseña, cuándo, cómo, con qué actividades y cómo se va a evaluar. Es en este último eslabón que muchas veces aparecen tensiones entre teoría y práctica, entre lo que pensamos y lo que hacemos, y donde se juega la calidad de los aprendizajes y el logro de los resultados esperados para el alumnado.

La figura 5 muestra las relaciones entre los diferentes niveles de concreción del currículum e ilustra la importancia de realizar una planificación en cascada, para asegurar la coherencia interna entre los documentos de la escuela y las acciones que estos persiguen, vinculando la teoría de la propuesta escrita en los documentos, con la práctica que se desarrolla en el aula.

Este espiral dialéctico muestra, por un lado, la cascada descendente que busca asegurar la articulación del objetivo general del ideario que describe una visión amplia del quehacer educativo orientado hacia la persona a formar, con los objetivos generales y específicos del PEC.

El siguiente eslabón enlaza las intenciones del área didáctico- pedagógica del PEC con el PCC elaborado a partir de el/las Área/s de Conocimiento (Matemático, de Lenguas, de la Naturaleza, Social, Corporal) que resulte necesario atender en función del diagnóstico de situación de partida de los niños. El último eslabón pretende reforzar la articulación de todas estas acciones con la PA.

Figura 5. Espiral dialéctico de los diferentes niveles de concreción de la planificación en la escuela



Por otra parte debemos atender a la recuperación y socialización de las buenas prácticas que los docentes realizan en forma individual y a la identificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje que sustentan las prácticas, lo que resulta fundamental para poder generar rutinas guiadas por la reflexión didáctica de los docentes. Una vez transitada esta etapa se podrán hacer acuerdos metodológicos que permitan la elección consensuada de alguna estrategia didáctica específica para esa escuela, planificando en función ella actividades áulicas. Estos aspectos permitirán modificar y resignificar el PCC y el PEC (como muestran en el esquema las flechas ascendentes), convirtiéndolos en documentos vivos y contextualizados con relación a la demanda actual de la escuela. Estas acciones que permiten generar conocimiento sobre la escuela, favorecerán el desarrollo organizacional.

1.f.d. La planificación de aula: cómo asegurar que la enseñanza favorezca el aprendizaje

¿Cómo garantizar que los alumnos aprendan asegurando el derecho a la educación de calidad para todos y todas?

Partimos del supuesto de que no siempre que enseñamos hay aprendizaje, por lo tanto es necesario identificar qué situaciones de enseñanza favorecen el aprendizaje. Aprender es construir un conocimiento mediante un proceso en el que existe una interacción entre el nuevo conocimiento y el que el alumno ya tiene.

El maestro con su profesionalismo habrá de seleccionar las teorías de enseñanza y de aprendizaje y los saberes específicos de las asignaturas, para poder transponer el conocimiento científico en conocimiento académico, partiendo del conocimiento vulgar o ideas previas del alumnado (Antúnez, 1997).

Movilizar y en ocasiones reestructurar esas ideas previas no es sencillo. Con el equipo que trabajó en el proyecto de mejora para la escuela donde se realizó la investigación, nos posicionamos desde la teoría de la Enseñanza para la Comprensión (Blythe, 1999).

Blythe (1999), desarrolla el marco conceptual de esta teoría, tomando como referencia los aportes realizados por Gardner y Perkins (1972-2000), a través del proyecto "Cero". Su planteo coincide con lo que Morin (1999), definió como comprensión intelectual. Se les llama actuaciones de comprensión a aquellas que le permiten a los alumnos, además de entender la información, ampliarla y aplicarla a nuevas situaciones; conectar lo aprendido en la escuela con las actividades fuera de ella. De esta manera las experiencias de aprendizaje serán permanentes, coherentes y significativas.

La enseñanza para la comprensión se basa en las configuraciones didácticas que tienen en cuenta las ideas previas de los alumnos y sus procesos de aprendizaje apuntando a las prácticas metacognitivas. Por configuraciones didácticas entendemos: *"la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento"* (Litwin, 2008: 97).

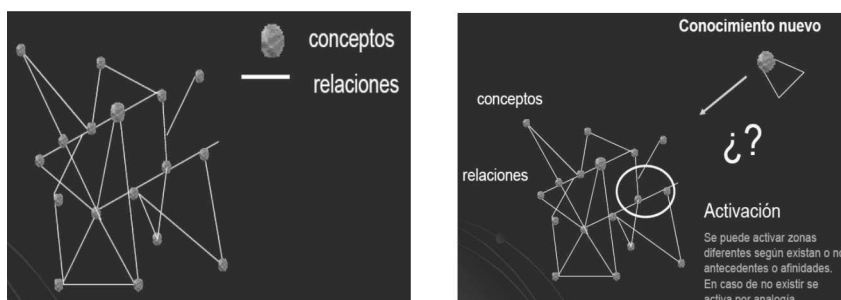
Por su parte Dibarboure (2007), nos presenta dos modelos para explicar las formas de aprender: el modelo de procesador y el modelo conexionista.

El modelo de procesador supone considerar al ser humano como un computador que procesa información; este modelo ha permitido estudiar en psicología cognitiva las funciones de percepción, atención, memoria, lenguaje y razonamiento y nos permite comprender por qué los alumnos olvidan algunos conceptos ya que hay una memoria a corto y largo plazo.

El modelo conexionista está basado en el funcionamiento del cerebro a través de las redes neuronales que se van construyendo y reconfigurando en la medida que aprendemos.

Dibarboure (2007) ha elaborado un modelo para representar el concepto de redes semánticas que se ilustra en la figura 6. Los conceptos representados como nodos o esferas, están vinculados unos con otros, formando un sistema de relaciones. Cuando el sujeto aprende se establecen nuevas conexiones de modo que el nuevo concepto debe quedar unido a la red conceptual existente a través de una nueva relación (representadas con líneas). Si el concepto no queda integrado a la red, se pierde, se olvida. Esto requiere de la habilidad del docente para generar situaciones de aprendizaje que permitan la creación del vínculo conector y de la motivación del alumno lo que permitirá la activación para la integración del concepto.

Figura 6. Representación del modelo conexionista.



Fuente: Dibarboure (2007: 142-143).

Este modelo nos permite explicar que todos los alumnos están en condiciones de aprender más allá del contexto y de su historia previa. Cada uno ingresa a la escuela con una red conceptual diferente y para los educadores es un desafío implementar diferentes estrategias para generar experiencias de aprendizaje que permitan incorporar los nuevos conocimientos para alcanzar los objetivos curriculares del nivel.

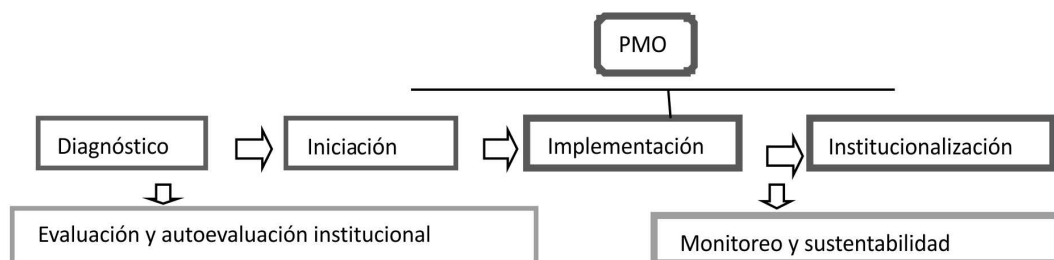
1.g. Diagnóstico organizacional

Para evaluar la situación en que la organización se encuentra, generando la información a partir de cuyo análisis se podrán descubrir las potencialidades y fortalezas e identificar las debilidades y áreas críticas que deberán ser afrontadas para dar solución a los problemas detectados.

