

UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO  
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES  
DEPTO. CS. DE LA EDUCACION  
CHILLAN –CHILE

---

**HORIZONTES  
EDUCACIONALES**

---

Nº10, 2005  
VIII Región, Chillán  
Chile



NUMERO 10 – AÑO 2005 – VIII REGION – CHILLAN – CHILE  
ISSN 0717 – 2141



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
REGIÓN DEL BÍO BÍO - CHILE

## ***HORIZONTES EDUCACIONALES***

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACION Y HDES.  
DEPTO. CIENCIAS DE LA EDUCACION  
CHILLAN – CHILE

- **GESTION CURRICULAR: UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CURRICULUM Y LA INSTITUCION EDUCATIVA**  
Fancy Castro R.
- **EVALUACION, CONSTRUCTIVISMO Y METACOGNICION. APROXIMACIONES TEORICO-PRACTICAS**  
Francisco Cisterna C.
- **CIUDADANIA, DERECHO Y GENERO**  
María Graciela Di Franco - Silvia Siderae - Norma Di Franco
- **REFLEXIONES SOBRE EL DEFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS**  
Gloria Herrera N.
- **LA CONFLICTIVIDAD CURRICULAR Y ORGANIZACIONAL DE LA ATENCION A LA DIVERSIDAD HUMANA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD**  
Hugo Lira R.
- **EL EDUCADOR COMO AGENTE REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACION EDUCATIVA**  
Marcela Mora D.
- **LA CIUDADANIA PEDAGOGICA UNA REFLEXION DE CIUDADANIA DEMOCRATICA DESDE EL PROCESO EDUCATIVO**  
Wilson Gonzalo Muñoz F.
- **LOS PDA EN EDUCACION Y SU UTILIZACION EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRIA**  
Vivian Opazo C.
- **ANALISIS Y FUNCIONALIZACION PEDAGOGICA DE LA TELENOVELA**  
Jorge Sánchez V.
- **INTEGRACION EDUCATIVA EN LA FORMACION INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS: UNA VISIÓN DESDE LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR**  
Susan Sanhueza H. - Carolina Flores L.



**Representante Legal**

Hilario Hernández Gurruchaga  
(Rector)

**Directora**

María Elena Correa Zamora

**Consejo Editorial**

DINA ALARCÓN Q.  
Universidad de Chile  
ENRIQUE BLANCO H.  
Universidad del Bío-Bío  
CARLOS CALVO M.  
Universidad de La Serena  
ABELARDO CASTRO H.  
Universidad de Concepción  
FANCY CASTRO R.  
Universidad del Bío-Bío  
HUGO LIRA R.  
Universidad del Bío-Bío  
CLAUDIA MATUS B.  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
FEDERICO PASTENE L.  
Universidad del Bío-Bío  
VILMA PRUZZO DE DI PLEGO  
Universidad de La Pampa, Argentina  
PILAR RIVERA C.  
Universidad del Bío-Bío  
JORGE SEPÚLVEDA L.  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

**Dirección Postal**

Casilla 447  
Universidad del Bío-Bío  
Fono: 203447 – Fax: 203517  
mcorrea@ubiobio.cl

**Publicación Anual**

Derechos Reservados

Inscripción ISSN 0717 – 2141

**Se solicita canje**

“HORIZONTES EDUCACIONALES” es una publicación anual editada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío, Campus Chillán, ubicada en Avenida La Castilla s/n  
Registro de Propiedad Intelectual N° 139.748  
Inscripción ISSN 0717-2141  
Imprenta: “La Discusión” de Chillán

**Portada:** Norman Ahumada Gallardo, docente del Departamento de Comunicación Visual de la Universidad del Bío-Bío, Campus Fernando May.



# INDICE

## EDITORIAL

1. GESTION CURRICULAR: UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CURRICULUM Y LA INSTITUCION EDUCATIVA ..... 13  
Fancy Castro R.
2. EVALUACION, CONSTRUCTIVISMO Y METACOGNICION. APROXIMACIONES TEORICO-PRACTICAS ..... 27  
Francisco Cisterna C.
- 3.- CIUDADANIA, DERECHO Y GENERO ..... 37  
María Graciela Di Franco, Silvia Siderac, Norma Di Franco
4. REFLEXIONES SOBRE EL DEFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS ..... 51  
Gloria Herrera N.
5. LA CONFLICTIVIDAD CURRICULAR Y ORGANIZACIONAL DE LA ATENCION A LA DIVERSIDAD HUMANA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD ..... 57  
Hugo Lira R.
6. EL EDUCADOR COMO AGENTE REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACION EDUCATIVA ..... 71  
Marcela Mora D.
7. LA CIUDADANIA PEDAGOGICA "UNA REFLEXION DE CIUDADANIA DEMOCRATICA DESDE EL PROCESO EDUCATIVO" ..... 77  
Wilson Gonzalo Muñoz F.
8. LOS PDA EN EDUCACION Y SU UTILIZACION EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRIA ..... 85  
Vivian Opazo C.
9. ANALISIS Y FUNCIONALIZACION PEDAGÓGICA DE LA TELENVELA ..... 95  
Jorge Sánchez V.

10.-INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁR- VULOS: UNA VISIÓN DESDE LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR .....	107
Susan Sanhueza H. - Carolina Flores Lueg	
11. CONVOCATORIA .....	115
12. PROGRAMAS DE POSTITULO Y MAGISTER EN EDUCACION DE LA FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES .....	119

# *EDITORIAL*

Estimados lectores:

Con mucho agrado ofrecemos a Uds. el N° 10 de la revista "Horizontes Educativos" que, anualmente, edita el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

La universidad, lugar natural de la ciencia, tiene como función la generación de conocimiento (Max Weber, 1977)<sup>1</sup>, que no se identifica sólo con la experimentación y la observación directa, sino que se amplía hacia otras formas de la investigación científica utilizadas actualmente, como también al conocimiento generado desde la reflexión y la experiencia, lo que da como resultado propuestas sobre tópicos diversos, en este caso, de la pedagogía que, cada vez aumentan en número, debido a que toda la cultura es objeto de enseñanza. Dentro de este contexto se inscriben los aportes de este número, que reseñamos brevemente.

La profesora Fancy Castro Rubilar realiza una reflexión y análisis tendiente a instalar en el centro de las preocupaciones de la educación, la necesidad de gestionar el currículum como el componente medular de la acción educativa en cada institución. En esta línea de pensamiento la profesora Castro Rubilar muestra el rol directivo y el proyecto curricular como los dispositivos que tienen la tarea de articular la compleja gestión del currículum en la escuela de hoy.

El profesor Francisco Cisterna Cabrera aborda las problemáticas esenciales referidas al quehacer de la evaluación educacional en el aula en el actual contexto sociocultural, relacionándolas con las propuestas constructivistas sobre el tema del conocimiento humano y sus derivaciones hacia aspectos teórico – prácticos referidos a la validación de los aprendizajes de los estudiantes y su vinculación con el concepto de metacognición.

---

<sup>1</sup> En Abelardo Castro, *La universidad como institución de conocimiento: ¿ una discusión pendiente en Chile?* Rev. Calidad en la Educación. Consejo Superior de Educación, N° 20, julio 2004, p. 24

Las profesoras María Graciela Di Franco, Silvia Siderac y Norma Di Franco ofrecen un estudio sobre el género desde la pedagogía crítica, para desentrañar el lugar que éste ocupa en los libros de texto en relación a lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia, nociones que, según Zisek (2004) contribuyen a imponer el pensamiento hegemónico.

La profesora Gloria Herrera Narváez aporta un estudio sobre el trastorno por déficit atencional e hiperactividad en niños de tres a cinco años, poniendo énfasis en las dificultades que existen para aislar los síntomas de inatención de otros, correspondientes a otros trastornos, ello debido a la escasez de investigaciones que existen al respecto.

El profesor Hugo Lira Ramos reflexiona sobre la diversidad humana, focalizándola en sus puntos críticos y en la conflictividad que puede generar cuando no es comprendida ni atendida desde su complejidad multidimensional y organización dinámica.

La profesora Marcela Mora Donoso promueve la formación de un profesor crítico, que practique la reflexión desde sus prácticas pedagógicas, entendidas éstas como instancias de aprendizaje que permiten mejorar el proceso educativo, contribuyendo, así, a ofrecer una educación de calidad.

El profesor Wilson G. Muñoz F. se plantea la pregunta ¿Cuál es la real función docente en la escuela y en una sociedad que soslaya la posibilidad de formar ciudadanos y ciudadanas que nazcan desde las salas de clases?. El autor considera que se debe reinventar la ciudadanía imaginaria para generar, desde la gestión del aula, los procesos que posibiliten la concreción de una ciudadanía pedagógica.

La profesora Vivian Opazo Correa presenta un estado del arte de la utilización de los Personal Digital Assistant (PDA) en la educación, para finalizar con una propuesta para emplearlos en la enseñanza de las matemáticas, específicamente de la geometría.

El profesor Jorge Sánchez Villarroel presenta un modelo semiótico destinado al análisis de la telenovela, que puede ser usado en el proceso de su funcionalidad pedagógica en el contexto de la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación en estudiantes de enseñanza media.

Las profesoras Susan Sanhueza Henríquez y Carolina Flores Lueg están interesadas en estudiar la integración educativa en la formación de las educadoras de párvulos, considerando que es fundamental contrastar los diferentes niveles a través de los cuales se va concretando el currículum para llegar a establecer la coherencia entre lo que se declara como intención y las acciones que se evidencian en el aula.

Estimados lectores, dejamos en sus manos este repertorio de trabajos, para su reflexión y comentarios, que serán muy bienvenidos para fortalecer el dialogo académico.

LA DIRECTORA

# GESTIÓN CURRICULAR: UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CURRÍCULUM Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

**Fancy Castro Rubilar**  
*Doctora (c) en Diseño Curricular y  
Evaluación Educativa*  
*Universidad del Bío-Bío*  
*fcastro@ubiobio.cl*

## RESUMEN

La reflexión y análisis desarrollado en este artículo, se propone instalar en el centro de las preocupaciones de la educación la necesidad de gestionar el currículum como el componente medular de la acción educativa en cada institución. Esto implica comprender las racionalidades que subyacen en la construcción del currículum escolar; también, evidenciar los énfasis en la gestión del currículum, mediatizado por decisiones externas a la escuela, revelando la mayoría de las veces intereses globales más que institucionales. Así como, introducirse en los desafíos que depara agenciar el aprendizaje y la enseñanza en la institución escolar para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de los alumnos y alumnas. Igualmente, se pone en contexto a la gestión del currículum frente a la innovación y el cambio, revelando las invariables claves que se debe sortear. Finalmente, el rol directivo y el proyecto curricular en la gestión escolar, se muestran como los dispositivos que tienen la tarea de articular la compleja gestión del currículum en la escuela hoy.

### 1. Aproximaciones a la gestión del currículum

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser ad-

ministrados, sino que también gestionados<sup>1</sup>, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar. En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profun-

---

1 Como sabemos, la gestión, como concepto, ha sido importado desde la teoría de las organizaciones, y en su acepción primaria se limita a la administración de los recursos. A partir de los profundos cambios que han operado en la organización de las empresas, el término "gestión" se ha ampliado a una visión sistémica. La escuela, en este marco, ha sido asumida como una organización compleja. Dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación.

dizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; pero sobretodo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica. Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social. Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con Serafín Antúnez (1998:139), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir "lo curricular". Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segundo el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento, señala Poggi, Margarita (1998: 17).

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr

que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

No obstante lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular se introduce en el marco estructural que ha prevalecido en la escuela, de manera que el transitar por los caminos de la gestión del currículum, implica como cualquier cambio e innovación, la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. En este sentido, el concepto de estructura que desarrolla Popkewitz (1997: 37): "*los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales definen las pautas estructurales*", permite observar la estructura a través de un conjunto de relaciones y dinámicas que no son lineales. Del mismo modo, como presentan rupturas con el pasado proporcionan los criterios para estudiar el cambio.

La inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. Implica, también, identificar la estructura como las relaciones institucionales, ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. Por una parte, se reconoce que las estructuras no son la representación de un mundo consistente y sin cambios. Pero, por otra parte, también implica no centrarse exclusivamente en los actores, pues se establece la supremacía de una teoría voluntarista del cambio. Sin embargo, lo relevante de la lectura estructural de la gestión curricular es comprender las

interacciones institucionales y la práctica docente, a través de ellas como señala Bourdieu (1997-1984) se entrelazan una cadena de hechos los cuales producen un *habitus*: "las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica".

## 2. El currículo y las racionalidades que lo sustentan

El currículum es el componente que sitúa el centro de la atención en las relaciones estructurales que determinan los hechos educativos en la institución escolar. Pues, engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa, según Popkewitz (1997:35). Sin embargo, dicha palabra aparece en los siglos XVI y XVII para interrelacionar las filosofías sociales y la economía en las prácticas de gestión que estaban estableciendo en la jornada escolar (Hamilton, 1989). El currículum, los métodos y la clase escolar eran invenciones para resaltar la coherencia racional, el orden sucesivo interno y, más tarde, la disciplina calvinista, relacionados en conjunto con la formación de la organización social y económica. En las formas sociales que se desarrollaban en torno a la palabra currículum estaba una disciplina que orientaba las opciones adecuadas y el ámbito de la acción permisible. Por tanto, hablar sobre currículum exige admitir un conjunto de supuestos y valores no inmediatamente aparentes, que limitan el ámbito de las opciones disponibles.

El concepto de currículum hace mucho tiempo está asentado en la cultura educativa de los intelectuales y técnicos, no así en el uso de los profesores, que generalmente han debido aplicar la operatoria del currículo, sin

mucho saber a qué modelo o enfoque corresponde. Sin duda, la responsabilidad de ese desconocimiento teórico en la práctica de los profesores no obedece solamente a los profesores, sino también a las instituciones formadoras que han privilegiado una instrucción curricular por sobre una reflexión teórica o discusión epistemológica.

Ante las diversas definiciones de currículo, están subyacentes las racionalidades o paradigmas que las sustentan, en consecuencia no es posible suscribir un concepto como el definitorio, pues para unos tampoco currículo es un concepto, así lo define S. Grundy (1994) *"el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas"*

Desde la perspectiva del currículo como praxis, se entiende que el currículum es construido en la interacción de los sujetos, con el conocimiento, en un contexto dado. Es decir, el currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, el currículum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del currículo. En consecuencia, y, de acuerdo al decir de Paulo Freire (1972b), *"Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo"*; las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.

En Kemmis (1993), observamos la estrecha vinculación del currículo con la vida social, en que la práctica curricular es concebida como un proceso social, y, en consecuencia, una construcción social. Es

decir, estamos frente a la lectura de un currículo comprometido con la existencia histórica, cultural y social de los sujetos, por tanto lejos de las perspectivas que lo asocian estrictamente con las disciplinas o especialidades, dándole un barniz de neutralidad. En efecto, este autor apuesta por el currículo como: *"La práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares."*

En la perspectiva descrita por Kemmis, se inscribe también Sthenhouse (1975), cuando señala: *"El currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica"*. El currículo como articulador de una cosmovisión que se reflexiona críticamente en su relación directa con la práctica. Pensar en currículo es pensar en cómo se actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe a parte de la interacción humana (Grundy, 1994).

Como se ha señalado, toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo. Las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Es importante, en consecuencia, hacer una breve referencia a las racionalidades que operan en los enfoques y modelos curriculares, pues en ella subyacen miradas específicas sobre el conocimiento, las que pueden ser representadas a partir de los tres intere-

ses cognitivos básicos que Habermas, llama: técnicos, prácticos y emancipadores; este autor destaca que estos tres intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber de nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. Por tanto, señala Grundy (1994), aunque Habermas haga hincapié en el papel que estos intereses desempeñan en la construcción del conocimiento, pueden denominarse también intereses "constitutivos de la acción" (1972). Esto cobra mayor significado cuando se considera al currículo como construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad.

El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Habermas denomina a esta orientación interés técnico (1972). Este tipo de saber es generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Las teorías asociadas con esta ciencia "comprenden conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten la deducción de hipótesis de contenido empírico".

Según Habermas (1989), el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). De manera que el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.

En tanto, el interés práctico, interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.

El interés práctico, genera conocimiento subjetivo en vez del saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Se puede definir este interés del siguiente modo, dice Grundy (1994): *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*. Los conceptos claves asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción.

El currículo informado por el interés práctico no es tipo medio-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. Por el contrario, el diseño del currículo se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo: Sthenhouse (1975) afirma: *"la clase infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tarea. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo"*

Por último, el interés emancipador: Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Sino que el interés emancipador es: *Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones*

*auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.*

Aunque sean fundamentales, dice Grundy (1994), la asimilación de estas relaciones es complicada. Han de comprenderse frente al telón de fondo de los otros intereses cognitivos y lo que de ellos se deriva para el currículo. El principio más importante que hemos de reconocer a partir de esta visión general de los intereses cognitivos consiste en que el currículo es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo.

### **3. Los énfasis del currículum escolar en el actual contexto**

El discurso curricular, circunstanciado e impactado por los innumerables cambios se debate, hoy, entre la relevancia, rigor, científicidad y racionalidad de lo que haya que enseñarse en las escuelas, y su sensibilidad al conocimiento vulgar, experiencial, cotidiano, de la calle. Al decir de Escudero (1999), se persigue, entonces, un currículum no sólo centrado en el desarrollo del conocimiento y habilidades sino también en el desarrollo personal, social y actitudinal de los alumnos. De manera que los requerimientos son cada vez mayores pues se está asumiendo la necesidad de una formación integral que involucre diferentes aspectos, que hasta ayer se omitían predominando con ello lo cognitivo como exclusiva preocupación del currículo.

Lo anterior, conduce a considerar la reconversión de los profesores en relación con los alumnos y aquello sobre lo que han de trabajar (la cultura, el conocimiento, las relaciones, los valores, el aprender a pensar y desarrollar habilidades sobre resolver

problemas). Estos dominios afectan fundamentalmente al núcleo básico de la profesión y al cometido social fundamentalmente encomendados a las instituciones educativas. Sin duda, que la ampliación de roles de los profesores y profesoras requiere de una nueva propuesta en la formación de estos profesionales así como de instituciones educativas que ofrezcan nuevas oportunidades de profesionalización en el ejercicio docente.

En este sentido, Escudero (1999) señala, habrá que *"cambiar y mejorar la educación en el tipo de sociedad en la que vivimos, elaborar, desarrollar y evaluar el currículo como una respuesta sociocultural y pedagógica, pasa, necesariamente, por mejorar y reconstruir los propios centros para que pueda ofrecerse una educación de calidad"*<sup>6</sup>. Ello desafía, sin duda, a generar las condiciones adecuadas para producir verdadera reflexión sobre la acción de la institución a través de la participación de sus miembros y en particular de los profesores, pues la respuesta sociocultural y pedagógica que debe dar el currículo no se puede concebir sin la construcción colectiva de una comunidad; en consecuencia, se deben articular los aspectos pedagógicos y administrativos de manera de producir un continuo de oportunidades para generarlas.

No obstante lo anterior, la tendencia según Bautista Rodríguez (1999) es una vuelta a lo tecnológico que se evidencia en el discurso pedagógico<sup>2</sup>. Es una realidad, también, en nuestro país que el currículum está siendo cada vez más intervenido por los intereses económicos, que demandan la formación de recurso humano más calificado y/o competente. De manera, que el currículum por su naturaleza social y política,

se pone nuevamente al servicio de los intereses globales de la sociedad más que las necesidades reales de la comunidad educativa en que se desarrolla y con ello se aleja de los requerimientos de los sujetos en sus más diversas complejidades.

Para generar estas realizaciones efectivas del currículo se necesita de una política de desarrollo curricular, que potencie, reconozca, amplíe y promueva mayores márgenes de reflexión y autonomía en los establecimientos educacionales, como condición importante para el desarrollo de las reformas y para la persecución de la calidad. Sin duda, que ello requiere de cambios estructurales, de gestión y funcionamiento para facilitar los procesos de cambio, es decir deben modificarse la cultura de la escuela como instituciones de servicio educativo que actúan en un mundo cambiante, socialmente heterogéneo y culturalmente diverso. Es decir, el currículum debe colocar en el centro de las preocupaciones las necesidades del sujeto que aprende en relación con los desafíos de la sociedad actual.

#### **4. La gestión de los aprendizajes: un núcleo del quehacer educativo**

La gestión curricular conlleva la gestión de los aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social; en consecuencia, la reflexión debe situarse en las "enseñanzas" y los "aprendizajes", que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes, directivos, principalmente. Reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje, implica, más allá de las diversas teorías que las sustentan,

2 *"El discurso pedagógico que se está manteniendo en los centros escolares vuelve a ser hoy tecnológico, es decir, vuelve a centrarse en ordenar e instrumentar lo existente en vez de revisar o descubrir nuestras necesidades y decidir soluciones razonadamente"* En *Negociación del currículo*, op. cit. p.20

asumir rupturas y conflictos cognitivos, pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en sus estudiantes.

En consecuencia, cabe señalar que tanto el niño (cuando llega a clase), como el adulto docente, cuando accede a su formación, disponen de una serie de saberes, que se constituyen, simultáneamente, en puentes para acceder a otros saberes más complejos y en obstáculos para dicho acceso, según Poggi (1998), sino se introducen situaciones de enseñanza que provoquen la reelaboración y reestructuración de los conocimientos en niveles de formulación diferentes. Para los didácticas y, especialmente, Bachelard dice que se conoce en contra de un conocimiento anterior, de manera que desde allí se avanza al concepto de ruptura epistemológica.

De acuerdo con M Develay (1992), existen tres rupturas de órdenes diferentes: las rupturas epistemológicas, las pedagógicas y las didácticas, que se pondrían en juego en las escuelas en relación con el conocimiento de los alumnos, de los docentes y de los directivos. Las rupturas epistemológicas se refieren, a la reformulación, la organización, la reorganización y la estructuración alrededor de nuevos conceptos. Se podría hablar de verdaderas "recomposiciones" en los campos disciplinarios. En tanto, las rupturas pedagógicas, hacen referencias a las reorganizaciones de la relación educativa en torno a nuevas perspectivas que reestructuran dicha relación, se pueden relacionar con la intencionalidad docente y con los procesos de negociación del currículum y; finalmente, están las rupturas didácticas, a través de las cuales la relación entre el alumno y el saber escolar se

vincula con las nuevas posiciones en torno a la comunicación de los conocimientos y sus transformaciones, y a los efectos en los usuarios y las instituciones que produce esa comunicación.

En consecuencia, se entiende que la gestión de los aprendizajes en la institución escolar se relaciona directamente con la necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción del conocimiento. Esto implica resituar la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados. En efecto, está claro que la educación no es una «ciencia dura» y abordar el proceso de construcción de conocimiento sobre el hecho educativo, significa necesariamente tratar de abordar el campo social desde una perspectiva totalmente distinta a la construcción cientifista.

No obstante lo anterior, en nuestras escuelas es aún lejano aquello de la transformación del quehacer pedagógico de la construcción de conocimiento y de la posibilidad de una nueva la relación entre aprendiente y enseñante, pues esta última sigue siendo una relación vertical, de superioridad en que el profesor es quien domina y el alumno el dominado. En ello concuerdan Cerda y otros (1994), que señalan que: *"el eje central en torno al cual se articulan los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela es la relación jerárquica del profesor con respecto a sus alumnos, centrándose el proceso pedagógico, fundamentalmente, en la entrega de contenidos escolares por parte del primero a los segundos."* En este sentido, se confirma que se sigue enfatizando en cómo se enseña o cómo se transmite la cultura más que en los procesos de aprendizaje de los alum-

nos. Lo expuesto permite reiterar la necesidad de favorecer los procesos de construcción y negociación de significados en el marco de la participación colectiva de los docentes como una función importante en su rol como profesional de la educación.

La visión que ha imperado en torno al quehacer pedagógico en el aula es que éste pasa por cambiar procedimientos, de manera que se institucionaliza la idea de que en la medida que el profesor logre dominar más técnicas será mejor. Bajo este supuesto se conciben los cambios, que en la práctica constituyen una acción superficial que no modifica lo sustantivo según Cerda y otros (1994), pues es en este sentido se ratifica que: *"el énfasis que se pone en el conocimiento de métodos y técnicas no necesariamente significa que los docentes creen o desarrollen nuevas formas de enseñanza que apoyen los aprendizajes de sus propios alumnos, con sus características y peculiaridades"*

Los docentes, en general, se operan desde la transmisión de un currículum basado en la existencia de un supuesto conocimiento como verdad acabada, de manera que se constituyen asimismo como agentes de ese saber. Las prácticas tienen que ver, en parte, con las formas en que el docente y la mayoría de los sujetos, se vinculan con el conocimiento validado socialmente. En efecto, el conocimiento acumulado por nuestra sociedad pareciera ser considerado, en la escuela, y en la sociedad, como una verdad concluida.

Los acelerados cambios en el ámbito de la ciencia y la tecnología, llevan a revisar las concepciones que se tenían acerca del proceso de aprender, de manera que las prácticas pedagógicas son este instante puntos claves en que se advierten la incorporación de esos cambios o no. Así lo reconocen los profesores en Primer Encuentro

Nacional de Educación, en la fase de convocatoria Colegio de Profesores de Chile, A.G. (1997): *"... están incorporando a nuestra cultura profesional una serie de modelos curriculares asociados principalmente al cognoscitivismo y al constructivismo. Con ello se espera que se modifiquen completamente la concepción del trabajo en el aula. Por ejemplo, terminar con la llamada "educación frontal" para reemplazarla por espacios de comunicación y participación en la construcción progresiva del conocimiento"*. Estos no sólo se orientan a cambiar posturas nuevas en el aula, ni asumir nuevos modelos de aprendizaje basados en nuevas teorías como lo es el constructivismo, sino que deberían orientar un proceso mayor de reflexión acerca del rol de un profesor que delibera críticamente acerca de éstos y otros modelos.

## 5. El rol directivo en la gestión escolar

De acuerdo con la gestión del aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela, el ejercicio del rol directivo se vincula con ser un "provocador" de rupturas y un "constructor" de algunas certezas que puedan volver a ponerse en cuestión en otro momento. Para ello las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, en fin, todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje, son claves.

Una clave para definir la gestión del curricular de los directivos en las instituciones escolares, bajo la concepción del currículum como construcción cultural y social, es el directivo que trabaja con los profesores para que ellos sean los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza.

En la escuela se trabaja con un currículum real, que retoma, integra y traduce, de manera variada y con diferentes matices,

aspectos del currículum prescrito. En consecuencia, un currículum "funcionando" es un punto de partida sobre el cual puede, y debe, operar el director cuando desea sostener ciertos principios en torno a la enseñanza y el aprendizaje de áreas y disciplinas en su escuela.

## 6. La gestión del currículum frente a la innovación y el cambio

En educación escolar, señala Serafín Antúnez (1998), no es posible gestionar el currículum promoviendo innovaciones consistentes y eficaces sin incidir clara y decididamente en algunas variables que tienen una importancia decisiva. Pues cuando se pretende innovar no se puede mantener invariable algún factor en medio de otros que se modifican constantemente.

Los sustantivos avances que se han ido efectuando a lo largo de los años con la Reforma Educacional en Chile y, particularmente, en las transformaciones en el ámbito curricular, como lo son: un nuevo marco curricular (que procura una mejor selección y organización de los contenidos), la incorporación de la informática, el desarrollo de una didáctica más centrada en los aprendizajes y en el alumno, los esfuerzos por ofrecer una variedad en los procedimientos educativos de manera de lograr aprendizajes más efectivos. No obstante, los diversos cambios que han operado en la escuela de hoy, admitiendo variaciones y dispositivos nuevos que propenden mejorar la práctica educativa, subsisten algunos elementos organizativos, otras "invariables", al decir de Serafín Antúnez (1998), que han ido escapando a las tentativas de cambio. Son, según este autor, fundamentalmente tres factores que suelen ser poco considerados y que se mantienen extrañamente intocables a lo largo de los años. Estos son: a) la organización del tiempo, b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas y c) la organi-

zación del espacio.

### a) la organización del tiempo

En relación con la organización del tiempo, lo primero que cabe señalar que este es un bien escaso y por lo tanto siempre en la escuela se está en déficit en este sentido. Entonces, cabe preguntarse ¿el tiempo es un recurso del que hay que disponer o un recurso al que hay que amoldarse necesariamente? Por lo general, en los diversos ámbitos de la gestión obliga a fragmentar y dispersar el trabajo de los enseñantes y ha desarrollado ese trabajo múltiple en una magnitud de tiempo que suele "gestarse" casi totalmente en las acciones directas con los alumnos y en la planificación y evaluación curricular. Pues, el tiempo, es un recurso perecedero y que, en consecuencia, no puede almacenarse ni ahorrarse cuando sobra para poderlo utilizar cuando falta. En la escuela, se actúa adaptándose al tiempo, ya que resulta más fácil que hacerlo a la inversa. La costumbre, las normativas, el control puramente burocrático, la prevalencia del tiempo racional o administrativo por sobre el tiempo pedagógico, por ejemplo, hacen que sea frecuente esta actitud frente al tiempo.

La concepción de tiempo administrativo y el empleo que conlleva está siendo un factor que bloquea de forma muy importante la renovación de las prácticas educativas y un impedimento para la introducción de objetivos y métodos nuevos en la organización escolar, que procura ser innovadora, especialmente, en su capacidad de adecuarse a las necesidades de los alumnos y alumnas. En consecuencia se produce, al decir de Antúnez, una coexistencia evidente entre objetivos, medios y métodos, por una parte, y una concepción de tiempo antigua, por otro. De manera, que el empleo de las unidades de tiempo de forma repetitiva, uniforme y estática se repro-

duce continuamente en un modelo definitivamente poco eficaz y anacrónico.