Rodríguez (2006), establece que el diagnóstico corresponde a un esfuerzo de conocimiento en el que en base a los datos e información disponible se buscan criterios para volver relevantes algunos aspectos de la organización, mientras otros pasan a constituir un trasfondo.

Rué (1999), define la importancia de la autoevaluación institucional que refiere a la evaluación interna de la escuela, e informa de un proceso surgido de la necesidad de reflexionar desde el propio contexto por parte de los agentes involucrados en él y sobre el valor y alcance de las actividades desarrolladas. Estos aspectos diferencian a la autoevaluación institucional de toda forma de evaluación externa, la cual constituye un proceso de regulación propia de las escuelas que aprenden y generan conocimiento sobre sí mismas.

Para Murillo (2008), la autoevaluación institucional surge como respuesta y como una vía para la mejora de los centros educativos y constituye un camino para dar cuenta de sus resultados y también de sus procesos.

Figura 7. El diagnóstico y las fases del PMO en las etapas del proceso de innovación

Como muestra la figura 7, el diagnóstico debe formar parte de un proceso; es el inicio de un cambio. Luego de definido el problema, se realiza el diseño del Plan de mejora en el que se reconocen distintas fases: iniciación; implementación o puesta en práctica del cambio, e institucionalización (Vázquez, 2008).

1.h. El Proyecto de Mejora Organizacional (PMO)

Para Cantón Mayo (2004), el PMO, es un instrumento a través del cual se planifican, desarrollan y evalúan los cambios e innovaciones en los centros educativos, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes desde una perspectiva práctica y contextual.

Para todo PMO es necesario definir los dispositivos de seguimiento del proceso de cambio (monitoreo) y generar sustentabilidad, esto es crear las condiciones para que el centro siga cambiando (Guarro, 2005). Monitorear estos procesos resulta fundamental para introducir los ajustes oportunos para el logro de los resultados esperados.

Es aconsejable la realización de protocolos para la aplicación de los instrumentos. Así cada instrumento de monitoreo será acompañado de un instructivo de uso con algunas recomendaciones. Para cada dispositivo se establece quién, cuándo y cómo lo aplica, junto a una descripción que orienta sobre el análisis de la información recogida.

Para optimizar los resultados es necesario organizar, articular y secuenciar los aspectos relacionados con la planificación del cambio, para elevarlo del nivel intencional al plano operativo (Vázquez, 2007).

Los componentes del PMO son: 1. Definición de Objetivos: general y específicos (priorizados y seleccionados). 2. Actividades y procedimientos: concretarán las acciones de los objetivos. 3. Metas: indicadores de avance 4. Responsables: personas encargadas de realizar las acciones previstas. 5. Recursos y apoyos: materiales y personales. 6. Diagrama Gantt: cuándo se van a realizar las acciones previstas. 7. Presupuesto 8. Evaluación, diagnóstica: de proceso y final del proceso de mejora.

1.i. Director, liderazgo, resistencias y gestión exitosa del cambio

Una de las principales amenazas en los procesos de cambio emergen del propio centro educativo, y son las resistencias que surgen por el miedo a perder la seguridad que proporciona lo ya conocido.

Para Álvarez en Villa Sánchez (2008), la actitud del director es fundamental para facilitar u obstaculizar el cambio. El estilo de liderazgo para gestionar un centro con éxito depende en buena medida de la inteligencia emocional del director, de las capacidades de empatizar; de crear y promover redes de relaciones; de reforzar y destacar lo positivo; de argumentar

con conocimiento de causa; de crear equipos con espíritu colaborativo; de la adaptabilidad al cambio; de mediar los conflictos y de autoconciencia de sus capacidades y limitaciones. El autor afirma que existe una fuerte correlación entre el liderazgo pedagógico, distribuido y transformador con los logros en los resultados de los alumnos y que inevitablemente impacta el desarrollo organizacional.

1.j. Rol del asesor en los procesos de mejora

Las iniciativas innovadoras de los grupos aislados de profesores suelen disolverse si no existen apoyos, estructuras de soporte o elementos mediadores. Hoy emerge una visión didáctica del asesoramiento desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso. Una de las acepciones de la palabra asesor hace referencia a las personas externas a la institución que ofrecen un consejo profesional.

Domingo (2005), plantea entender el asesoramiento desde una perspectiva curricular, considerando al centro como comunidad básica de cambio. Parte de una visión estratégico-dialéctica en torno a los procesos de mejora, que surgen como procesos colaborativos en una comunidad de aprendizaje. Estos procesos implican: autorevisión de la práctica; identificación, priorización y selección de ámbitos de mejora; diseño de un plan de acción; su puesta en práctica, monitoreo y evaluación, retroalimentación y selección de nuevos focos de trabajo.

El asesor, al integrarse al equipo del que forman parte los docentes como constructores de currículum, también él lo termina haciendo, promoviendo el desarrollo curricular y la reapropiación de la práctica profesional. Asumir esta responsabilidad implica romper con la separación entre teoría y práctica, y favorecer la transposición didáctica.

Resulta fundamental apuntar a los docentes y directivos como profesionales de la educación para que ellos en la realidad de su escuela identifiquen lo que es necesario mejorar, fortalecer o trabajar en equipo, apropiándose del proceso de mejora sin depositar exclusivamente esta tarea en el asesor. El asesor trabaja “con” en lugar de intervenir “en”.

Por su parte María de Mar Rodríguez en Domingo (2005), establece las diferencias básicas entre el rol del asesor y el del inspector. Destaca la misión del asesor vinculada fuertemente a la formación permanente, ya que parte de la misma consiste en destinar un tiempo para definir conceptos; aportar información oportuna, actualizada y científica; seleccionar textos, autores, generar univocidad, de modo que ese saber acordado y compartido otorgue a los docentes un nuevo saber. Ofrece un apoyo entre colegas desde la horizontalidad, rompiendo con el modelo piramidal jerárquico y promoviendo el liderazgo de los verdaderos responsables del centro. De esta manera se instala la consolidación de una cultura de aprendizaje.

Por otra parte, desde el primer momento en que el asesor toma contacto con los miembros de la organización, debe explicitar dos aspectos que caracterizan su accionar y que conforman en parte su ética profesional: la discrecionalidad y la confidencialidad con respecto al manejo de la información obtenida al relevar y analizar los documentos que requieran reserva.

2. Metodología y técnicas utilizadas para el diagnóstico

En el presente trabajo de investigación hemos utilizado una metodología de corte cualitativo. Las decisiones que nos han llevado a la elección de este enfoque se deben; por un lado, a la naturaleza del objeto de estudio e indagación (relacionado a diferentes aspectos que se abordan desde la gestión en un colegio a nivel de primaria) y por otro, a los aportes epistemológicos y teóricos que provienen del paradigma fenomenológico.

El enfoque fenomenológico centra su atención en el significado que las situaciones tienen para las personas involucradas en la investigación. El investigador participa en la dinámica habitual de los integrantes del grupo que se indaga, capturando los hechos en su contexto. El enfoque de esta metodología es holístico, global, intenta comprender la realidad abarcándola en su totalidad y no de manera fragmentada.

Esta perspectiva metodológica nos permite describir e interpretar los fenómenos sociales y por lo tanto educativos, que constituyen un complejo mundo al que nos aproximamos para descubrir cómo las personas vivencian, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social y cómo éstos se integran al lenguaje, cultura y acciones de los actores, con la finalidad de desarrollar una construcción de la realidad en un contexto particular (Latorre, 2005).