De acuerdo con la concepción y uso del tiempo, que se asume en la escuela, es tal vez el primer eslabón de la cadena que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas. En este sentido, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en relación con los tiempos que se destinan a ellas no deberían determinarse por criterios administrativos. Pues los alumnos y alumnas no aprenden por épocas ni se detienen en sus procesos de aprendizaje coincidiendo con los semestres o los periodos de vacaciones. Cada uno aprende al ritmo que le permiten su motivación y sus capacidades y como éstas son diferentes se debería procurar que cada uno pudiese desarrollarlas adecuadamente mediante un uso de tiempo y unos agrupamientos adecuados. Al mismo tiempo, bajo la lógica del tiempo administrativo no discrimina entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje.

### **b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas**

La educación escolar siempre se ha desarrollado a partir de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en grupos de alumnos y alumnas, asumiendo una dimensión estandarizada y homogeneizada de la realidad. Aún cuando se resguarde el derecho que la educación debe ser para todos, sin discriminación, al mismo tiempo, no se procura proporcionar una enseñanza que se acomode a las aptitudes y capacidades de cada uno de los y las estudiantes.

Como se sabe cualquier docente conoce que entre los alumnos y alumnas de su grupo-curso existen diferencias de naturaleza diversa que le obligan a considerar a

cada estudiante como un caso único y particular, sobretodo cuando hoy se hace tanto énfasis en ello. Las diferencias más relevantes se expresan en: los ritmos de aprendizaje, en los intereses, en la maduración, en las características socio-culturales y del ámbito familiar de procedencia, en las aptitudes, entre otras variables que dan lugar a realidades heterogéneas respecto a las que merece la pena ser especialmente sensible. En consecuencia, intervenir en las aulas como si todos los alumnos que tenemos en ellas fuesen iguales, sin discriminar actuaciones ni destinatarios es tanto como garantizar la ineficiencia y alejarse del propósito de cubrir las necesidades de cada uno de ellos.

Ciertamente, el éxito o fracaso de la intervención de los profesores y profesoras afecta, alguna medida, el tipo de agrupamiento y sobretodo en Chile y en América Latina la cantidad de estudiantes por aula, dado que las condiciones no permiten del todo atender la diversidad de realidades. No obstante, también, se estima que la oportunidad y pertinencia de la metodología que se utilice, constituye un factor que favorece las posibilidades de desarrollo de un quehacer educativo efectivo. Una metodología adecuada al contexto en el que se desarrolla la acción y que sea congruente con las características y necesidades y expectativas de los alumnos y alumnas considerados individualmente se acercará al intento de educar eficazmente que la simple elección de un procedimiento u otro agrupamiento.

Tradicionalmente, la forma de organizar los alumnos y alumnas a lo largo del periodo de escolarización ha sido la organización vertical graduada, es decir, divide el progreso de los alumnos en niveles o grados que deben ser cursados durante un año académico exactamente. Ello ha permitido asignar objetivos y contenidos de aprendizaje de acuerdo a los niveles, utilizar la

promoción del grupo de alumnos al nivel siguiente de manera colectiva, entre otros. Sin embargo, este sistema es comprobado que no favorece, por ejemplo, el trabajo colaborativo de los profesores y profesoras ni propicia estrategias metodológicas individualizadas. A pesar, de sus limitaciones, el sistema de organización graduada es el más frecuente, porque existe una regularidad que permite organizar la escolarización de los alumnos y alumnas, el agrupar por la edad facilita la planificación y control y, en definitiva es el modelo menos complicado. En consecuencia, este régimen se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y, a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica.

Se han explorado e implementado otras formas de agrupar a los alumnos y alumnas, que no son necesariamente generalizables ni frecuentes. Están, por ejemplo, el ciclo que puede ofrecer una forma más flexible y que proporciona respuestas más adecuadas a heterogeneidad de los estudiantes. La ordenación en ciclos es un sistema de organización semigraduada de alumnos y alumnas y de los profesores. Dentro de este marco de flexibilidad, se dan otras propuestas como los multiniveles, que consiste en organizar el currículum de algunas áreas o materias mediante una secuenciación de los contenidos muy pautada. Los alumnos pueden progresar en el "itinerario" de los contenidos de cada materia según el ritmo y capacidad de cada uno. Otro ejemplo, lo es la organización del currículum por proyectos, que permite agrupar a los estudiantes en función del propósito que guía cada proyecto de tal manera que posibilite el trabajo cooperativo y el estudio de un hecho, de un fenómeno o de un problema desde una orientación pluridisciplinar o interdisciplinar. Asimismo se pueden mencionar, los rincones o áreas de actividad y

talleres, la enseñanza mediante módulos, entre otros.

### **c) la organización del espacio**

El espacio viene a constituir, según Antúnez (1998), la tercera "invariable" en las decisiones curriculares. El uso adecuado del espacio ayuda a crear un ambiente favorable del equilibrio personal de estudiantes y profesores y de la mejora de sus relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, debiera ser aprovechado como un recurso que contribuye a la creación de estímulos físicos, sensoriales y psicológicos facilitadores de oportunidades educativas ricas y variadas.

El espacio es, además, un contenido curricular que tiene múltiples expresiones en el desarrollo de los diferentes sectores de aprendizaje, como por ejemplo, comprensión del medio natural, social y cultural, en las áreas de la expresión visual y plástica o en las de expresión dinámica y musical.

En la práctica educativa, sobre todo en nuestro país, está delimitado en relación al edificio. Allí se ubican las aulas, los laboratorios, salas de consejo de profesores, salones y/o gimnasios, comedores, sanitarios, lugares para el esparcimiento, entre otros. Dada la focalización del edificio como espacio educativo, se requiere en consecuencia que éstos sean flexibles y funcionales, que permitan: acomodar grupos de diversos tamaños, proporcionar rincones para el trabajo personal, proporcionar espacios para el trabajo propio de los profesores y profesoras, para la recepción y atención de apoderados, acoger todas las posibilidades de organización que determine la metodología didáctica que utilice el o la docente. Asimismo debe brindar seguridad e higiene, para ello es importante reparar en las dimensiones de las aulas, en la iluminación y ventilación y, por sobretodo responder a las necesidades metodoló-

gicas. Esto último, implica también, reparar en los muebles y el material didáctico, que deberán ser adecuados a las características de los niños.

### **7. El proyecto curricular un instrumento de gestión del currículum**

La gestión del currículum, en definitiva, vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer diario de la institución escolar y que tienen su centro en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, que cada día entran en relación con el mundo escolar. Estos van premunidos de sus propios saberes y se vinculan con el conocimiento, a través de la mediación y facilitación que hacen los profesores y profesoras en el acto pedagógico instituido. Es el currículum, desde su complejidad polisémica es el que se gestiona, provocando la reflexión y la decisión compartida acerca de la escuela, sujeto y sociedad que se disponen a construir, para ello se necesita contar con herramientas como el proyecto curricular de la escuela, que permita visualizar con claridad su realidad y proyectarse en sus legítimas aspiraciones.

En efecto, una forma de realización de la gestión curricular lo comprende el Proyecto Curricular, el que, a su vez, se inscribe en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>3</sup>, es un instrumento de coherencia educativa, una guía abierta y flexible y un medio dinamizador de la acción educativa mediante el cual se concreta, de manera clara, el "deber ser" educacional establecido en el PEI. Debe elaborarse de acuerdo a la realidad de cada establecimiento, a las metas que se propone lograr con los alumnos.

Supone la continuidad y la coherencia en la actualización del equipo de educadores.

Es coherencia ha de lograrse en torno a los valores y actitudes; capacidades y destrezas propuestas por los educadores en el establecimiento educativo como objetivos del aprendizaje y de la enseñanza; y a los contenidos y métodos, que reemplen como medios.

En el sistema educacional chileno y en el contexto de la Jornada Escolar Completa (JEC), surge con más claridad la necesidad de institucionalizar el proyecto curricular, puesto que constituye un referente clave para el desarrollo del currículum, en coexistencia con el proyecto educativo institucional, de manera de articular la gestión de la micropolítica de la escuela en torno a la enseñanza y los aprendizajes, como el desafío más relevante. En consecuencia, se requiere de directoras y directores, de equipos directivos, que no sólo deben poseer un dominio fuerte en el campo del currículum escolar, sino ser capaces de asumir los desafíos como provocación y, al mismo tiempo, inducir a su propia comunidad en consecución de las tareas que demanda gestionar una institución con responsabilidad social, que genera aprendizajes significativos.

### **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y DE REFERENCIA**

- 1.- Antúnez, Serafín (1998). Cuadernos de educación. 5ta. Edición. Editorial Horsori e ICE Universidad de Barcelona, España
- 2.- Berstein, Básiil (1993). *"La construcción social del discurso pedagógico" en La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Edit. Paideia.
- 3.- Caballero, Zulma B. (2001). *Discurso*

3 Es una herramienta de gestión y política institucional.

*pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990.* Buenos Aires. Edit. Homo Sapiens Ediciones.

- 4.- Carr, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid. Ediciones Morata, S. L. Director de la Colección en Español: Jurjo Torres Santomé. Título Original de la Obra: For Education. Towards critical educational inquiry
- 5.- Cerda, Ana María y otros. (1994). *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica,* Santiago de Chile. PIIE
- 6.- Colegio de Profesores de Chile (A.G.). (1997). *Chile educa a Chile.* Primer Congreso Nacional de Educación. Documento base de discusión. Santiago de Chile.
- 7.- Díaz, R. y otros (2005). *Consejos escolares. Un espacio para la participación, el desarrollo y la expresión de todos los actores educativos.* FIDE, Santiago de Chile.
- 8.- Escudero, Juan Manuel y M.T. González. (1994). *Profesores y Escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y función docente?* Colección Investigación y formación del profesorado. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- 9.- Kemmis, Stephen. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* 2da. Edición, Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
- 10.- Grundy, Shirley (1994). *Producto o praxis del currículum.* Segunda edición. Madrid, España. Ediciones Morata. S.L.
- 11.- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.* Editorial Cátedra, Madrid.
- 12.- Martínez Rodríguez, Juan B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar.* Madrid, España. Edit. La Muralla, S.A.
- 13.- Poggi, Margarita (comp.) (1998). *Apuntes y Aportes para la gestión curricular.* Colección triángulos pedagógicos. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- 14.- Popkewitz, Th. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid, Ediciones Morata, S.L.



# EVALUACION, CONSTRUCTIVISMO Y METACOGNICIÓN. APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS

*Francisco Cisterna Cabrera  
Doctor en Filosofía y Letras  
Universidad del Bío-Bío  
fcisterna@yahoo.com*

## RESUMEN

En este artículo se revisan las problemáticas esenciales que interpelan el quehacer de la evaluación educacional en el aula en el actual contexto socio-cultural, sus relaciones con los enfoques y perspectivas teóricas que abordan el tema del conocimiento humano, con especial hincapié en las propuestas constructivistas y sus derivaciones hacia aspectos teórico-prácticos referidos a la validación de los aprendizajes de los estudiantes, su vinculación con el concepto de metacognición y, finalmente, se revisa en términos someros el concepto de práctica reflexiva, a fin de vislumbrar de que forma una renovación en la evaluación como quehacer docente implica necesariamente una resignificación crítica de la práctica pedagógica.

## 1. LA PRAXIS DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

Asistimos a una época que se caracteriza, entre otras situaciones, por la rapidez con que crece la producción de conocimiento y por el acceso cada vez mayor a dicho conocimiento, lo que tiene sus antecedentes, por una parte en el creciente avance de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y por otra, en la internacionalización o globalización, de los sistemas económicos, sociales, políticos y jurídicos. Todo ello a su vez, demanda de forma sostenida mayores exigencias a los sistemas educacionales, generando desafíos crecientes, donde la tendencia hacia la estandarización de umbrales mínimos de logro para los diversos sectores de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los diversos niveles del sistema educativo, es cada vez más fuerte. En este marco, la evaluación educacional desarrollada al interior

del aula destinada a validar demostrativamente la adquisición o no por parte de los estudiantes de determinados aprendizajes, en términos ya sea de competencias o capacidades, está siendo un elemento de primera importancia, no sólo en términos de los resultados particulares obtenidos por los determinados grupos humanos que son evaluados, sino también como resultados que están siendo tomados como indicadores de calidad a nivel de sistema.

En función de ello, resulta también fundamental que los procedimientos, criterios e instrumentos que se utilizan para su realización, cumplan con aquellos requisitos básicos, que en el planteamiento de House (1994), se traducen en la autenticidad, veracidad y justicia de la evaluación. Sin embargo, información proveniente tanto desde la empiria como desde sistematizaciones hechas a partir de investigaciones educacionales, nos da cuenta de una serie de

falencias en los procesos reales de evaluación en el aula. Estas falencias, que sintetizamos a partir de evidencia empírica y de nuestra vivencia como docentes, en términos sintéticos se pueden agrupar en dos conjuntos de problemas: aquellos que surgen como desacuerdos de quienes son los sujetos de evaluación y, aquellos que en directa relación con los anteriores, se presentan incluso como una dimensión sistémica.

El primer conjunto de problemas está conformado por los desacuerdos expresados por quiénes son los sujetos de evaluación (los estudiantes) con los criterios y procedimientos que les son aplicados para generar el producto evaluativo (la calificación). Dichos desacuerdos o reclamos se concentran en los siguientes puntos:

- desacuerdos con las calificaciones que les asignan sus profesores, donde se manifiesta, por lo general, que las notas no reflejan lo que realmente se ha aprendido (habitualmente los estudiantes sostienen que son merecedores de mejores calificaciones)
- desacuerdos con los instrumentos de evaluación que aplican los profesores, específicamente las quejas guardan relación con los grados de dificultad (que suelen ser considerados muy altos), con el lenguaje que se usa para hacer las preguntas (y que tendería a confundir más que a aclarar) y con la amplitud de la cobertura de las competencias que se evalúan
- desacuerdos con los criterios de evaluación, principalmente en temas relacionados con la frecuencia de los eventos, la poca información previa y posterior, y la nula participación en los protocolos para revisar y adjudicar puntajes

- desacuerdos profundos con el poder que la evaluación educacional otorga a los docentes, el que en muchas ocasiones se utilizaría como herramienta de control y castigo hacia determinados sujetos

En el segundo grupo de problemas, es decir aquellos que pueden alcanzar dimensión sistémica, encontramos:

- falta de correspondencia entre el nivel promedio de calificaciones escolares obtenidas por los estudiantes en el centro escolar con los puntajes obtenidos por esos mismos estudiantes cuando son evaluados externamente (por ejemplo, la prueba SIMCE que se aplica en Chile), donde las primeras, por lo general, son considerablemente más altas que las segundas
- falta de correspondencia entre los puntajes alcanzados por los estudiantes a nivel nacional con puntajes alcanzados por esos mismos estudiantes en pruebas de nivel internacional (por ejemplo, prueba PISA), donde ocurre la misma situación anterior, en que los primeros son muchos más altos que los segundos

Ante estas situaciones, ya recurrente en nuestros sistemas educacionales, caben preguntas como: ¿cuándo podemos decir que las evaluaciones que realiza un docente son realmente expresiones válidas de adquisiciones de aprendizajes?; ¿es posible avanzar hacia miradas más cualitativas en los procesos de evaluación en el aula?; ¿cómo se pueden incorporar las miradas constructivistas y dialógicas a este proceso?; ¿puede llegar a ser la evaluación educacional un evento metacognitivo?; ¿que rol juega en la renovación de los procesos de evaluación educacional el quehacer crítico reflexivo?

## 2. LA RACIONALIDAD CONSTRUCTIVISTA EN LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

En el campo de las disciplinas educativas, uno de los fenómenos de interés teórico y práctico que se ha generado en la última década ha sido sin duda la legitimación cada vez mayor de posturas pedagógicas alternativas al conductismo tecnológico y academicista que ha dominado nuestros sistemas de enseñanza desde la mitad del siglo XX en adelante, y su reemplazo por corrientes que epistemológicamente se sitúan en racionalidades opuestas, entre ellas, el cognitivismo, en su versión constructivista.<sup>1</sup>

Esta incorporación conceptual y práctica de enfoques pedagógicos de raíz constructivista ha significado la irrupción de un nutrido conjunto de constructos teóricos, que por su uso ya nos parecen conocidos y manejables, entre los que podemos destacar términos como pertinencia curricular, adaptaciones curriculares, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, ritmos de aprendizaje, auto-aprendizaje, aprender a aprender, tipos de saberes con sus correspondientes distinciones, dialogicidad, comunidades de aprendizaje, metodologías cualitativas, entre otras..

De acuerdo con el constructivismo, el sujeto es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. Esto implica que quién aprende siempre debe ser visto como un sujeto que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas que conforman su competencia

cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula, desde aquellas que están destinada a la adquisición y procesamiento conceptual de información, hasta aquellas dirigidas hacia la resolución de problemas, bajo un sentido de desarrollo de habilidades estratégicas. En esta línea de pensamiento, resulta indispensable, por tanto: conocer en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentran los estudiantes y tomar esta información como base para programar las actividades curriculares; promover el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, por medio de las diversas actividades didácticas que se demuestren capaces de promover aprendizajes significativos (por recepción, por descubrimiento autónomo o guiado, por indagación, etc.); procurar la promoción, la inducción y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, generales y específicas de determinados dominios de conocimiento; generar actividades de exploración, experimentación, solución de problemas y reflexión sobre determinados temas (ya sea que estén definidos previamente o que surjan de las inquietudes de los estudiantes) y; generar actividades de retroalimentación continuas.

Así, la significatividad del aprendizaje significativo se expresa entonces en la adquisición de la información de forma sustancial; su incorporación a la memoria estratégica del sujeto y su posibilidad concreta de aplicación pertinente.

En función de lo anterior, la acción evaluativa se centraría menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e

<sup>1</sup> De acuerdo con algunos autores como Flecha y Puigvert (2002), el constructivismo a pesar de ser un avance con respecto al conductismo está siendo incluso superado hoy en día por enfoques de mayor alcance teórico y práctica, como la noción de "aprendizaje dialógico", sin embargo, en nuestros sistemas educativos y las reformas que en él se han instalado, esta noción no ha sido incorporada, y aún más, en nuestra percepción, ni siquiera es conocida por la mayoría del mundo académico.

interpretaciones logrados por los niños en relación con dicha psicogénesis y en cómo y en que medida se van aproximando a los saberes definidos en el currículum escolar.

En el campo de la evaluación, el constructivismo ha ido haciendo su aparición cada vez con mayor propiedad. Uno de los autores que ha ido desarrollando en el último tiempo investigaciones y propuestas concretas de acción es Bernad, para quién del concepto de “aprendizaje” que proponen los diferentes paradigmas, se derivará la forma de entender y aplicar la Evaluación (Bernad, 1999).

Desde esta perspectiva, la Evaluación respondería a las premisas que subyacen en cada uno de los enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje. En el enfoque Conductista, se mide la eficacia, centrada en los contenidos, más que en el alumno, y quien protagoniza este proceso de evaluación es el profesor. Se evalúa el proceso al término, los errores o aciertos respecto de los contenidos entregados por el profesor. Esta evaluación se restringe a medir el aprendizaje de resultados observables y terminales del proceso de aprender. De esta manera el profesor se transforma en un Juez, que determina quién alcanzó o no un determinado nivel. Esta es la cultura del test (que evalúa resultados o el producto final del aprendizaje). Este modelo corresponde a la evaluación tradicional, heredero de la tradición psicométrica.

En el constructivismo la idea central de la evaluación es la dimensión metacognitiva del aprendizaje, pues se reconoce la dificultad de acceso y análisis de lo que se llama “Actividad Interna”, pero sin embargo, instrumentos como los auto-informes y análisis de protocolos permiten acceder a dichos procesos. Por ello, la Evaluación se expresa fundamentalmente como una

medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución escolar a través de la programación académica.

Fundamental resulta entonces considerar dos dimensiones básicas en la evaluación cognitiva (Bernad, 1999):

- ◆ Una primera, que guarda relación con las propias estrategias del aprendizaje y que implica la toma de decisiones consciente e intencional sobre cuándo y por qué activar determinados conocimientos (especialmente procedimentales) en función de determinadas condiciones de aprendizaje para lograr un objetivo, y que por ello resultan ser de tipo intencional, consciente, dinámica, y racional, pues están en función de una finalidad, donde lo teleológico aparece claramente.
- ◆ Una segunda, que dice relación con el procesamiento de la información, donde hay que distinguir diferentes niveles: actividades cuasi reflejas del alumno que se materializan en su vida cotidiana; actividades estratégicas que aparecen frente a tareas complejas y nuevas y, actividades de expertos que supone la resolución de tareas complejas, pero bien dominadas por ellos.

En correspondencia con estas dimensiones, algunos criterios necesarios para elaborar estrategias que permiten mejorar la evaluación serían:

- Utilizar modelos que se preocupen de cómo aprende el alumno y por qué obtiene tales o cuales resultados

- Considerar la evaluación de la conducta humana de forma como conjuntos de hábitos, procesos y aspectos
- Sustituir viejos constructos por ideas emergentes, por ejemplo cambiar el sistema de notas por un sistema de expresión de las metas alcanzadas en forma de perfiles de proceso de aprendizaje.
- Convertir al alumno en demandante de la información y que experimente la coherencia entre lo que hace, por qué y para qué lo hace.
- Utilizar modelos que ayuden a descubrir las estrategias reales utilizadas por los estudiantes para aprender (a través del uso de autoinformes y análisis de protocolos)
- Establecer un sistema de unidades que sirvan para cubrir dos aspectos fundamentales de la educación: delimitar las metas de aprendizaje y seleccionar las estrategias más adecuadas para alcanzar las metas.
- Distinguir el grado en que los estudiantes han llegado a construir gracias a la situación educacional y a sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- Valorar oportunamente el grado en que los aprendices han sido capaces de atribuirle un sentido funcional a dichas interpretaciones (no solo instrumental, sino también en relación con la utilidad que estas puedan tener para futuros aprendizajes).

### 3. META-COGNICIÓN Y EVALUACIÓN

El avance de las ciencias que abordan el tema de la cognición humana, a partir de la segunda mitad del siglo XX ha ido alcanzando proporciones cada vez más significativas e importantes. A los planteamientos de los psicólogos clásicos, como Vigotsky, Piaget, Ausubel, Brunner, que construyeron las bases sobre las que se han elaborado casi todas las teorías del aprendizaje de raíz constructivista y dialógica (en el caso de Vigotsky), se han sumado los avances provenientes de otras disciplinas, como es el caso de la neurociencia, entendida ésta como el “estudio del sistema nervioso desde un punto de vista multidisciplinario, esto es mediante el aporte de disciplinas diversas como la Biología, la Química, la Física, la Electrofisiología, la Informática, la Farmacología, la Genética, etc., ...las que dentro de una nueva concepción de la mente humana, son necesarias para comprender el origen de las funciones nerviosas, particularmente aquellas más sofisticadas como el pensamiento, emociones y los comportamientos”.<sup>2</sup>

Para la neurociencia, uno de los puntos básicos que se debe considerar desde la partida es la existencia en nuestro sistema cerebral de dos hemisferios: el izquierdo y el derecho. El primero de los nombrados, el hemisferio izquierdo, es el que posibilita en el ser humano los procesos de enfoque lógico, lineal y reflexivo, presentándose así como el hemisferio que proporciona el lenguaje de la razón, la ciencia y la interpretación, en tanto el hemisferio derecho es el que brinda las potencialidades del lenguaje imaginativo, el mundo de las metáforas, la fantasía, lo emocional y lo simbólico. Corporalmente, nuestro lado izquierdo está

controlado principalmente por el hemisferio cerebral derecho y el lado derecho por el hemisferio izquierdo. Los estímulos a partir de la mano, la pierna y el oído derecho son procesados primordialmente por el hemisferio izquierdo y viceversa.

Las investigaciones y la empiria nos indican que en el sistema educativo lo hegemónico del quehacer pedagógico se sostiene sobre la base del énfasis en el uso básicamente del hemisferio izquierdo. El desarrollo de los procesos educacionales y de la teoría pedagógica, en general, se ha realizado sobre la base de enfoques o centrados en los contenidos, o centrados en los procesos de instrucción en torno a objetivos del sistema destinados al desarrollo de sólo un tipo de competencias cognitivas y procedimentales. El predominio de esta concepción, basada en una racionalidad técnica instrumental, ha hecho que históricamente los procesos pedagógicos se conformen en torno a procesos de instrucción cuya meta es la enseñanza y aprendizaje de mecanismos de pensamiento lógico-racional, lineales, abstractos y descontextualizados, en que lo simbólico surge desde el ámbito de la selección de cultura oficial, y no desde el mundo de la vida de los sujetos.

La idea de un uso del cerebro en toda su magnitud, implica por tanto un desafío por incorporar las capacidades que el hemisferio derecho puede proporcionar. De este lado del cerebro surge un número muy amplio de posibilidades y variedades pedagógicas, en relaciones no lineales, pero que unidas potencian enormemente la capacidad de comunicación humana. En educación esto equivale a generar un mundo de posibilidades inmensas para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, al entenderse que cuando un sujeto incorpora significativamente nueva información, no sólo ha modificado estructuralmente su cerebro, sino que

con ello, está optimizándose el mismo como ser viviente. En esta línea de desarrollo, uno de los aportes de la neurociencia al ámbito de la educación es el concepto de “**metacognición**”, que hace referencia a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

El constructo de la metacognición ha cumplido un proceso de evolución histórica, cuyo inicio se asocia con los trabajos precursoros de Tulving y Madigan. Posteriormente a ellos, la metacognición ha sido objeto de estudio por parte de numerosos autores.

Del conjunto de definiciones que se han dado del término metacognición destacamos aquella que indica que su utilización da cuenta de “los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como también a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce. Por ello la capacidad metacognitiva estaría por una parte, suponiendo la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información, y por otra, aludiendo a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio.

Como la metacognición implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, dicha conciencia nos ayudaría a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, y evitar nuestros errores comunes más garrafales. En este sentido, si los déficits metacognoscitivos que exhibe una persona en un dominio particular de conocimiento, causan déficits en su ejecución en dicho dominio, entonces, es probable que al incrementar el nivel de metacognición de dicha persona, se mejore también su aprendizaje o ejecución. Lo anterior quiere decir, en términos directos, que si una persona tiene conocimiento de su procesos psicológicos propios, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje a partir de la organización y aplicación conciente de secuencias de procedimientos y actividades cognitivas destinadas a facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de información. Por ello, en términos conceptuales la metacognición es, por tanto un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento.

La evaluación en el ámbito educativo tiene varias funciones, sin embargo la más congruente con el término educación es la de contribuir a mejorar los procesos educativos para que los educandos puedan alcanzar las metas de aprendizaje, ya sea que se expresen, en los términos tradicionales de objetivos, o como competencias cognitivas, procedimentales o actitudinales.

En este sentido, si la misión de la evaluación en educación es ayudar a las personas a aprender más y mejor, los procesos metacognitivos pueden resultar como aliados fundamentales del aprender, pues por una parte entregan información al sujeto

sobre la situación en que se encuentra con respecto a las metas, y por otra parte, le proporcionan insumos para el diseño y ejecución de las estrategias más pertinentes para optimizar el desarrollo de sus procesos internos de construcción de conocimientos. Es desde esta mirada entonces, que la evaluación no sólo cumple su rol como validadora de aprendizajes, sino esencialmente, como oportunidad metacognitiva, y en esta finalidad, la mirada constructivista y sus expresiones en el ámbito de la evaluación generarían posibilidades mucho más amplias de la incorporación de esta dimensión metacognitiva que la mirada conductista, entre otras cosas, por la naturaleza dinámica y abierta de la primera.

#### **4. EVALUACIÓN, PRÁCTICA REFLEXIVA Y CAMBIO EDUCATIVO**

El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, el impacto de la internacionalización y el crecimiento exponencial del conocimiento científico, que se aluden al inicio de este artículo, conllevan a la exigencia de personas más flexibles y con mayor capacidad de buscar soluciones efectivas a nuevas situaciones que se caracterizan por ser complejas, inciertas e indeterminadas, entre otras cosas, por los constantes y significativos cambios que continuamente están interpelando el contexto social y laboral. En relación con ello Schön (1998) plantea que “cada perspectiva de la práctica profesional representa un modo de funcionamiento en situaciones de indeterminación y conflicto de valores, pero la multiplicidad de perspectivas en conflicto plantea una situación difícil para el profesional, que debe escoger entre múltiples aproximaciones a la práctica o articular su propio modo de cambiarlas. Sin embargo, la “racionalidad técnica” que ha sido la matriz desde la cual se han formado históricamente los diferen-

tes tipos de profesionales, no contribuye precisamente a la creación de personas flexibles con capacidad de reacción rápida y eficiente a las diversas problemáticas que el propio ejercicio de la profesión conlleva, generándose tensiones entre la forma en cómo los profesionales actúan para resolver los problemas a los cuales se ven enfrentados y las características inherentes a esos problemas. Para este autor, lo anterior se debe a una concepción de la práctica donde dicha racionalidad técnica está implícita en las relaciones institucionalizadas de investigación y práctica y en los currículos normativos de la formación profesional. (Schön, 1998).

La racionalidad técnica responde a la concepción de ciencia aplicada, en cuanto supone “el desarrollo de estrategias y procedimientos tanto de diagnóstico como de tratamiento y solución de problemas, identifica los procedimientos fundamentales y la mentalidad bajo la que opera la práctica profesional, así como su relación con el conocimiento”.y por tanto se mantiene al margen de aquellos aspectos de la práctica que tiene que ver con lo imprevisto, la incertidumbre, los dilemas y situaciones conflictivas. (Contreras, 1999. p. 65). Esta idea de ciencia aplicada se caracteriza por establecer una relación jerárquica entre la práctica y el conocimiento, formula reglas tecnológicas que establecen aquellos procedimientos de actuación que dan lugar a determinados resultados deseados lo que reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa–efecto permitiendo la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control.

Esta reflexión nos lleva a sostener, siguiendo a estos autores, que se haría necesario

recurrir a un modelo de racionalidad centrada principalmente en la epistemología de la práctica, de “reflexión crítica en la acción”, entendida como una articulación dialéctica en la conexión que se produce cuando el conocimiento se pone en circulación y se articula con la acción en los contextos prácticos.