El autor plantea que los resultados de este tipo de investigación son creados, más que descubiertos. Son creados basándose en la interacción, interpretación y síntesis entre los participantes y el investigador, reconstruyendo activamente la situación en torno a la cual se hace foco.

Con relación a esto último, Rodríguez Gómez (1999), aporta que en el proceso de investigación cualitativa no existe linealidad entre los momentos de definición del problema, formulación de las preguntas que orientan la investigación, recogida de datos y contrastación con el análisis de los mismos para descartar o confirmar los supuestos, redacción de informe con los hallazgos, sino que más bien se trata de un proceso dialéctico y espiralado, ascendente, recurrente, inductivo y deductivo que permite al investigador arribar a una comprensión global del problema y actuar en consecuencia.

Según la tipología de estudios de casos planteada por el mismo autor, podemos clasificar nuestro caso como microetnográfico y situacional. Microetnográfico porque aborda un nivel específico dentro de una organización, y situacional, porque el estudio se realizó desde la perspectiva de los que han participado en el mismo.

Vázquez (2007), presenta la utilidad del estudio de casos en la enseñanza, con fines de investigación y pedagógicos; la autora destaca la fortaleza de esta metodología ya que permite reconocer, registrar, documentar y hacer visibles las prácticas que resultan valiosas para el colectivo, efectivizándose el proceso de socialización de las mismas.

Por ello, constituye un potente dispositivo para promover la reflexión y el análisis crítico en los centros educativos, favoreciendo el aprendizaje organizacional en la medida que se lo integre a las prácticas de gestión institucional.

2.a. Las técnicas

Resulta sustancial definir, elaborar y realizar el pre- test de las herramientas y las técnicas que vamos a utilizar. La selección de las mismas se realizó en función de su pertinencia para recoger los datos. Como plantea Bernal (2006:117), *“es importante considerar que no hay técnicas autosuficientes para la comprensión de la realidad de ningún aspecto u objeto de estudio por lo que es necesaria la complementariedad de las mismas”*.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad, cuestionario semi- estructurado (por tener preguntas abiertas y cerradas) y análisis de documentos, que han sido trianguladas con el marco teórico para el abordaje del problema.

2.b. El análisis

Para comenzar a trabajar en un caso es necesario elaborar un diseño de investigación. Para Sautu (2003), en el diseño confluyen teoría, metodología y técnicas. Latorre (2005), plantea que

la triangulación es un recurso típico de la metodología cualitativa, que consiste en contrastar una serie de fuentes para confirmar datos e interpretaciones con relación a un determinado objeto de estudio. Este procedimiento garantiza fiabilidad y otorga rigor científico ya que la biografía y subjetividad del investigador también están en juego.

Con la presente investigación se pretendió comprender la realidad de la escuela para poder actuar y mejorar sus prácticas. Analizar implica, al decir de López Yañez (2002: 28), “...pasar lo que denominamos realidad -los hechos- por un tamiz; a ese filtro lo llamamos teoría.”

Para el análisis se efectuó la triangulación de los datos provenientes de las entrevistas exploratorias, de los documentos, de los cuestionarios y del marco teórico. Durante el análisis se realizaron comparaciones; se buscaron relaciones y evidencias, se procesaron interpretaciones y descripciones, lo que nos condujo a la síntesis.

3. Presentación de resultados y conclusiones

En este apartado presentamos los principales hallazgos obtenidos a partir del Diagnóstico Organizacional y el Plan de Mejora.

3.a. El Diagnóstico

En una primera instancia para la realización del diagnóstico pasamos por dos momentos: el primero relacionado a la recolección de datos para la identificación de la demanda; aquí se realizaron entrevistas exploratorias y la recopilación de documentos y antecedentes institucionales; el segundo momento correspondió al análisis de los datos recogidos y en esta ocasión se aplicaron como técnicas complementarias para profundizar en la comprensión del problema; el cuestionario y el análisis de documentos.

En una segunda instancia, se reconocieron las necesidades a través de la identificación de las fortalezas, debilidades y prioridades de la escuela, para finalmente, basándose en la sistematización de la información, llegar a establecer acuerdos con la organización.

En el siguiente cuadro se detalla para cada fase del diagnóstico: características, técnicas utilizadas y momentos de aplicación.

Cuadro 1. Plan de trabajo

FASE	MOMENTO	CARACTERÍSTICAS	TÉCNICAS
Fase 1 Identificación de la demanda	Mayo- Junio	-Etapa exploratoria. -Antecedentes institucionales. -Identificación de actores y sectores implicados. -Recopilación documental.	-Entrevistas en profundidad. - Análisis documental.
Fase 2 Comprensión del problema	Junio- Julio	-Pre-test del cuestionario autoadministrado. -Identificación de aspectos implícitos / explícitos. -Rastreo de antecedentes (teóricos, investigaciones relacionados con el tema)	-Cuestionario autoadministrado. -Análisis de documentos: ideario, Proyecto de Centro, programa oficial de Primaria, página web.
Fase 3 Reconocimiento de necesidades	Julio- Agosto	-Identificación de fortalezas y debilidades. -Definición de prioridades. -Dimensiones involucradas en proceso de mejora. -Determinación de personas implicadas en la elaboración del PMO.	Reunión(es) de trabajo con equipo de gestión.
Fase 4 Acuerdos con la organización	Agosto	-Sistematización de la información. -Redacción del Informe. - Integración del equipo de trabajo para el plan de mejora.	

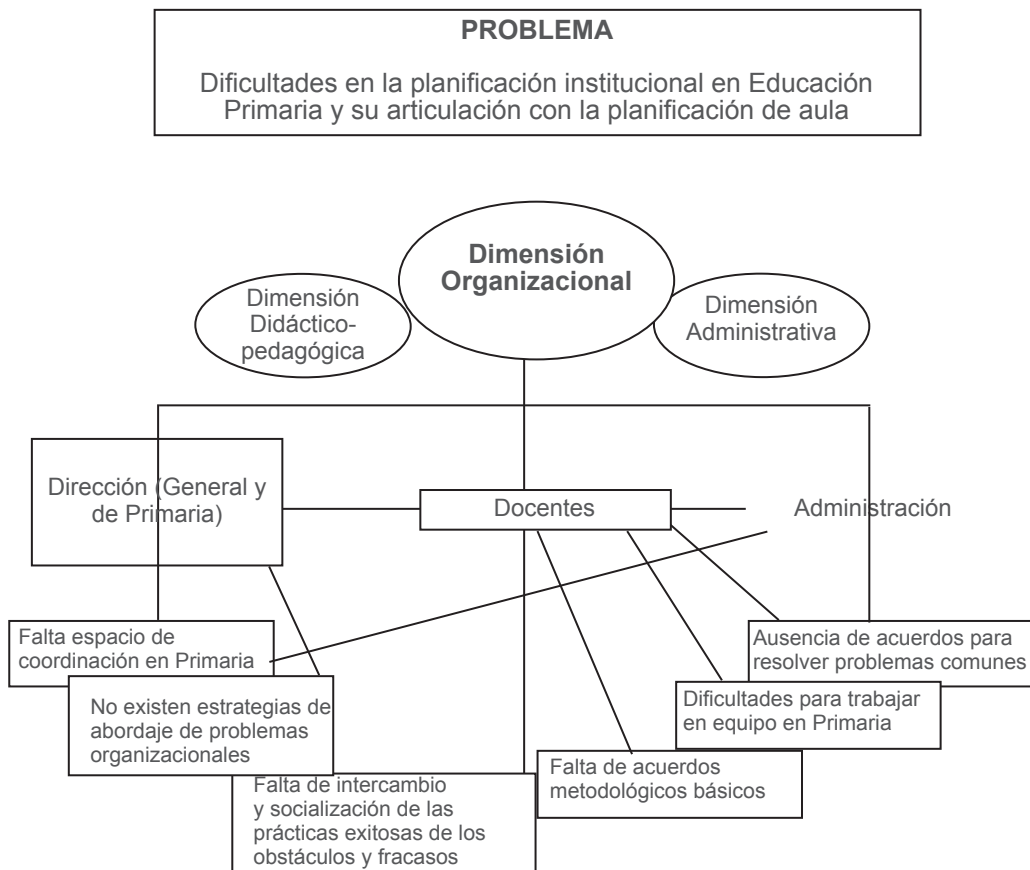
3.a.a. Fase 1. Identificación de la demanda

Con los datos recogidos en las entrevistas exploratorias se construyó la matriz de análisis. La matriz es un instrumento de análisis que nos permitió relacionar las dimensiones organizacionales, (Frigerio, 1999) con los principales problemas identificados por los entrevistados.