Esta reflexión crítica en la acción resulta particularmente relevante en el mundo del quehacer pedagógico, dado el principio de incertidumbre que nos está continuamente interpelando y que se expresa como la imposibilidad de anticipar todas las situaciones a las que debemos enfrentarnos, pero que tenemos que resolver (Bárcena, 1999), y donde es precisamente esta capacidad reflexiva la que nos puede proporcionar herramientas para generar destrezas que nos permitan actuar dialécticamente, superando con ello la noción de una práctica tradicional de la enseñanza que habla de un rol de un docente como un “experto en enseñanza”, pero que no dispone en principio, de destrezas para la elaboración de las técnicas, sino sólo para su aplicación, lo que le significa en concreto, llevar a la práctica lo que otros han diseñado para obtener un determinado producto, es decir, con un rol de ejecutor similar a un operario en la industria.<sup>3</sup>

Asumir una racionalidad práctico-reflexiva implica, en términos concretos, una serie de desafíos, entre ellos, aquél que nace de la necesidad de que los profesores investiguen sobre sus propias prácticas, lo que llevaría a su resignificación, y a dar cuenta de una nueva concepción, donde las diversas problemáticas que se suscitan dentro del contexto educativo, deben ser concebidas desde los propios significados que allí

<sup>3</sup> *Esta es, a nuestra opinión, la principal falencia del actual Decreto 232 que regula la Educación General Básica chilena, ya que al enmarcar tan instructivamente lo que el profesor debiera hacer para conseguir supuestamente éxito, se corre el riesgo de no alentar la autonomía profesional, y dejar al docente en el común estado de ejecutor, o a lo más implementador, pero no como agente curricular.*

se producen, puesto que suponen valores en conflicto e interacciones complejas entre personas distintas que obran en función de diferentes entendimientos de la situación común y que obedecen a diferentes valoraciones acerca de cómo deberían conducirse tales interacciones, pero donde los criterios de validez sólo existen en virtud de un lenguaje compartido que solo es posible sobre la base de unas formas de vida social compartidas. (Carr y Kemmis, 1988. p. 192).

Llevado esto al campo de la reflexión sobre el quehacer de la evaluación educacional, resulta interesante por una parte que la acción de validación de los aprendizajes que realiza quien hace docencia pueda incorporar, tanto a nivel prescriptivo como a nivel de la praxis, esta dimensión de crítica reflexiva sobre el efecto que tiene su acción en los educandos, como también en él mismo en cuanto a su propia profesionalidad, así como también que pueda vincular dicha acción al conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y ético-valóricas que configuran e interactúan desde el mundo de la sociedad hacia el mundo de la educación. Esto significa nuevos desafíos, pero también nuevas oportunidades, donde los primeros surgen del darse cuenta que la educación, en todos sus campos constituyentes, se construye como acción compartida por una comunidad, y que por tanto debe ser asumida desde redes conversacionales, sostenidas en torno a situaciones de apertura dialógica y relaciones horizontales e intersubjetivas; y donde las segundas, las oportunidades, surgen cuando esa característica de acción com-

partida se reconoce, se asume y se expresa en acuerdos y compromisos, que por estar anclados en condiciones de asertividad garantizarían su potencial cumplimiento

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Bárcena O. F. (1994). La práctica reflexiva en educación. Editorial Complutense. Madrid
- 2.- Bernad M., J. A. (2000). "Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado". Narcea. Madrid
- 3.- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza". Ediciones Martínez Roca S.A. Barcelona
- 4.- Contreras, J. (1999). "La autonomía del profesorado". Ediciones Morata. Madrid
- 5.- Flecha, R. y Puigvert, L. Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Revista REXE. Estudios y Experiencias en Educación. Nº 1, 2002. 2002
- 6.- House, E. R. (1994). "Evaluación, ética y poder". Morata. Madrid.
- 7.- Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, en <http://iibce.edu.uy/uas/neuronas/neucien.htm>
- 8.- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona



## CIUDADANÍA, DERECHO Y GÉNERO

*María Graciela Di Franco,*

*Maestrando en Educación*

*Universidad Nacional de la Pampa, Argentina*

*jsomacal@cpenet.com.ar*

*Silvia Siderac,*

*Maestrando en Evaluación*

*Universidad de la Pampa, Argentina*

*ssiderac@cpenet.com.ar*

*Norma Di Franco*

*Maestrando en Evaluación*

*Universidad de la Pampa, Argentina*

*ndifranco@hotmail.com.ar*

### RESUMEN

La educación actual y en especial la formación de los profesores, es sostenida ideológicamente desde la pedagogía crítica que trabaja por advertir sobre la necesidad del reconocimiento de la diversidad y cómo explicitar políticas de identidades para constituirnos en sujetos políticos y sujetos de acción en sociedades democráticas. Este trabajo se orienta a explicitar las políticas de ubicación desde los libros de textos, que podría generar políticas de reconocimiento en claves de derechos, diversidad, diferencias: las voces históricamente no escuchadas. Está dedicado en especial a la mirada del género y el lugar que ocupa en los libros de textos en uso en las escuelas de la Ciudad de Santa Rosa, Provincia de La Pampa- Argentina en Educación General Básica y Educación Polimodal en relación a lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia, nociones que según Zizek (2004) contribuyen a imponer pensamiento hegemónico.

### INTRODUCCIÓN:

La educación actual y en especial la formación de los profesores, es sostenida ideológicamente desde la pedagogía crítica. El objetivo de los educadores críticos se encontraría en entender el escenario contemporáneo como parte de un más amplio proyecto pedagógico que asegura la primacía de la política, rechazando la visión ingenua de las escuelas y la visión única del conocimiento y de la cultura, y orientada a un orden que genera la posibilidad de construir un proyecto de democracia en la que una concepción compartida de ciudadanía, desafía permanentemente

a los crecientes regímenes de opresión. Una pedagogía crítica que trabaja por advertir sobre la necesidad del reconocimiento de la diversidad y cómo explicitar políticas de identidades para constituirnos en sujetos políticos y sujetos de acción.

Este trabajo se orienta a explicitar las políticas de ubicación desde los diseños curriculares y los libros de textos, que podría generar políticas de reconocimiento en claves de derechos, diversidad, diferencias: las voces históricamente no escuchadas. Está dedicado en especial a la mirada del género y el lugar que ocupa en los libros de textos en uso en las escuelas de la Ciudad

de Santa Rosa, Provincia de La Pampa-Argentina en Educación General Básica y Educación Polimodal.

La mirada del otro podría dejar lugares para desocultar hegemonías en representaciones culturales y políticas de identidades, permitir la negociación y generar resistencias como espacios de poder. Resulta imprescindible, entonces, que los grupos subordinados logren explicitar cómo han sido construidas sus subjetividades y como éstas han sido formadas dentro de relaciones de dominación y subordinación.

## **POLÍTICAS DE IDENTIDADES Y DISCURSO DE GÉNERO**

Estas miradas permiten profundizar el análisis de los libros de textos, y recortar desde allí categorías teóricas para advertir acerca de las voces silenciadas. Los libros de textos son buenos traductores de la concepción de educación-sociedad que prescriben las políticas educativas y por ello es imprescindible dar contexto de significación al discurso del multiculturalismo y al discurso del género, claves fundamentales enarboladas por la pedagogía crítica que sostiene a los especialistas de educación en estas últimas décadas.

## **LA FORMACIÓN HISTÓRICA DE LOS FEMINISMOS**

En el análisis de Nash (1994) la historiografía de las mujeres permite analizar cómo se identifican y dan voz desde distintos esquemas que traducen la experiencia histórica del colectivo social de las mujeres, esto ha permitido la recuperación de la memoria colectiva femenina y una mayor visibilidad de su accionar. Aspira a debatir sobre las posibilidades de definir al feminismo como movimiento social y se centra en el análisis de la relación entre cultura política, cultura de género y el desarrollo

del movimiento contemporáneo de mujeres.

Una mirada inicial de la historiografía de las mujeres permite evidenciar que las primeras formulaciones han quedado articuladas a partir de esquemas rígidos: aparecen los binomios público /privado; poder /sumisión; víctima /heroína; confrontación /consentimiento, utilizados para significar su sentido. Al fijar la significación en la victimización histórica de las mujeres, se posicionaba mejor a aquellas protagonistas femeninas que rompían con esta lógica y se enrolaban en una heroica lucha emancipadora.

Los planteamientos contemporáneos interpretativos han permitido superar estas visiones, permitiendo una interacción entre la dinámica de las relaciones de poder y la articulación de la experiencia colectiva de las mujeres; las explicaciones se piensan a partir de un complejo entramado que contextualiza historia de las mujeres y su entorno social, cultural y político. La base del sistema de género se fundamenta en la polarización de las diferencias entre hombres y mujeres y la proyección de subordinación de la mujer al hombre -privilegiado como norma-. Esta estructura de subordinación se somete a la reestructuración de lo masculino y femenino así como a los reajustes adentro del propio sistema de género.

El análisis del feminismo histórico como movimiento social, enfatiza que pareciera existir cierta insistencia en vincular feminismo con sufragismo y explica como se ha establecido un eje central en el feminismo político de signo igualitario, concebido desde una óptica liberal de aplicación de los principios de igualdad y de derechos políticos individuales a las mujeres.

Pero esta concepción deja de lado otras miradas y por ello aparece la necesidad de contextualizar al feminismo histórico a par-

tir de contextos socioculturales que se asientan en el principio de la diferencia de género y de roles sociales para hombres y mujeres. La falta de una base reivindicativa política de derechos políticos individuales deja sin efecto a la nominación de feministas a algunos grupos de mujeres. Desde este análisis de género, no debería perderse de vista la posibilidad del feminismo histórico como un proceso social de renegociación de los términos del contrato de género y rescatar como feminismo actuaciones orientadas a provocar modificaciones en las relaciones de género más que al cuestionamiento a la sociedad patriarcal. Una consideración clave en este sentido es analizar el claro predominio del discurso de la domesticidad en la configuración de los modelos de la femeneidad contemporánea.

El discurso de la domesticidad descrito por Nash (1995) en España de fines de siglo XIX e inicios del XX en que la sociedad fundamenta legislativamente la subordinación de las mujeres, asegura la jerarquización social de los sexos a partir del discurso que articulaba un prototipo de mujer modelo "Ángel del Hogar" y "Perfecta Casada" basado en el culto a la maternidad como aspiración máxima femenina. El proyecto de vida femenina tenía por eje la familia y las señales de identidad se desarrollaban a partir de su función social como madres y esposas, con única dedicación laboral al hogar, espacio atendido en exclusividad por ellas. Esto implica entender que el discurso del género se organiza a partir de la transferencia de la diferencia de sexo al plano cultural ideológico y su justificación en un orden jerárquico que mejor posiciona al hombre sobre la subordinación de la mujer.

Esta construcción cultural -originada en el esencialismo biológico a partir de la reproducción /maternidad- se instala como una única mirada, natural e inmodificable de la

noción de género. Este discurso dio también lugar a una ciudadanía diferenciada por el género: una ciudadanía política para los hombres y ciudadanía social para las mujeres, ciudadanía construida en la adjudicación de los espacios público y privado como elementos configurativos del discurso de género (argumento expuesto por el pensamiento burgués y obrero). Matrización de la configuración del género, en un discurso que genera convencimiento y serias dificultades para la formulación de discursos alternativos, ejerciéndose violencia simbólica como forma particular de control social.

La representación se refuerza desde un portavoz privilegiado de las sociedades capitalistas como es el sistema educativo: dificultades en la escolarización, currículas femeninas que se constituyen en la geografía de la reproducción de subjetividades de sumisión, obediencia y pasividad pero que también ayudan a resignificar las resistencias.

"Una propuesta abierta, no excluyente, no uniforme y no lineal de definición del feminismo como movimiento plural de múltiples itinerarios y estrategias de emancipación femenina, puede representar un camino hacia una mayor aproximación histórica a la complejidad de los caminos de la histórica emancipación femenina" (Nash, 1994)

Davidoff y Hall (1994) estudian las ideologías, costumbres, e instituciones de la clase media inglesa desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX. La hipótesis de su trabajo parte de concepción de que sexo y clase operan siempre juntos y de que la conciencia de clase adopta una conciencia sexuada. Tal articulación no es completa y ha sido causa para la generación de resistencias en la identidad femenina del siglo XIX.

Fraser (1997) -analizando la teoría feminista norteamericana de las últimas décadas- analiza las producciones de los demócratas radicales y sitúa como eje de interpretación el reubicar la política cultural en relación con la política social y vincular las exigencias del reconocimiento multicultural con las exigencias de redistribución económica.

Para ello analiza cómo la teoría feminista -después de haber sorteado la concepción de que todas las identidades y diferencias son ficciones represivas y en oposición, que todos las identidades y diferencias como dignas de reconocimiento (miradas ambas que implican no vincular la política cultural de la identidad y diferencia con la política social de la justicia y la igualdad)- ha pasado por distintas fases del feminismo norteamericano de la segunda ola.

En la primera fase, "las feministas de la igualdad" ("hombres y mujeres debía ser medidos por el mismo patrón") y "las feministas de la diferencia" ("dos voces diferentes de igual valor") antagonizaban. Las dividía la naturaleza y causas de la injusticia de género y las sus posibles soluciones, lo que ponía en juego la equidad de género.

A mediados de los años ochenta el debate igualdad-diferencia fue desplazado. La diferencia de género dejó paso a las "diferencias entre mujeres". "El feminismo de la diferencia era el responsable más obvio. Sus explicaciones presuntamente universales de la identidad de género femenino y de la voz diferente de las mujeres podía verse ahora como lo que realmente eran: la feminidad de clase media, heterosexual, blanca y europea, tan estrechamente relacionadas con las jerarquías de clase, raza, etnia y sexualidad como las jeraquías del género" (1997). Esta mirada necesitaba entenderse en el contexto que las luchas de género tenían lugar en el terreno más

amplio de la sociedad civil, donde se entrecruzan múltiples y controvertidos ejes de comprensión.

Alrededor de los noventa, el debate gira de la diferencia entre las mujeres hacia las diferencias múltiples que intersectan. Se hizo necesario reubicar la redistribución y el reconocimiento dentro de un ámbito político nuevo y más complejo. Las exigencias culturales deberían integrarse con las exigencias sociales atravesando todos los ejes de dominación entrecruzados. Pese a estos niveles de argumentación, la política de reconocimiento se disocia cada vez más de la política de la redistribución. Es por ello que las feministas que aspiran a desarrollar esta perspectiva teórica y política viable trabajan por la posibilidad de la democracia radical.

Esta democracia radical no se ha desarrollado aún suficientemente y se encuentra atravesada por los debates que a su interior se esgrimen. De este debate -que en el análisis aporta ventajas y desventajas en sus tratamientos- sería fundamental que no se divorciara los problemas relativos a la diferencia de la desigualdad material, las diferencias de poder entre grupos y las relaciones sistémicas de dominación y subordinación para poder vincular las luchas del reconocimiento con las luchas por la redistribución: las diferencias culturales pueden ser elaboradas libremente y mediadas democráticamente sólo basándose en la igualdad social.

### **El lugar de los libros de texto:**

El discurso científico es una representación de la realidad, validada como legítima a partir de los regímenes de verdad que toda sociedad establece desde el poder.

Apple (1996) señala que para la mayor parte de la gente, la cultura escolar no tiene

función política. Pero el conocimiento nunca es neutral, el conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. El poder del conocimiento tiene que luchar por ejercerse en dos dimensiones: la primera es controlar lo real, reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida de lo posible, y la segunda consiste en que esta realidad construida discursivamente sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella (Fiske, en Tamarit, 1994). Se desprende inmediatamente la pregunta sobre quiénes son los que pueden imponer su conocimiento como el conocimiento socialmente legítimo en las escuelas. No menos importante es analizar la herramienta que los enseña: el libro de texto que, por su contenido y su forma, son una expresión de las construcciones concretas de la realidad, de las particulares maneras de seleccionar y organizar los contenidos posibles.

Encarnan lo que Raymond Williams (1980) ha llamado la tradición selectiva: la selección hecha por alguien, la visión de alguien respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. En este proceso, el reconocimiento del capital cultural de un grupo, supone la anulación de los derechos civiles de otro.

El curriculum implica un primer proceso de transformación del saber científico (erudito) denominado transposición. Cuando este conocimiento es retomado por las editoriales, sufre nuevas transposiciones que se repiten al ser mediados por el docente que lo enseña y luego por el alumno en su proceso de apropiación. El conocimiento erudito se transforma en sucesivos procesos de adaptación hasta convertirse en conocimiento aprendido. Esta transposición impli-

ca transformaciones sucesivas, deformaciones y sustituciones que modifican sustancialmente el conocimiento original. El conocimiento erudito es conocimiento hegemónico y la transposición es procesada desde el sentido común.

Es por eso necesario indagar acerca de cómo se presentan los contenidos escolares a los alumnos, porque la cultura que imparte la escuela, encapsulada dentro de un curriculum, es una selección característica organizada y presentada también en forma singular. El proyecto cultural del Curriculum no es una mera selección de contenidos, sino que están organizados bajo una forma que se considera más propia para el nivel educativo o grupo de alumnos que se trate. En este marco, los códigos (forma) son los elementos que dan forma pedagógica a los contenidos, los que actuando sobre alumnos y profesores acaban modelando la práctica de educar. La modelización hace previsible las conductas y garantiza el control.

### **Una mirada especial sobre el mundo de la mujer:**

La mirada del género está silenciada en la descripción de los roles como se han evidenciado en los libros de texto que hasta hace algunas décadas, mostraba a hacendosas amas de casa.

Gramsci (1986) adjudica a las ideologías históricamente orgánicas, la decisiva función social de situar a los hombres, de hacerlos tomar conciencia de su posición ante la vida, en el seno de la sociedad, frente a los otros, respecto de clases y grupos sociales, etc., en suma a identificar su particular ser-en-el-mundo, para expresarlo con palabras de Therborn. Pues bien, es dentro de este mismo orden de pensamiento que este último formula los conceptos de ego-ideologías y alter-ideologías, haciéndolo con

referencia a las de tipo posicional que son las que permiten establecer la decisiva distinción de nosotros y ellos en términos de igualdad o desigualdad, de dominación o subordinación. Las ego-ideologías están destinadas a integrar al individuo a su grupo (la clase, la etnia, el género, la nación, etc.), a partir de la definición del propio grupo (los de nuestra clase somos así, los blancos...los argentinos...etc.). Las alter-ideologías son aquellas que se proponen integrar a los miembros de otro grupo (u otros grupos) a la sociedad, según la particular definición de un determinado grupo, precisamente aquel que está en condiciones de decir a los otros como son, esto es, el grupo dominante (los dominados definidos por los dominadores, las mujeres por los hombres, los colonizados por los colonizadores, etc.).

Las políticas de instalación de principios de siglo recuperaba la analogía de la escuela con el hogar / familia. Los libros de textos de este período dan cuenta de un discurso de la domesticidad. Aparece la familia como organización funcional y la mujer, definido su lugar desde las tareas hogareñas de higiene, alimento, cuidado de los hijos. Queda al varón el trabajo, fuera del hogar, y en más de una imagen, es frecuente advertirlo descansando en un sillón leyendo el diario, fumando un cigarrillo, aún con la ropa particular que evidencia su salida de la fábrica.

"Las identidades de género se consolidan y propagan en gran medida a través de las imágenes de las mujeres transmitidas por la sociedad. Su representación cultural es decisiva en la construcción de las mismas. La difusión de un imaginario colectivo popular puede resultar un mecanismo eficaz de reforzamiento de códigos de conducta y modelos de masculinidad y femeneidad. Los modelos transmitidos en el discurso de género a través de la representación, pueden transformarse en una manifestación

decisiva de control social informal que canalice y mantenga a las mujeres en sus roles tradicionales. Está claro que las imágenes y las representaciones culturales no reflejan el complejo universo femenino ni tampoco la globalidad de los valores culturales vigentes" (Nash, 1999)

Con todo las representaciones se constituyen en parámetros de "normalidad" a los que deben ajustarse las conductas de las mujeres.

### **Textos de 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación General Básica**

En los libros de texto actuales tomados de primero, segundo y tercer grado de la Educación General Básica y que son distribuidos por Programas del Ministerio de Cultura y Educación a todas las escuelas carenciadas del país), todas las editoriales (Santillana, Aique, AZ, Kapeluz) analizadas tienen su sede en Buenos Aires, lo que asegura una mirada centralizada, alejada de la realidad de los sujetos del interior del país, de sus intereses, de sus geografías y de sus historias.

### **Del análisis de los textos de primer grado aparecen como elementos comunes**

- El staff que organiza los textos, tanto en la autoría como el departamento de artes y diseño, cuenta con profesionales mujeres en las distintas tareas. Color Ciruela 1<sup>o</sup> Editorial A\_Z, por ejemplo, son todas mujeres. Esto no pareciera aportar una mirada particular.
- Se valen de animadores que aseguran articulación al interior del texto a niños y niñas.

Los libros tienen como hilos conductores a personajes o íconos que funcionan como articuladores de las actividades. En la ma-

yoría de los casos hay un personaje femenino y uno masculino lo que le da aparente participación en el trascurso del texto.

En algunos casos estos personajes son presentados con particularidades definidas como en *La Medialuna Libro de Lengua* de 1º Editorial Aique "Los personajes del libro son Paloma (es un genio con las palabras y para disfrazarse; le gusta el campo y le gusta visitar a los abuelos); Luis (siempre está inventando cosas fantásticas y pensando en aventuras; le encanta encerrarse con el abuelo Nicolás a jugar con sus trencitos eléctricos) y Milúa (una perrita famosa porque sale en fotos). En este libro hay travesuras de estos chicos, además de historias que inventa la mamá y la señora Rosita".

- Se usan las expresiones él /ella, o nosotros /as como respeto al género
- Las lecturas temáticas: en general aparecen lecturas que remiten a personajes de animales desempeñando roles femeninos. Por ejemplo en *Color de Ciruela* 1º de Kapeluz aparecen las lecturas *Elogia*, una bruja que quería ir a la escuela; *la viajera*, *Margarita*, *la nube caprichosa*, *Quique* y *Plaquita*, *La llave de Anita*, *María Chucenea*, *La abejita haragana*, *La bruja* y *Mi muñeca*. En *Bosque de papel* 3º de Editorial Santillana, aparecen menciones de lo femenino en los cuentos de animales y eventos naturales: *ratitas*, *cabras*, *luna*, *hormiguitas*, personajes de cuentos: *Blancanieves*, *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, *Pocahontas*, *Julieta*.

**"Los sonidos de la cocina" (la mamá de Mauro-personaje del libro- en pleno despliegue de tareas doméstica)**

- Las fotos: representan el contacto con el objeto de estudio. Les aseguran a los lectores un sector de la realidad más próximo a su mundo y cotidianeidad. Es

un recurso muy efectivo, pero en los primeros grados suele usarse más la caricatura. En varias aparecen mujeres haciendo compras, atendiendo bebés, desarrollando tareas profesionales y oficios.

- Las profesiones: si bien ninguno de los textos analizados desarrolla el tema profesiones, parecen imágenes, dibujos y fotos de empleos, oficios y tareas desempeñadas por distintos actores sociales. En la mayoría aparecen la maestra, la enfermera, la cocinera como tareas representadas por mujeres. Las profesiones del diseño, la medicina, la abogacía son mostradas por hombres.

En los libros de texto de segundo grado se suman la cantidad de lecturas y las dificultades lectoescritoras. Dos textos de los que circulan en el aula presentan distintas ofertas de lectura:

*Sorpresas* 2º Editorial Estrada con una sola lectura cuya protagonista femenina es la primavera y en *Abrepalabras* 2º de Editorial Kapeluz, con abultadas lecturas animadas desde la ficción: *la sirenita*, *el sol*, *la luna* y *los pájaros*, *las doce princesas bailarinas*, *las cuatro estaciones*, *la gallina Catalina*.

A partir de 2º y 3º se constituye en eje de mayor importancia la mirada histórica en donde se reconstruyen, de modo anecdótico, la historia del país y allí aparecen las "mujeres características" de la época.

La abundante adjetivación posiciona rápidamente en la bondad o maldad de una persona o suceso y se refuerza en la memoria colectiva con una lectura, una anécdota que se convierte en el único contenido histórico (la madre de Sarmiento, el bordado de las damas sanmartinianas, las décimas a Merceditas, etc).

Es decir que del análisis general de algu-

nos textos contemporáneos el discurso explícito de la domesticidad no aparece con la forma e intensidad de los textos de las primeras décadas del siglo. Se podría hipotetizar que el discurso de la crítica historiográfica y del feminismo mismo han impactado al punto de que no hace explícitas esas imágenes y discursos. Pero- pese a ese cambio aparente que corre las actividades al punto de aparecer los papás lavando, cocinando, cambiando pañales, etc.- podría explicitarse un análisis de continuidad y argumentar que las nuevas imágenes aparentemente fracturadas no cuestionan en profundidad las actitudes del mundo femenino "aggiornando" las miradas estereotipadas.

### Textos de 3º Ciclo de Educación General Básica. Textos del Polimodal:

El análisis de libros de texto para este nivel, se ha centrado en Ciencias Exactas y Naturales (área de formación de los integrantes de la investigación). Se puede advertir la débil presencia/ausencia de la mirada del género. A modo de ejemplo se mencionan:

- En el texto Química General e Inorgánica (1995) de G. de Biasoli; C. de Weitz; D. de Chandías, Serie de Arquetipo - Kapeluz, recomendado en el diseño curricular provincial para enseñanza de nivel polimodal, existe una única mención referida a mujeres y está hecha en carácter de esposa, aunque científica. Los científicos mencionados son Fermi, Berzelius, Curie, Lavoisier (aparece en una foto con su esposa, quien "lo ha acompañado en numerosos experimentos", pero no indica ni quién es ni de que experiencias habla); Proust, Dalton, Ritcher, Gay Lussac, Avogadro, Cannizaro, Thomson, Boyle, Geissler, Goldstein, Stoney Roenten, Maxwell, Becquerel, Rutherford, Bohr, Guldberg,

Waage, Arrhenius, Volta, Faraday. Todos son científicos europeos que desarrollan sus tareas de investigación a partir del siglo XVII.

- En el texto Matemática I (1999) de Pablo Kaczor, Ruth Schaposchnik, Eleonora Franco, Rosa Cicala y Bibiana Diaz, Santillana, hay tres menciones. La organización general del texto presenta a los contenidos estructurados en doce capítulos con contenidos y actividades. Finaliza cada capítulo con actividades de Conexión de ese tema con otras disciplina y una sección denominada Caleidoscopio con juegos, curiosidades, referencias históricas y biografías de personas relacionadas a la matemática.

Una de las menciones está ubicada en el Caleidoscopio del capítulo 8 (Función racional y ecuaciones racionales) bajo el título de "Sobre brujas y otros mitos" en el que se enuncian un par de mitos clásicos con sus respectivas demostraciones de falsedad. "La matemática italiana María Gaetana Agnesi, publicó en 1748, un extenso trabajo en el que incluyó esa función que carece de asíntotas verticales y tiene una asíntota horizontal de ecuación  $y=0$ . La llamó curva aversiera. La palabra aversiera que en italiano significa doblar, girar, es también una contracción coloquial de avversiere, cuyo significado es 'mujer del diablo'. Una serie de traducciones erróneas a lo largo del tiempo finalmente le impuso a esta curva el nombre 'bruja de Agnesi' (1999)". En la misma página en el subtítulo "La ley de la inversa del cuadrado", aparece una foto de una mujer con sobrepeso en una balanza.

La tercera mención es una foto de una señora mayor jugando billar, bajo el subtítulo "Los billares de Lewis Carroll", analizando tipos de ángulos que se trazan sobre el paño en cada jugada.

\* En el texto Física I (1999) de Rosana Aristegui, Carla Baredes, Juan Dasso, José Delmonte, Diego Fernández, Cecilia Sobico y Adrián Silva, Santillana, hay catorce menciones en un texto de casi cuatrocientas páginas. El texto está organizado en cinco secciones (cinemática y dinámica; energía y trabajo; fenómenos térmicos; electricidad; sonido y luz); un espacio de integración multidisciplinaria, recursos para el trabajo científico y talleres de ciencia, documentos e índices (uno de los cuales es onomástico y aparece Madame Curie, la cual no estuvo mencionada en ningún capítulo).

Las menciones (4 fotos y 10 dibujos) dan cuenta de:

Sección I \* una patinadora sobre hielo para ejemplificar el concepto de inercia.

Sección II \* una nadadora para el tema energía gravitatoria; \* una madre cuidando a su niña en la cama para ejemplificar saberes cotidianos de energía; \* un dibujo de una mujer bailando ula-ula para señalar la transferencia de energía.

En el abordaje del tema trabajo: \* un dibujo de una mujer arriba de un chorro de agua mostrando trabajo y esfuerzo; \* una joven practicando tiro al blanco y una mujer llevando un perro para explicar trabajo positivo y negativo.

En la Sección V Sonido y luz: \* una caricatura de una mujer cantando/gritando para ejemplificar resonancia; \* una violinista en el tema timbre y ondas sonoras; \* una joven escuchando música indicando fenómenos ondulatorios; \* una chica mirándose en una cuchara para explicar cóncavo y convexo. \* una ecografía bajo el título de ¿nena o nene? y \* un par de niñas midiendo bajo el título de El proceso y los errores de la medición.

Las escasas menciones se centran en las nociones de trabajo, energía y sonido, dan-

do cuenta de cuidado de hijos/ bailando/ patinando/ paseando un perro/ gritando/ mirándose en un espejo/ pariendo/ midiendo errores. Estos ejemplos estarían legitimando una mirada de género asociada a lo cotidiano, al error? ¿no son estos los argumentos que se contraponen a lo científico?

## A MODO DE REFLEXIÓN

El poder hegemónico tiene diferentes modos de influir y actuar sobre las construcciones del pensamiento y el imaginario social para lograr la permanencia y consolidación de las relaciones de poder. Los libros de texto, ejes de investigación sobre la que se sostiene este trabajo, en tanto producciones de la cultura, pueden contribuir o no al fortalecimiento de esas ideas.