El proceso continuo en espiral ascendente de recogida de información y análisis de los datos, nos ha permitido ir construyendo las percepciones teóricas en relación al tema que justifica con el estudio, y se identificó la demanda. Así llegamos a la primera aproximación al problema, a la determinación de los posibles factores causales y la identificación de las dimensiones organizacionales más fuertemente involucradas con el mismo.

Como se puede ver en el modelo de análisis que se presenta a continuación, la dimensión más fuertemente implicada es la Organizacional, siguiéndoles la Administrativa y la Didáctico-pedagógica. Los sectores involucrados corresponden a Dirección General, Dirección de Primaria, Administración y Docente.

Figura 8. Modelo de Análisis



Las “Dificultades para articular la planificación institucional en Educación Primaria con la planificación de aula” han estado presentes al menos desde que la Directora oc upa ese cargo (cuatro años). No se constató la existencia de antecedentes institucionales en el abordaje de esta problemática. Tampoco hemos encontrado antecedentes de procesos de mejora a partir de proyectos en el colegio.

3.a.b. Fase 2. Comprensión del problema

En la segunda etapa, para la comprensión del problema, surgió la necesidad de profundizar en la identificación de elementos relacionados con el proyecto educativo de centro; la tarea en la clase; a los temas que el cuerpo docente considera prioritarios para su abordaje a nivel de la organización y del aula; y la detección de los aspectos que desearían cambiar para el logro de mejores resultados en la escuela. Para ello se diseñó el cuestionario autoadministrado y se realizó el pre- test del mismo.

3.a.c. Fase 3. Identificación de necesidades

Para identificar las necesidades se utilizó la Técnica del Iceberg. El iceberg (Tejera, 2003 citando a Vandenberghe y Staessens, 1991; Schein, 1990) es un analizador de la cultura institucional que permite conocer, a partir de lo observable y explícito, las prioridades de la organización e inferir las lógicas que subyacen en lo más profundo de la cultura institucional y que explican lo visible o emergente.

Cuadro 2. Resultados del análisis con la técnica del Iceberg

1er nivel: Lo visible	2do nivel: Las Prioridades	3er nivel: Elementos nucleadores
<ul style="list-style-type: none"> - Todos tienen el documento proyecto de centro en su poder. - En el cuestionario, la totalidad de las maestras expresan que han participado en la elaboración del proyecto de centro. - Las maestras de primaria e inicial no se ven (están contra turno). - Los momentos de encuentro de la directora con las maestras son en febrero, en los recreos (con las que no le corresponde cuidarlo), en las visitas de clase. - Directora desbordada, hiperdemandada, sin tiempo para planificar la jornada. En su escritorio suena permanentemente el teléfono, es solicitada por padres, alumnos y maestras. - Cada vez hay más niños con dificultades de aprendizaje. - Falta participación y apoyo de las familias en el proceso de formación de sus hijos. - Algunos problemas de conducta. - Faltan algunos espacios físicos para primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> -No hay espacio de coordinación o encuentros entre las maestras y de éstas con la dirección. -No hay tiempo para reunirse a planificar acciones. -Algunos problemas de orden y disciplina. -Falta trabajar más en valores. -Falta más trabajo con las familias. -Grupos demasiado numerosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca presencia de espacios de participación y de reflexión colectiva entre los docentes, lo que limita las posibilidades de hacer con otros, de compartir derechos y responsabilidades, así como realizar acuerdos, alianzas y negociaciones en los que cada uno sienta que aporta, pero también que recibe. - Todas las acciones que impliquen realización de acuerdos dependen de la buena voluntad de las maestras y de la directora. - Poca cultura de participación, lo que se manifiesta también en la falta de trabajo con las familias. - Falta de involucramiento de todos los actores en el proyecto de centro. - Poca unificación de criterios básicos en la planificación. - El tiempo de la dirección se ve saturado por lo urgente. - Se privilegian los espacios individuales sobre los colectivos.

A partir de la información obtenida se identificaron las Fortalezas y Debilidades de la organización, según la clasificación de dimensiones institucionales utilizadas por Frigerio y Poggi (1999).

Las Fortalezas son todos los factores o elementos internos y positivos con los que cuenta la escuela. Las Debilidades refieren a factores negativos, verdaderas barreras para lograr el buen funcionamiento de la organización.

Si bien en un análisis general es importante considerar las Oportunidades en tanto constituyen factores que una vez detectados pueden ser aprovechados, como las Amenazas que deben conocerse para diseñar estrategias para sortearlas; por la naturaleza de nuestro trabajo, teniendo en cuenta el tipo de organización y la situación que motivó la investigación, nos hemos centrado en las Fortalezas y Debilidades detectadas para cada dimensión institucional de la escuela, con el fin de identificar los recursos y procesos con los que se cuenta para poder avanzar hacia el plan de mejora.

Cuadro 3. Fortalezas y Debilidades de la Organización

Dimensión institucional	Fortalezas	Debilidades
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - La Directora muestra preocupación y deseo de trabajar en la mejora de la escuela. - Existe un ideario que define la identidad de la comunidad educativa. - Existe PEC y han participado diferentes actores en su elaboración - Comunidad educativa manejable en número. 	<ul style="list-style-type: none"> - PEC: existe el documento pero falta involucramiento de toda la comunidad educativa. - No se evidencia cronograma ni temporalización de actividades. - Falta de tiempo destinado a la planificación educativa. - Falta de articulación de todas las dimensiones. - Cultura balcanizada.
Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura nueva: gimnasio, salones, biblioteca y salón multiuso. - Grupo estable de docentes. - Inversión en formación permanente de los docentes. - Adquisición de libros y revistas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de espacio de coordinación remunerado dentro del turno. - Falta de encuentros e intercambio entre maestras del turno matutino y vespertino.
Pedagógico didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Maestras motivadas para mejorar sus prácticas pedagógicas y compartir experiencias. - Buena disposición para trabajar en equipo. - Deseo de profundizar trabajo en valores y con las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pocas instancias de trabajo en equipo. - Falta de tiempo para coordinar y planificar acciones educativas. - No se visualiza estrategias de socialización de las experiencias de aula. - Pocos encuentros a lo largo del año lectivo para reflexionar sobre las prácticas. - No está demasiado claro el objetivo del proyecto de centro para la totalidad de los docentes.
Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Permanencia en el barrio desde 1931, (Colegio con historia en el lugar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta incorporar a los padres como co-educadores. - Escaso trabajo en red con otros colegios de la congregación en Latinoamérica.