Slavoj Zizek (2004) habla de tres nociones con las que actualmente la ideología dominante contribuye a imponer el pensamiento hegemónico. Se trata de lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia.

## LO TÍPICO

Al analizar la realidad cotidiana y las justificaciones o razonamientos más espontáneos de lo que acontece regularmente, es sorprendente el cúmulo de cuestiones que simplemente se presentan como “típicas”. Son aquellas que parecen expresar la tendencia general y a las que consecuentemente nadie debería tener razones para oponerse. Ahora bien, autores que han profundizado en el análisis de la construcción de la hegemonía y su modo de imponerse como tal, han intentado “desvelar” la ingenuidad aparente con que se cubre el término “típico”.

Para Raymond Williams el sentido de “tipicidad” se basa en “El reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es ex-

presado específicamente en algún “tipo” particular. (...) como emblema o símbolo o como ejemplo representativo de una clasificación significativa. (Williams 2000)

Zizek (2004) explica que un contenido particular es divulgado como típico de la noción universal y ese contenido universal vacío se convierte así en una idea que se relaciona y aplica directamente a nuestra “experiencia real”.

En ninguno de los libros de texto analizados hay menciones de madres solteras o separadas, hijos que vivan sólo con uno de los padres, niños que estén a cargo de sus abuelos u otros familiares o que no tengan una familia, a pesar de ser todos estos datos muy frecuentes en la realidad social actual.

De acuerdo a los autores antes mencionados podría hipotetizarse que la perspectiva de quien lee o escucha cambia radicalmente en tanto algo se presenta como “típico”. Podría decirse que se produce una suerte de “naturalización” que libera al sujeto de realizar un juicio y una fundamentación de algo. Frente a algo típico no se necesita siquiera explicar por qué se está a favor de determinado fenómeno o no se lo cuestiona. Es un modo de particularizar una universalidad volviéndola típica. Para Zizek “Esta particularidad fantasmática no es de ninguna manera una ilustración o ejemplificación insignificante: es en este nivel que las batallas ideológicas se ganan o se pierden”. (Zizek 2004)

El poder hegemónico sutura el universal vacío a un contenido particular y de esa manera el universal adquiere existencia concreta en el modo en que el contenido particular (mujeres que ejercen roles “típicos”) comienza a funcionar como su sustituto.

Así una idea típica construída socialmente en un momento histórico dado puede convertirse en el “deseo o aspiración” de cada

individuo en particular; o contrariamente en aquello que debe rechazarse por ser un flagelo social o el culpable de las malas condiciones de vida actual. Esto último no aparece en los textos explícitamente pero podrían leerse como tales las ausencias mencionadas, por ejemplo las madres solteras, o los opuestos a lo tipificado.

“El hecho de que el vínculo entre el Universal y el contenido particular que funciona como su sustituto sea contingente significa precisamente que es el resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica”. (Zizek 2004)

Para que esto se vuelva hegemónico, la ideología dominante tiene que incorporar rasgos que la mayoría oprimida reconozca como anhelos propios. Es decir, que cada universalidad hegemónica debe incorporar al menos dos contenidos particulares: el contenido popular auténtico (como podría ser el deseo de comunicación) y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación (los diferentes grados de participación real bajo una aparente igualdad). Aquí hay que tener en cuenta -aclara Zizek- que los deseos populares pueden ser manipulados y también distorsionados de modo que estas “tipificaciones” consoliden y mantengan las relaciones de dominación. Lo interesante sería advertir que para poder modificar este deseo, el poder hegemónico tiene primero que incorporarlo y partir de él. Es decir que las ideas dominantes han tenido que ser primero, de alguna forma, las ideas de los dominados que luego son rearticuladas para convertirse en ideas de dominación. Advertirlo sería el primer paso que permitiría el cuestionamiento y la no naturalización del mismo.

## LO UTÓPICO

Directamente ensamblado a esta “toma” de

las ideas o deseos populares, se halla la noción de “utópico”. Ciertas reivindicaciones históricas pueden ser consideradas utópicas en el marco del sistema capitalista actual, si es que primero no se modifican cuestiones básicas de redistribución de poder. Se toman entonces pensamientos o ideas que luego sufren distorsiones que se constituyen en “típicas” y colaboran en mantener estáticas, estables o sin modificaciones, las relaciones sociales. Así, un deseo que puede tener origen popular, se vuelve legitimador de la explotación. Siempre esta lucha por la imposición de la hegemonía es una lucha por la apropiación de términos que se sienten como si fueran “apolíticos” o que unen a toda la población. Está claro que estas ideas “típicas” pueden verse como propias desde diferentes ángulos para diferentes sectores de la población.

Es por ello que, últimamente, los discursos políticos o las fundamentaciones de implementación de las políticas en diferentes áreas, por ejemplo de educación, aparentan ser muy “simples” y generales. La idea tipificada es que todos los alumnos argentinos tienen acceso al estudio de la lengua franca. Será luego el sistema en su implementación el que estratifique ese saber (escuelas de primera y de segunda, libros de texto con diferente cúmulo de contenidos, estudios extra curriculares, cargas horarias intensificadas en colegios privados, etc.)

En Argentina la lucha por lo educativo ha sido muy significativa para las generaciones pasadas. Pruzzo de Di Pego (2002) analiza la educación de principios del siglo XX, los valores que la movilizaban, los docentes y las instituciones, y afirma que la escuela instauradora “...pensó la utopía de instaurar una sociedad más igualitaria con ciudadanos capaces de defender sus derechos y capaces de participar en la vida cívica en un Estado democrático. (...) logró

expandir la escolarización, disminuir el analfabetismo, abrir las puertas a los marginados y especialmente alfabetizar en el sentido crítico de permitir que la lectura se transforme en herramienta de pensamiento libre y creador. (Pruzzo 2002: 53)

Esta fue la escuela de nuestros abuelos, se creyó en ella como posibilitadora de cambios y asentó en los argentinos el asidero a ideas que vinculan educación con cambios sociales a través del acceso a la misma. La manipulación de ese “deseo popular” latente en nuestra sociedad, estaría entonces en fomentar la creencia utópica de que por ejemplo, los alumnos que utilicen un texto como English Direct, tendrán “...las herramientas para entender y manejar el idioma inglés”, (o que el mismo les hará) descubrir el mundo del inglés y entender las canciones, películas y la tecnología internacional, (otorgándoles así los conocimientos) para poder manejarte en tu futuro trabajo o carrera” (Contratapa del libro English Direct).

En realidad este texto dista mucho de cubrir la totalidad de los contenidos prescritos para Séptimo año de EGB.

Estas ideas “tipo” parecen unir más allá de las diferencias políticas e inhiben el cuestionamiento de fondo que en este caso sería advertir la reproducción social que hoy tiene lugar a través de la educación.

## EL SIMULACRO

En las construcciones “apolíticas” del discurso hegemónico imperante son habituales los dobles discursos que no admitan explícitamente mensajes racistas, sexistas o discriminatorios en otros sentidos. Todo lo contrario, llegan a desmentirse categóricamente o a mostrar un tratamiento “multicultural” de los contenidos.

Para Zizek (2004), se trata de una autocensura hegemónica ya que si se explicitara su sesgo discriminador no podría ser sostenido en estos tiempos. Este tipo de texto implica "...un discurso de poder cuya eficacia depende del mecanismo de autocensura, es decir, descansa en un mecanismo que es efectivo en la medida en que se mantenga censurado". (Zizek 2004)

Este artículo le permite al libro de texto posicionarse desde una mirada "crítica" respecto a la discriminación del género sin llegar a tratar las formas vigentes del mismo. La perversidad de este tipo de discurso radica en que el mismo inhibe el enfrentamiento con el poder y construye la "reposada" o cómoda sensación de cuán fácil y poco conflictivo es ser amplio y respetuoso en nuestros días si es que al "distinto" se lo coloca tan lejos de nuestra realidad cotidiana.

Podría decirse que estos mecanismos de "censura" (presentación en estos términos del multiculturalismo) intervienen para aumentar la eficacia del discurso hegemónico volviéndolo incuestionable. Frente a la emergencia de esta nueva forma de discriminación, la estrategia pasa por hacer impronunciables enunciados que denoten esas formas. Es precisamente en estos simulacros de amplitud y pluralismo donde se advierten las nuevas formas de opresión. Las construcciones de "típico", "utópico" y "no existencia", actuarían así para aumentar la eficacia del Poder Hegemónico. Todos ellos parten de una "toma" de discursos o reivindicaciones del oprimido para ser reformuladas en beneficio del opresor de maneras sutiles o implícitas. Lo interesante de comenzar a explicitar estos dobles discursos estaría en la inevitable interconexión que existe entre poder y resistencia.

"El punto que queremos señalar no sólo es que la resistencia es immanente al Poder, que poder y contrapoder se generan mutuamente, que el Poder mismo genera el exceso de resistencia que finalmente no podrá dominar" (Zizek 2004)

Poder realizar como docentes una evaluación cultural crítica de los textos, permitiría que en el mismo lugar donde se instalaba el tratamiento "lavado" acrítico del multiculturalismo, funcional a la reproducción hegemónica capitalista, se promueva –tal lo plantea Paulo Freire (1972)- la posibilidad de una pedagogía crítica que promueva la autonomía, la pregunta y la esperanza, que retome para el pensamiento pedagógico el valor social, cultural y político de la educación como mediadora en la transformación de la sociedad, rescatando su dimensión de utopía y de praxis.

Aunque algunos textos puedan resultar a primera mirada innovadores en la presentación de algunas situaciones o problemáticas, una lectura más profunda muestra, sin embargo, que sólo se trata de un trato disperso, fragmentado y distorsionado de la realidad multicultural. Un presentar al otro, en estos casos las mujeres, desde una situación de poder en que no modifica ni molesta, sino que, por el contrario, fortalece la idea de cuán sencillo y fácil es ser pluralista y tolerante respecto a lo distinto. Ahora bien, estas "diferencias permitidas" que presentan los textos, distan mucho de ser los "otros" cotidianos con que conviven o de los que forman parte los alumnos Este alejamiento de los "otros" que efectivamente conforman nuestro "nosotros" cultural, no es más que otro modo, coherente con el resto de la conformación de estos textos, de alejar al alumno de su cultura experiencial y, de ese modo distanciarlo de la posibilidad de construir un aprendizaje relevante.

Sólo una mirada crítica y autónoma de los docentes sobre los textos permitirá la utilización de los mismos desde la re-escritura de las menciones presentadas y las explicitaciones del poder en las mismas, evitando así que los alumnos desvaloricen su cultura o construyan identidades que consolidan nuestro histórico pasado de dominación cultural.

Sólo a través de un abordaje político, no ingenuo de la realidad podrá comprenderse que el multiculturalismo no debiera ser este nuevo modo de colonización cultural, incuestionable y paisajística que nos “acompaña”, ni la “pantalla” que no permita visualizar al poder hegemónico que encubre a los grupos oprimidos, distorsionando su realidad y esencia. No debiera, en suma, culminar en políticas relativistas que hacen eje sólo en uno de los aspectos de su conformación. Apuntar sólo a la diferenciación no modificará las relaciones de poder. De modo similar, focalizar sólo en lo económico como el único determinante de las situaciones de opresión que hoy sufren las mujeres oprimidas, sin tener en cuenta que la base está atravesada por relaciones conflictivas que tienen que ver con lo político, lo jurídico, lo ideológico y lo cultural, no conllevará a ningún cambio social. Todos estos elementos interactúan en cada lucha haciendo prevalecer a unos u otros de acuerdo a la forma que toman. Para lo cual, es fundamental reforzar la convicción de que si bien existen condiciones económicas y sociales determinadas, son las mismas mujeres con su accionar quienes pueden modificarlas dando lugar a nuevas relaciones sociales que, para ser reales y conllevar verdaderamente a un cambio, no pueden desatender o desestimar ni a las cuestiones culturales ni las de distribución.

Sería conveniente, entonces, comenzar a mirar los textos desde una concepción intercultural, aludiendo a ideas, no ya de

armonía y consenso, sino más bien de entrelazamiento y confrontación, en donde la variable del poder y sus consecuencias de opresión no debieran estar ausentes. De modo que, de la mano de Mc Laren (1993), se podría considerar la necesidad de una pedagogía crítica capaz de problematizar la educación como un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral, y para concientizar al ciudadano de la construcción social y geopolítica de la que participa.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. Paidós. Buenos Aires.
- 2.- Davidoff, L; Hall, C. (1994). Fortunas familiares. Cátedra, Madrid.
- 3.- Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. La Piqueta, Madrid.
- 4.- Fraser, N. (1997). Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Siglo del Hombre editores, Santa Fe de Bogotá.
- 5.- Gramsci, A. (1986). Literatura y vida nacional. Juan Pablos Editor, México.
- 6.- Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. E. Península, Barcelona.
- 7.- Kincheloe, J. Seimberg, R. (1997). The importance of gender in multiculturalism. En Changing multiculturalism. Open University Press, Buckingham.
- 8.- Mc Laren, (1993). Pedagogía Crítica, resistencia cultural y producción del deseo. Grupo Aique Editor, Buenos Aires.
- 9.- Nash, M. (1994). Experiencia y aprendizaje: la formación histórica de los femi-

- nismos en España. *Historia Social*. Nº 20, otoño.
- 10.-Nash, M. (1995). *Identidades, representación cultural y discurso de género en la España Contemporánea*. Chalmeta, Pedro et al. *Cultura y culturas en la Historia*. Universidad de Salamanca.
- 11.-Nash, M. Rojas. (1999). *Las mujeres republicanas de la guerra civil*. Taurus, Madrid.
- 12.-Pruzzo, v. (2002). *La transformación de la formación docente*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- 13.-Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Siglo XXI, Madrid.
- 14.-Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.
- 15.-Jameson, F. y Zizek, S. ( 2004 ) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo*. Paidós, Buenos Aires.

# REFLEXIONES SOBRE EL DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

*Gloria Herrera Narváez  
Doctora (c) en Diseño Curricular y  
Evaluación Educativa  
Universidad del Bío-Bío  
gherrer@ubiobio.cl*

## RESUMEN:

El "Trastorno por déficit atencional e hiperactividad", (TDAH) es un trastorno que afecta a un número importante de niños y niñas entre los tres y los cinco años. Aunque no existe un total acuerdo entre los autores que este trastorno se dé con claridad antes de los seis años, es importante destacar que cuanto antes se detecte se favorecen las posibilidades de intervención y prevención de futuros problemas emocionales que de él se puedan derivar.

La escasez de investigaciones publicadas en niños menores de seis años, dificulta aún más el entendimiento del TDAH en la edad parvularia. Las dificultades para aislar los síntomas de inatención e hiperactividad de otros síntomas correspondientes a otros trastornos, aporta un grado más de dificultad a la detección y aislamiento de los síntomas propios de este trastorno.

En Chile se desconoce la real magnitud del TDAH en esta edad. No hay estudios que específicamente den información al respecto y la poca información y formación de los educadores potencian los inconvenientes de adaptación del niño a sus respectivos colegios y grupos de pares.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Al inicio de su historia como fenómeno reconocible y distinguible, en 1902, el TDAH se consideró como un problema acerca de cómo aprenden los niños a inhibir su conducta y se adhieren a las normas sociales, no sólo a la etiqueta social, sino también a los principios morales de la época (Still, 1902). Esto ocurre por uno de los muchos problemas que el comportamiento desinhibido conlleva, que es el deterioro en el seguimiento de normas e instrucciones y de la "voz interna del niño" o "conciencia" que le ayudan a controlar su propia conducta.

Las primeras investigaciones sobre los problemas de aprendizaje tienen su origen a mediados de la década de los años 40 con Alfred Strauss, quien resaltó la labilidad emocional y la hiperactividad, así como la desorganización perceptiva. La implicación para Strauss, era que perturbaciones comparables en la conducta de los niños podrían atribuirse a lesiones cerebrales. Estrictamente hablando, esta inferencia no era lógica pero tuvo dos consecuencias importantes: estimuló la investigación sobre mecanismos causales insospechados y ayudó a los niños con perturbaciones y a sus padres.

Hasta que se introdujo el concepto de lesión cerebral, se consideraba a los niños de mala conducta y con fracaso escolar "como si les faltase algo". Pero un accidente cerebral no es falta de nada, estos niños y sus padres podrían dejar de sentirse culpables y buscar ayuda.

En 1947 Alfred Strauss en colaboración con Laura Lehtinen, escriben el libro titulado "Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child", este libro trata sobre los niños excepcionales, los cuales como los mentalmente normales mostraban amplias diferencias individuales en su conducta en el intento de desarrollar estrategias educativas adecuadas. Strauss y Lehtinen dividieron la conducta especial en seis categorías, una de ellas fue de interés específico la denominada "lesión cerebral exógena", en ella algo externo al plan genético evolutivo era responsable del daño. (Strauss & Lehtinen, 1947).

Se describió a los niños exógenos como:

- emocionalmente inestables
- con dificultades de percepción
- impulsivos
- distraídos y repetitivos.

Esto llegó a ser conocido posteriormente con el nombre de "Síndrome de Strauss".

La hiperactividad y la tendencia a la distracción de los niños con daño cerebral interesaron en alto grado al investigador. En su trabajo sobre alteraciones del pensamiento conceptual, Strauss y Heinz Werner resumieron la conducta general que caracterizaba a los niños cerebralmente lesionados.

- Respuesta forzada a estímulos: cualquier ruido, movimiento u objeto atraía de inmediato la atención del niño.
- Fijación patológica: el niño persevera porque el estímulo continúa captando su atención y sigue pareciéndole nuevo.

- Desinhibición: excesiva actividad motora resultante en el tipo de conducta a que se refiere como hiperactividad.
- Disociación: el niño era desorganizado en casi todo lo que hacía.

Estas características llevaron a Strauss y a Lehtinen a diseñar un ambiente de aprendizaje para los niños afectados muy diferente al tradicional. Dicho ambiente especial disminuía los estímulos que incidían sobre el niño. Las paredes estaban limpias, las ventanas cubiertas con cortinas, incluso los materiales empleados se apartaban, en lo posible, del contexto de distracción de los libros de trabajo ilustrado, siendo simplemente papel. El niño solía trabajar en un sector protegido por biombos que le aislaba de la vista y sonido de otros.

Puede haber muchos descendientes directos de los investigadores de este primer período, pero el significado de la contribución de Strauss y Werner estriba en primer lugar, en su influencia general.

Desde el "Síndrome de Strauss", la hiperactividad ha formado parte de la noción general de dificultades de aprendizaje. Una definición actual describe esta enfermedad como "un consistente alto nivel de actividad que se manifiesta en situaciones en las que resulta claramente inadecuado, y que se acompaña de incapacidad para inhibir o dominar dicha actividad".

En algunos casos, la hiperactividad es simplemente una forma extrema del común exceso de energía infantil. En otros casos es una reacción frente a las restricciones ambientales. La reacción de un niño de bajo CI ante una situación escolar que espera demasiado de él. En ciertos casos sin embargo no es nada de esto, sino un estado innato de causa desconocida, una afección congénita fuera de control, bien por parte del niño o niña o bien por la circunstancia.

En 1964, un influyente psicólogo y pediatra Herbert Birch publicó una colección de artículos clínicos y de investigación que apoyaban la posición neurológica moderna: "La lesión cerebral puede variar según la etiología, extensión, tipo de daño, localización, duración del daño, ritmo al cual éste ha estado sometido, edad y etapa evolutiva en la que se produjo la lesión". La conducta resultante, a partir de estas variaciones, puede ser diferente. Adviértase que Birch no nos hablaba de puntualizar el concepto de lesión cerebral, sino solamente de hacernos más conscientes de lo que realmente significa.

Otro autor que se refirió al trastorno como "disfunción cerebral mínima" fue Clement en 1966 para hacer referencias a algunos desfases del desarrollo psicomotor con alteraciones conductuales o fenómenos deficitarios en el rendimiento académico, o bien algunos trastornos motores específicos en algunos niños muy particulares.

Según Stewart y otros (1970) La hiperactividad que incluye energía desusada y agitación continua y la capacidad de distracción que incluye limitada atención, trabajo y proyectos nunca terminados puede determinarse si cumple el niño o niña observado con más de seis de las siguientes especificaciones:

- Cambia de sitio con frecuencia, se balancea, etc.
- Se sube a los tejados, etc.
- Salta sobre los pupitres.
- Se mete entre los trastos.
- No piensa en el peligro.
- Se escapa.
- Exige constantemente.
- Se contraría fácilmente.
- Impaciente.
- No aceptara la corrección
- Rabietas.
- Peleas frecuentes.
- Importuno y fastidioso.
- Destructivo.
- Desobediente.

- No obedece órdenes.
- Indisciplinado.
- Desafiante.
- Se levanta temprano.
- No quiere ir a dormir.
- Enuresis nocturna.
- Muchos accidentes.
- Miente a menudo.
- Roba dinero, etc.
- Terror a la vecindad.
- Pone petardos.
- No se inmuta; es temerario.
- Miedos.

Otro síntoma es la incapacidad de inhibir el acto de "tocar". Ross y Ross (1976) consideran esto como un signo de inmadurez cognoscitiva. Los niños pequeños necesitan manipular objetos para desarrollar las representaciones de éstos. Los niños mayores pueden representarlos mediante nombres. Ross y Ross afirman que los niños hiperactivos pueden carecer de sistemas más sofisticados de representación. Por tanto, sólo pueden conocer y entender su mundo así como si fueran niños ciegos, manipulándolo todo. Sea o no válida esta hipótesis, es cierto que los niños hiperactivos pueden agarrar, manipular, hurgar y empujar hasta un grado intolerable.

El problema es grave pues según evoluciona el niño, ha de adaptarse a un ambiente sedentario de aprendizaje. Debido a que el niño hiperactivo, por definición, no es apto para adaptarse, pierde oportunidades de aprendizaje y queda retrasado. Por esta razón, el niño o niña hiperactivo puede ser clasificado como con "dificultades de aprendizaje", incluso sin estar presente ningún otro trastorno.

Stephen Porges y sus colaboradores de la Universidad de Illinois plantearon la existencia de dos clases de atención, aquella que experimentamos cuando algo capta nuestra atención y la que advertimos cuando nos encontramos deliberadamente en algo. Porges y sus colaboradores utilizaron los cambios en el ritmo cardiaco, como índices de las variaciones de la atención.

Según su hipótesis, cada tipo de atención tendría un tipo diferente de ritmo cardíaco asociada con ella. Cuando algo capta la atención, el ritmo cardíaco se aceleraría rápidamente; al menos así ocurre cuando estamos asustados. Pero cuando centramos deliberadamente nuestra atención, el ritmo cardíaco se lentifica y regulariza. Se realizaron varios experimentos que consistían en provocar medidas de ambas clases de atención, se llegó a la conclusión que este tipo de experimentación, sólo pueden emplearse en tareas muy simples.

En el "Síndrome de Strauss" se ha supuesto que la niña o el niño hiperactivo no tienen problemas para tener captada su atención, demasiadas cosas captan su atención, lo que parece deficiente es su capacidad para concentrar su atención.

Donald Meichenbaum, en la Universidad de Waterloo, centró su preocupación en enseñar a los niños hiperactivos técnicas de auto instrucción, sus procedimientos terapéuticos poseen una ventaja adicional: ayudan al niño a comportarse inteligentemente, de este modo, la práctica de la auto instrucción no sólo ayuda al niño hiperactivo a aprender cómo centrar su propia atención sino a superar cualquier dificultad de aprendizaje asociada.

La hiperactividad es un trastorno común y muy estudiado. Una lista reciente de artículos científicos revelaba treinta y una publicaciones entre los años 1957 y 1960, dos mil publicaciones entre 1960 y 1975 y unas 7000 durante los años comprendidos entre 1977 y 1980. (Weiss, 1985).

Los datos actuales indican que esta proliferación continúa sin disminuir.

Se han utilizado muchos términos para referirse a un niño o niña que presenta estas características, los más comunes son "hiperactividad", "hipercinesia", "trastorno impulsivo hiperkinético", "síndrome del niño con lesión cerebral".

El trastorno parecía tener su causa en el

cerebro, pero cuando se encontró que en muchos niños no había daño cerebral subyacente, el término se suavizó a "disfunción cerebral mínima", lo que podía implicar que todavía había algún problema con el cerebro. Más tarde, la investigación volvió a buscar una mejor definición de los problemas de conducta tales como la hiperactividad lo que condujo a denominar este trastorno como "síndrome de hiperactividad del niño".

Consecuentemente, la investigación cambia de estudios sobre el nivel de actividad a estudios acerca de la naturaleza de la atención, sus clases y que tipos podrían estar relacionados con el trastorno.

Por lo tanto al trastorno se le dio otro nombre "trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad". Según avanzaba la investigación, se vio con más claridad que la hiperactividad y la impulsividad de estos niños y niñas estaban muy relacionadas, sugiriendo que formaban un único problema, es decir, un pobre control de la inhibición. Además, cada vez se iba demostrando que este problema era tan importante como los problemas de atención para distinguir el TDAH de otros trastornos de la infancia. En consecuencia, el término fue corregido ligeramente en 1987 como "trastorno por déficit de atención con hiperactividad".

En 1980 describe Kernberg el trastorno como "Patrón persistente de excesiva actividad frente a situaciones que requieren de una ejecución motora restringida. Las conductas que genera no parecen estar orientadas hacia una meta y el conjunto de acciones son atípicas, en cuanto a calidad y cantidad, en relación a lo esperado de la edad" (Kernberg, 1980).

A continuación se mencionan las diferentes descripciones del trastorno que lo definen actualmente realizadas por diversos investigadores y estudiosos del tema.

"Alteración del desarrollo de la atención, la

impulsividad y la conducta gobernada por reglas (obediencia, autocontrol y resolución de problemas) que se inicia en los primeros años de desarrollo. Es significativamente crónica y permanente y no se puede atribuir a retraso mental, déficit neurológico mayor o a otras alteraciones emocionales más severas". (Barkley, 1982).

"Déficit biológico en la persistencia del esfuerzo, la inhibición y la motivación" (Russell, 1993).

"Trastorno primario del desarrollo que involucra uno o más de los procesos cognitivos relacionados con orientar, focalizar o mantener la atención, que se asocia a impulsividad y dificultad para atenerse a normas regulatorias de la conducta". (Harris y Hodges, 1995).

"Alteración del desarrollo caracterizada por la falta de concentración, impulsividad e hiperactividad, asociadas con problemas del aprendizaje y anomalías conductuales". (Cortés, 1998).

"Trastorno del comportamiento que presentan tantos niños como adultos con manifestaciones diferentes según la edad y la educación recibida". (García -Pérez y Magaz-Lago, 2000).

"Síndrome conductual crónico con un sustrato biológico importante, aunque no uní causal, con fuerte base genética y formado por un grupo heterogéneo de niños". (Förster y Fernández 2003).

El problema del niño o niña con TDAH se produce en las relaciones sociales, el crecimiento emocional y la autoestima. La familia se ve afectada tanto en las relaciones del niño con los padres, hermanos y parientes como en el ámbito económico.

Las implicaciones a largo plazo, educacionales y psicosociales, también tiene un impacto sobre la sociedad en general.

Por lo tanto este trastorno no sólo afecta al

individuo diagnosticado, sino también a los miembros de la familia y a las otras personas que entran en contacto con la persona afectada. El TDAH puede darse a lo largo de toda la vida, es más acentuado en el transcurso de la infancia, la repercusión sobre la familia con un niño niña afectado por un TDAH es secundaria a las mayores exigencias que dicha situación impone sobre quienes proveen el cuidado del niño o niña desde una perspectiva emocional, psicosocial y económica. El impacto sobre la sociedad en su conjunto radica en el hecho de que el diagnóstico de TDAH crea mayores exigencias sobre los recursos públicos, en particular, los del sistema educacional.

Los problemas de atención, concentración e hiperactividad, asociados a menor rendimiento escolar, constituyen hasta la fecha una de las causas más frecuentes de consulta a neurólogos, psicólogos, psicopedagogos. No obstante ningún tratamiento ha tenido impacto definitivo en la conducta y en el rendimiento escolar, lo que sugiere la necesidad de intensificar la investigación y las intervenciones destinadas a responder a esas demandas.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- American Psychiatric Association (1995). DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson (Edición original, 1994).
- 2.- Barkley, R.A. (1982) Guidelines for defining hyperactivity in children: Attention deficit disorder with hyperactivity. En: B.B. Lahey y A. E. Kazdin (eds.), *Advances in clinical psychology*, Vol. 5 (pp. 153-180). New York, NY: Plenum press.
- 3.- Birch, H. G., ed., (1964) *Brain Damage in Children: The Biological and Social Aspects* Baltimore: Williams & Wilkins
- 4.- Cortés, F. (1998). Bases genéticas en el síndrome de déficit atencional. En:

- I. López, L. Troncoso, J. Föster y T. Mesa (Eds.), Síndrome de déficit atencional. Santiago: Editorial Universitaria.
- 5.- Foster, J. Y Fernández, F. (2003). "Síndrome de déficit atencional desde la perspectiva neurológica". Boletín de la sociedad de Psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia". Nº14 (52-56)
  - 6.- García-Pérez, E.M. y Magaz-Lago, A. (2000). Escala Magallanes de Atención Visual, EMAV. Cruces-Barakaldo: Grupo Albor-Cohs.
  - 7.- Harris, T. y Hodges, R. (Eds). (1995). The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing. Newark, Delaware: International Reading Association.
  - 8.- Kernberg, P. (1980) Disfunción cerebral mínima. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (Ed), "El niño con dificultades para aprender". Santiago. Galdoc.
  - 9.- Meichenbaum, D., (1975) "Self-Instructional Methods" New York. Pergamon Press.
  - 10.-Porges, S. W., y otros (1975) "The influences of Methylphenidate on heart Rate and Behavioral Measures of Attention in Hyperactive Children". Child Development.
  - 11.- Ross, D. M., y Ross, S. A.,(1976) "Hyperactivity: Research, Theory, Action" New York. Wiley.
  - 12.-Russell, A.B. (1993) "The assesment of attention in children". En G. Reid Lyon (Ed.