Hemos encontrado que la problemática detectada se relaciona con:

- Falta de formación en gestión en los cuadros directivos
- El estilo de liderazgo y la calidad de la gestión que es débil, ya que se constata el entusiasmo y la voluntad de la Directora por superar estos problemas pero no encuentra la manera de hacerlos; esto se traduce en expresiones como *“es difícil tener conversaciones técnico-pedagógica”*, el trabajo con *“los padres no sabemos cómo pero habría que estudiarlo”* (EE1). Para que el cambio se produzca es necesario que alguien lo lidere, lo gestione, lo planifique, fundamente, y facilite su avance de forma compartida.
- El documento correspondiente al PEC posee una declaración de principios y valores que es idéntica a la del ideario (no evidenciándose una contextualización en el aquí y ahora), un objetivo general amplio e inespecífico, y algunas consideraciones muy generales sobre aspectos referentes a la dimensión didáctico pedagógica, estando totalmente ausentes las dimensiones administrativa, organizacional y comunitaria lo que refleja que el mismo no está completo o el desconocimiento de las dimensiones que deben ser abarcadas en dicho documento. Aunque resulte paradójico en el PEC no aparecen referencias a la dimensión pastoral
- Se encontró que el objetivo principal del PEC no está claro para todos los integrantes de la comunidad, y en algunos casos sus ideas no coinciden en absoluto con lo que se lee en el documento. Por lo tanto, las dificultades también surgen por tratarse de un proyecto que viene armando “de afuera”, por lo que nuestro trabajo consistió en articularlo con la realidad de la escuela y sus estudiantes.
- Un modelo de organización jerárquico, donde se pseudo- responde al mandato de la dirección, sin efectivizar acciones que conecten las propuestas organizacionales con las prácticas de aula.
- El tipo de cultura organizacional de la escuela que según las tipologías presentadas en la primera sección, transita entre individualista y balcanizada, estancada, descaminada y fue percibida como “una cuestión de familia” (EE3- EE1).
- Se constató la falta de un espacio de tiempo institucionalizado destinado a la planificación educativa. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008:287), destacan la importancia de *“la coordinación como un espacio de diseño curricular”*, ya que permite explorar las conexiones entre los saberes, seleccionar nuevos recursos didácticos, leer y reflexionar para la actualización disciplinar, evitando la rutinización de las prácticas. Así se genera el espacio para que los docentes tengan la posibilidad de ser verdaderos constructores del currículum, aspecto que se tomó específicamente en la estructuración del PMO.
- No existe PCC
- No se evidencian actividades con relación a la socialización de experiencias exitosas o de aquellas que no dan los resultados esperados por las maestras, a los efectos de reflexionar sobre las prácticas y generar aprendizaje organizacional. No se observan actividades que promuevan el pasaje del conocimiento tácito o personal, al explícito o público, lo que estaría habilitando a la gestión del conocimiento organizacional (Gairín, 2008)
- Los modelos de enseñanza y aprendizaje que sustentan las prácticas no están muy claros y no se constata construcción colectiva en este sentido.

3.a.d. Acuerdos con la organización

Una vez finalizado el diagnóstico se entregó el informe de avance a los directivos de la escuela y luego se realizó una reunión con todos los integrantes de la comunidad educativa de Primaria, a los efectos de presentar el resultado del diagnóstico a partir del cual se elaboró el plan de mejora organizacional. Los aportes de los docentes también fueron considerados como insumos en la elaboración del mismo. Se realizaron los siguientes acuerdos para elaborar el plan de mejora:

Acuerdos relacionados a aspectos instrumentales:

- El plan de mejora se realizaría en base al problema que surgió del diagnóstico (dificultades en la planificación institucional en Educación Primaria y su articulación con la planificación de aula)
- Se constituiría un equipo de trabajo para la elaboración del plan de mejora
- Las Fortalezas identificadas en la escuela serán utilizadas como puntos de apalancamiento (Senge, 1992) para afrontar las Debilidades vinculadas al problema.

Acuerdos asociados a aspectos vinculados a cambio en la cultura organizacional:

- La cultura organizacional y el estilo educativo deberán sustentarse en el ideario que describe una visión amplia del quehacer educativo orientado hacia la persona a formar pero deberán revisarse en un esfuerzo de contextualización
- El plan apuntará a unificar los objetivos de manera que la vida institucional tenga coherencia; la consolidación de una cultura colaborativa fomentando el diálogo didáctico entre los docentes
- El plan de mejora abarcará a las dimensiones organizacionales más fuertemente involucradas las cuales son de la más a la menos afectada: la Organizacional, la Administrativa y la Didáctico-pedagógica

3.b. Con relación al PMO

El grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan quedó constituido por la Directora de Primaria, una maestra, que por su larga experiencia de trabajo en la escuela fue invitada por la Directora a integrar el equipo, y la asesora/investigadora.

Los objetivos del PMO se definieron en el devenir de los encuentros de trabajo, y se determinaron en el marco de la misión de la organización como una contribución a los objetivos generales de la misma. Los objetivos, actividades, recursos, tiempos y metas del PMO se definieron vinculando la teoría que se encuentra en los documentos, con la práctica que se desarrolla en el aula. Planificamos la ejecución de acciones para garantizar la articulación entre el ideario, el PEC, el PCC y la PA. Los objetivos específicos fueron definidos siguiendo un criterio lógico de forma secuenciada y ordenada para poder alcanzar el objetivo general.

3.b. a. Los objetivos

Objetivo General del PMO:

Fortalecer y tender puentes entre el objetivo y misión del colegio expresados en el Ideario: el objetivo principal del Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro (PCC - programa oficial contextualizado) y la planificación de aula realizada por los docentes, con el fin de mejorar los aprendizajes de los niños y de las niñas

Una vez definido y acordado el objetivo general se propuso como meta vinculada al mismo, la creación de una red interna sustentada desde un grupo de google, que permitiría la circulación permanente de materiales, información y de los trabajos que resultaran de los encuentros- taller a realizarse para llevar adelante el plan.

Este fin constituye un transversal a todo el proyecto y se sugirió que una vez culminado el mismo, la red siguiera siendo un “punto de encuentro” de la comunidad educativa. Los recursos con los que se contó fueron los equipos XO y la existencia de conectividad en la escuela. El responsable de la creación del grupo google y de asegurar la circulación de materiales y documentos, fue el docente de informática referente del Plan Ceibal.

Objetivos específicos del PMO:

OE1: Promover el conocimiento de los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje que sustentan las prácticas docentes en la escuela, realizando acuerdos de base.

OE2: Analizar y articular los contenidos de los documentos del centro con las planificaciones anuales de centro y de aula.

OE3: Fomentar el intercambio y socialización de las prácticas de aula exitosas vinculadas al PEC, generando conocimiento organizacional.

3.b.b. El desarrollo curricular en la práctica: favoreciendo la articulación entre los niveles de planificación

Para la implementación y evaluación del PMO se previeron siete encuentros- taller con los integrantes de la comunidad educativa de Primaria. Se acordó que las responsables de la moderación de los mismos serían la Directora de Primaria y la maestra referente creando los andamiajes entre los conocimientos previos y los objetivos establecidos. Con relación a esto, las producciones realizadas por los docentes en cada encuentro- taller se recogen a través de las fichas de trabajo que hemos diseñado para tales efectos.

El siguiente cuadro presenta para cada objetivo específico, las **actividades** diseñadas, los **recursos** necesarios, los **responsables** y los **logros proyectados** (Metas).

Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Responsables	Logros proyectados Metas
Objetivo 1 Promover el conocimiento de los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje que sustentan las prácticas docentes en la escuela, realizando acuerdos de base.	<p>1-a Identificación de materiales sobre la temática en la biblioteca pedagógica en el centro educativo</p> <p>1-b <u>Encuentro-Taller I</u> Lectura reflexiva de diferentes materiales que aportan teoría y estrategias de enseñanza - aprendizaje para renovar las prácticas. Ejercicio (ficha de trabajo I)</p> <p>1-c Creación de una red interna a la comunidad educativa articulada a través de un grupo google</p> <p>1-d <u>Encuentro- Taller II</u> Charla con experto y realización de acuerdos de base entre los docentes</p> <p>1-e Elección consensuada de alguna estrategia didáctica y planificando en función de ella actividades áulicas. Ejercicio (ficha de trabajo II)</p>	<p>-Salón multiuso</p> <p>-Libros</p> <p>-Revistas Pedagógicas</p> <p>-Documentos: Ideario, PEC, Programa 2008</p> <p>-papel</p> <p>- fotocopias</p> <p>-paleógrafo</p> <p>-insumos de informática</p> <p>-pantalla</p> <p>-cañón</p> <p>-marcadores</p> <p>-pizarra</p> <p>-cámara de fotos (para documentar los encuentros)</p> <p>- Equipos XO de los docentes</p> <p>- Conectividad</p> <p>-Invitado experto</p> <p>Ficha de trabajo I y II</p>	<p>1-a Dirección y maestra referente</p> <p>1-b Dirección, maestra referente</p> <p>1-c Dirección, maestra referente y docente de informática referente de Plan ceibal</p> <p>1-d Dirección, maestra referente e invitado experto en la temática</p> <p>1-e Dirección, maestra referente</p>	<p>1-a Un dossier diseñado</p> <p>1-b 80% de los docentes reconoce el modelo de enseñanza y aprendizaje que subyace en su práctica</p> <p>1-c una dirección del grupo google creada y en uso</p> <p>1-d 80% asisten y realizan acuerdos de base con otros docentes</p> <p>1-e 80% planifican una actividad de aula con relación a dichos acuerdos</p> <p>1-f 90% participarán de los encuentros- taller</p>

<p>Objetivo 2 Analizar y articular los contenidos de los documentos del centro con las planificaciones anuales de centro y de aula.</p>	<p>2-a <u>Encuentro- Taller III</u> Elección del o de las Áreas de Conocimiento (Matemático, de Lenguas, de la Naturaleza, Social, Corporal) que abordará el PCC 2011 en función del diagnóstico de situación de partida de los niños. Fundamentación. Lectura de los contenidos del diseño curricular de base en relación al Área seleccionada.</p> <p>2-b <u>Encuentro- Taller IV</u> Definición de los objetivos del PCC y acuerdos en base a: qué, cuándo y cómo hay que enseñar (opciones metodológicas) y qué cuándo y cómo hay que evaluar; contextualizando la propuesta para esta escuela y para la generación 2011.</p> <p>2-c <u>Encuentro- Taller V</u> Realización en grupos de a dos docentes de una planificación en cascada partiendo del ideario y terminando en la planificación de aula</p>	<p>-Salón multiuso -Documentos: Ideario, PEC, Programa 2008: redes conceptuales pág. 109, Contenidos por Área del conocimiento pág. 138, ejemplificaciones pág. 372, -evaluación diagnóstica 2011 -papel -fotocopias -palelógrafo -insumos de informática -pantalla -cañón -marcadores -pizarra -cámara de fotos (para documentar los encuentros)</p>	<p>2-a Dirección y maestra referente</p> <p>2-b Dirección y maestra referente</p> <p>2-c Dirección y maestra referente</p>	<p>2-a UN documento referente al PCC con el/las Área/s seleccionadas</p> <p>2-b UN documento referente al PCC</p> <p>2-c 80% de los docentes pone en práctica la articulación de la planificación institucional con la de aula</p>
<p>Objetivo 3 Fomentar el intercambio y socialización de las prácticas de aula exitosas, vinculadas al PEC, generando conocimiento organizacional.</p>	<p>3-a <u>Encuentro –Taller VI</u> Definición y acuerdos con relación a qué se entiende por “buenas prácticas” o “prácticas exitosas” para esta escuela.</p> <p>3-b <u>Encuentro –Taller VII</u> Proposición de actividades que efectivamente se vinculen al PEC, que sean consideradas motivadoras e innovadoras por los docentes, y que hayan dado buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>3-c Construcción de un banco de prácticas exitosas a disposición de todos los docentes.</p> <p>3-d Análisis comparativo de los resultados académicos obtenidos por los alumnos en el 2011, con los el año anterior.</p>	<p>-Salón multiuso - fotocopias -palelógrafo -insumos de informática -pantalla -cañón -marcadores - pizarra -cámara de fotos (para documentar los encuentros)</p> <p>- estadísticas de los resultados académicos obtenidos por los alumnos en el 2010 -Insumos de informática -conexión a internet</p>	<p>3-a Dirección y maestra referente</p> <p>3-b Dirección y maestra referente</p> <p>3-c Dirección, maestra referente y docente de informática</p> <p>3-d Dirección, maestra referente y secretaria</p>	<p>3-a Un documento que caracteriza las “buena prácticas”</p> <p>3-b 80% de los docentes comparte sus experiencias con los demás en encuentros presenciales.</p> <p>3-c 75% de las maestras ofrece su trabajo al banco de prácticas que circula por la red</p> <p>3-d 20% de los resultados obtenidos por los alumnos mejoran en comparación con el año anterior</p>

A continuación se presentan las fichas de trabajo elaboradas para el desarrollo de las actividades 1-b y 1-e

FICHA DE TRABAJO I (Actividad 1-b)

Maestra: _____ Grado: _____

Área de conocimiento: _____

Tema: _____

Planificación de aula

Objetivo General:
Objetivos específicos:
Actividades/experimento:
Materiales:
Evaluación de la actividad:

↓

Breve descripción del modelo teórico en el que sustenta esta práctica

Fundamentación de la elección _____

FICHA DE TRABAJO II (Actividad 1-e)

Maestra: _____ Grado: _____

Área de conocimiento: _____

Tema: _____

Breve descripción del modelo teórico acordado para la planificación de la clase

↓

Planificación de aula basada en el modelo acordado

Objetivo General:
Objetivos específicos:
Actividades/experimento:
Materiales:
Evaluación de la actividad:

La planilla de sustentabilidad incluye los siguientes dispositivos de monitoreo:

Dispositivo 1. Una planilla de monitoreo del Plan de Mejora, permite registrar el cumplimiento de los objetivos específicos planificados en el tiempo previsto.

Dispositivo 2. Una encuesta de opinión para conocer el grado de satisfacción de los docentes con la experiencia.

Dispositivo 3. Matriz de valoración o rúbrica que se elaboró para averiguar cómo está aprendiendo cada alumno en cada área del currículo, y darle un valor más objetivo y consistente a las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras. Este tipo de dispositivo de evaluación caracteriza a la enseñanza para la comprensión.

Dispositivo 4. Análisis documental comparativo para conocer el impacto del plan en los resultados de aprendizaje. Se analizan e interpretan colectivamente los datos obteniéndose información nueva que genera conocimiento sobre la escuela.

4. Conclusiones

Finalizada la etapa del Diagnóstico, pudimos afirmar que nos encontramos ante una escuela con larga permanencia en el barrio, cuya Directora muestra preocupación y deseo de trabajar en la mejora y donde existe un ideario que define los rasgos de identidad; un Proyecto Educativo de Centro (PEC); una comunidad educativa manejable en número y un plantel estable de maestras motivadas para mejorar sus prácticas pedagógicas y compartir experiencias (fortalezas de la organización). Estas fortalezas identificadas en la escuela, fueron utilizadas como puntos de apalancamiento (Senge, 1992) para afrontar las debilidades vinculadas al problema.

El diagnóstico organizacional realizado en el marco del presente proyecto de investigación, permitió, entre otros aspectos, conocer el momento o estadio (Gairín, 2000) en el cual se encuentra la organización.

Basado en los datos recogidos y al análisis de los mismos, se observó que la escuela se encuentra en el segundo estadio u organización como contexto, ya que existe una posición activa por parte de la misma, que se ha explicitado a través del PEC donde se definen los objetivos que se esperan conseguir. Esto no significa que en la práctica se haya pasado de las acciones individuales de los docentes a acciones colaborativas asumidas por todos.

Con relación a este diagnóstico se implementó un plan de mejora que apuntó a que la escuela evolucione gradualmente hacia un estadio organizacional superior. Elegir las estrategias dinamizadoras más apropiadas, resulta clave en este proceso, ya que de la buena selección de las mismas, dependerá el grado de adhesión, compromiso y utilidad que encuentren los integrantes de la comunidad educativa en la propuesta para el cambio.

Se propusieron instancias para sensibilizar sobre el desarrollo organizacional, para fomentar la importancia de pasar del conocimiento tácito al explícito o colectivo, para promover el desplazamiento hacia un modelo de organización que aprende, que genera y gestiona el conocimiento.

Retomamos en Villa Sánchez (2008:261), la afirmación de que los PMO funcionan como mallas consistentes que sostienen y *“revitalizan el PEC, el PCC y las programaciones didácticas haciéndolas aterrizar en la acción docente cotidiana”*.

Si bien un plan de mejora constituye una intervención puntual que se implementa, desarrolla y evalúa en no más de un año, a modo de piedra que cae en un lago, genera círculos concéntricos que han de expandirse en la escuela toda, llegando a cada una de sus dimensiones.

Así, la elaboración del plan de mejora ha provocado modificaciones en el PEC, que fue repensado, reformulado y contextualizado; ha generado la necesidad de crear el PCC que ha movilizó la dimensión didáctico-pedagógica, ya que las maestras y el equipo de dirección manejan la idea de profundizar en la didáctica de la comprensión e incursionar en el programa PAI (Proyecto de activación de las Inteligencias).

Estos aspectos van abriendo un posible camino para el desarrollo de la organización desde una situación de “contexto de actuación”, a una escuela que aprende y genera conocimiento sobre sí misma.

A la luz de lo que hemos comprobado en este trabajo, podemos sostener que comenzar a pensar en la autonomía de los centros educativos es fomentar el protagonismo gradual de los mismos, para poder dar respuestas locales a problemas locales.

Incluir en la agenda académica de las instituciones educativas la gestión por proyectos y la autonomía gradual de los centros, seguramente será un proceso complejo que no estará libre de tensiones, pero necesario, para articular los mandatos de la Administración con las propuestas que realiza el centro, en función de la particularidad de su demanda para el logro de mejores resultados en los aprendizajes.

De esta manera se estaría cumpliendo con uno de los fines de toda organización educativa, que consiste en la transmisión de la herencia cultural realizada a través de la distribución de los saberes por medio del desarrollo curricular, formando así a las nuevas generaciones con el objeto de ofrecer herramientas que permitan su inclusión social y futura inserción en el mundo del trabajo.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y otros. 2002. **“La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan”**. Buenos Aires: Papers Editores.
- ANEP/CEP. 2008. **Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008**. Montevideo: ANEP.
- Antúnez, S., et. al. 1997. **Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula**. Barcelona: Graó.
- Bernal Torres, C. 2006. **Metodología de la Investigación para la Administración, economía, humanidades y ciencias sociales**. México: Pearson Educación.
- Blythe, T. 1999. **La Enseñanza para la Comprensión**. Buenos Aires: Paidós.
- Bryk, A. & Driscoll, M.E. 1988. **The School as a Community. Theoretica Fundatios, Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers. Working Paper 88/1105**. Chicago: The University of Chicago.
- Cardozo, S. 2008. **Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008**. Cuadernos de la ENIA 2010- 2030. Serie: Políticas de educación.
- Castillo, J.C. 2000. **El PES en síntesis**. Maestría en Políticas Sociales. Panamá: icase-Panamá.
- De la Torre, S. 1998. **Cómo innovar en los centros educativos. El estudio de casos**. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Dibarboure, M. 2007. **Pensando en la enseñanza y sus dificultades**. Quehacer educativo Año XVII – N° 86 Publicación de FUM-TEP.
- Domingo, J. 2005. **Asesoramiento al Centro Educativo**. Barcelona: Octaedro- EUB.
- Farneda, D. 2000. **El Proyecto Educativo Institucional en un Colegio en Pastoral**. Montevideo: AUDEC.
- Fernández, L. 2001. **Instituciones Educativas**. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. 1996. **El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos**. Buenos Aires: Editorial Santillana S.A.
- Frigerio, G. y Poggi, M. 1999. **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Fullan, M. y Hardgreaves, A. 1996. **La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar**. Buenos Aires: Amorrortu/SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Gairín, J. 2000. **Cambio de cultura y organizaciones que aprenden**. Educar 27. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. 2004. **Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas**. Bilbao: ICE de la U. Deusto- Ed. Mensajero, págs 77-128.
- Gairín, J. 2008: **Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional**. En: Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (2008). **Comprender y transformar la enseñanza”**. Madrid: Morata.

- Guarro Pallas, A. 2005. **Los procesos de cambio educativo en la sociedad compleja**. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. 1996. **Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**. Madrid: Morata.
- Hopkins, D. 1996. “**Estrategias para el desarrollo de los centros educativos**” en II Congreso Internacional sobre Dirección de centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto, 337-404.
- Latorre, A., *et al.* 2005. **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona: Ed. Experiencia.
- Litwin, E. 2008. **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós.
- López Yañez, J., *et al.* 2002. **Análisis de organizaciones educativas a través de casos**. Madrid: Síntesis Educación.
- Lugo, T. y Sampederro, R. 2009. **Seminario: Planificación Estratégica en la Gestión Educativa**. Montevideo: Universidad ORT Uruguay. Material de clase sin publicar.
- Matus, C. 1993. **Estrategia y Plan**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Morin, E. 1999. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO.
- Morin, E., *et al.* 2003. **Educación en la Era Planetaria**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. 1999. **La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación**. México: Oxford University Press.
- Rodríguez, D. 2006. **Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica**. Educar 37 pág. 25-39 Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Pedagogia Aplicada.
- Rodríguez Gómez, G., *et al.* 1999. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rué, J. 2000. **Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología**. Pedagogía Aplicada. UAB.
- Sautu, R. 2003. **Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación**. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Senge, P. 1992. **La quinta disciplina**. Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- Tedesco, J.C. 2005. **¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?** Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tejera, A. 2003. **Analizando la Institución y su Cultura**. Montevideo. Universidad ORT.
- Vázquez, M.I. 2007. **Gestión educativa en acción. La metodología de casos**. Instituto de Educación: Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M.I. 2008. **La Planificación Institucional**. Material de apoyo. Master en Gestión Educativa. Instituto de Educación: Universidad ORT Uruguay.
- Villa Sánchez, A. 2008. **Innovación y cambio en las organizaciones educativas**. V congreso internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Watzlawick, P. *et al.* 1985. **Cambio**. Barcelona: Herder.

Documentos electrónicos

ANEP/CODICEN /DIEE. 2010. Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Informe Ejecutivo. Programa PISA Uruguay. [online] [citado enero 2011]. [Fecha de consulta: enero 2011].

Disponible en internet en enero de 2011: <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000019081.pdf>
ANEP/Observatorio de la Educación. 2009. Definiciones. [online] [citado febrero 2011]. [Fecha de consulta: febrero 2011]. Disponible en internet en febrero de 2011: <http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/definiciones.htm#>

Barriga, S. 1979. *El Análisis Institucional y la Institución del Poder*. Tercera Semana de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona. [online] [citado marzo 2011]. [Fecha de consulta: marzo 2011]. Disponible en internet en marzo de 2011:

<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/200610/268124>

-Cantón Mayo, I. 2004. Planes de Mejora de los centros educativos. Editorial: Aljibe, España. [online] [citado febrero 2011]. [Fecha de consulta: febrero 2011]. Disponible en internet en febrero de 2011: http://pdf.rincondelvago.com/planes-de-mejora-en-los-centros-educativos_isabel-cantonmayo.html

Murillo, P. 2008 . “La autoevaluación institucional: Un camino importante para la mejora de los centros educativos”. OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Vol. 1, 13-17. [online] [citado enero 2011]. [Fecha de consulta: enero 2011]. Disponible en internet en enero de 2011: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/4a.pdf>

Real Academia Española. 2001. 22ª Edición. [online] [citado enero 2011]. [Fecha de consulta: enero 2011]. Disponible en internet en enero de 2011: <http://www.rae.es/rae.html>
http://buscon.rae.es/draelt/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=prospectiva.

R.O.U. Ley General de Educación N° 18.437. 2009. [online] [citado enero 2011]. [Fecha de consulta: enero 2011]. Disponible en internet en enero de 2011:

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78

Tedesco, J.C. 2007. *Los pilares de la educación del futuro*. [online] [citado marzo 2011]. [Fecha de consulta: marzo 2011]. Disponible en internet en marzo de 2011:

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article521>

Tedesco, J.C. 2011. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. Revista iberoamericana de educación. N° 55, pp. 31-47 (issn: 1022-6508) [online] [citado febrero 2011]. [Fecha de consulta: febrero 2011]. Consultado en noviembre de 2011 en: <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>

* Fecha de recibido: 31/01/ 2012

Fecha de aceptado: 12/04/2012

** *Master en Gestión Educativa y Diploma en Planificación y Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Ciencias Biológicas, Instituto de Profesores Artigas. Profesora Referente de Educación de la Sexualidad en Formación Docente y en Enseñanza Secundaria y Referente Institucional del proceso de implementación del protocolo de situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes para la Enseñanza Media. Tutora, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.*

Próxima convocatoria a artículos

Para el próximo Número 19 a publicarse en el año 2013, se reciben:

- artículos para la sección “Reflexiones compartidas” que buscan promover el trabajo en coautoría de investigadores experimentados y estudiantes de Posgrados en Educación;
- artículos para la sección “Temas de investigación” que difunden la producción de investigadores de centros académicos nacionales e internacionales.

Los artículos deben cumplir las normas de Cuadernos de Investigación Educativa que figuran en el presente número. Para consultas y dudas relacionadas con esta convocatoria se puede escribir a la siguiente dirección de correo electrónico: ie@ort.edu.uy

Inicio del plazo para la recepción de originales: 1/09/2012

Cierre del plazo para la presentación de originales: 15/02/2013

Normas para la presentación de Artículos

Cuadernos de Investigación Educativa es una publicación académica arbitrada editada por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, institución creada en el año 1980 con la finalidad de producir investigación educativa, desarrollar posgrados universitarios en el ámbito educativo y emprender actividades de extensión universitaria. Desde el año 1997 hasta la fecha los Cuadernos de Investigación Educativa han sido un testimonio del cambio educativo que se ha operado en las últimas décadas en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente, y las políticas educativas, convirtiéndose en un reconocido medio de difusión de la investigación y la innovación educativa. Es una publicación anual, que cuenta con un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor, integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional. La publicación se organiza en secciones que abordan un amplio espectro de propuestas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de nóveles investigadores. Otros aportes, provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas. Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos originales en castellano o en inglés que podrán ser Investigaciones de carácter empírico elaboradas; revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis); descripciones de procesos de cambio y mejora; experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas y reflexiones teóricas de calidad. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.

Pautas

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a: ie@ort.edu.uy .

Los artículos se enviarán en formato Word. La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, debe enviarse en formato PDF.

II. Presentación

Los autores observarán las siguientes normas:

1. Carta de autoría (1), presentación, declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán una carta siguiendo el siguiente modelo:

El/los autores certificamos que este trabajo no ha sido publicado ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista. Aceptamos las normas de publicación de la Revista. Asimismo transferimos gratuitamente los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo a la Revista Cuadernos de Investigación Educativa para editar, publicar en cualquier soporte (papel y digital) y difundir públicamente para su consulta y/o descarga on line de su contenido. De igual modo se autoriza comunicación pública del artículo de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida citación de la publicación inicial de la obra en esta revista.

2. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org).

a) Nombre del archivo. El artículo se presentará en un archivo titulado: `articulo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable`. Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.

b) Formato. El artículo deberá cumplir con las siguientes normas de formato.

Extensión:

- Investigaciones y estudios: máximo 8.000 palabras.
- Ensayos, informes y experiencias: máximo 4.000 palabras.

Tipografía: Times New Roman 12 pts.

Interlineado: sencillo; no habrá espacios en blanco entre párrafos.

c) Título. Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center).

d) Resumen. Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: Introducción, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; Metodología, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); Resultados, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y Discusión o conclusiones.

e) Palabras clave. Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.

f) Extensión. En el caso de investigaciones o estudios, la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000. En todos los casos, dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

g) Estructura. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

h) Nombres, símbolos y nomenclatura. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

i) Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.

j) Notas a pie de página. Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.

k) Referencias bibliográficas. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas". Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA. Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las "referencias bibliográficas".

III. Proceso editorial

1. Recepción de artículos. La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares (peer review). Se asignarán dos revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación de la Revista Cuadernos de Investigación Educativa. La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores recibirán un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.

3. Criterios de selección de revisores. La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo de Redacción y Consejo Asesor podrán actuar ocasionalmente como revisores.

4. Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes:

- a) Presentación: redacción y organización
- b) Originalidad
- c) Relevancia para la resolución de problemas concretos
- d) Actualidad y novedad
- e) Significación para el avance del conocimiento científico
- f) Validez científica y calidad metodológica.

Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo. Si el autor de un artículo aceptado deseara revisar las primeras pruebas de imprenta del mismo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la revista.

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa es una publicación académica arbitrada editada por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, institución creada en el año 1980 con la finalidad de producir investigación educativa, desarrollar posgrados universitarios en el ámbito educativo y emprender actividades de extensión universitaria.

Desde el año 1997 hasta la fecha los Cuadernos de Investigación Educativa han sido un testimonio del cambio educativo que se ha operado en las últimas décadas en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente, y las políticas educativas, convirtiéndose en un reconocido medio de difusión de la investigación y la innovación educativa.

Es una publicación anual, que cuenta con una Dirección, un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor, integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional. La publicación se organiza en secciones que abordan un amplio espectro de propuestas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de nóveles investigadores. Otros aportes, provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos inéditos que podrán ser Investigaciones de carácter empírico elaboradas; revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis); descripciones de procesos de cambio y mejora; experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas y reflexiones teóricas de calidad. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.



Educando para la vida

Cuareim 1451 Tel. 2908 93 24 Tel/Fax 2908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy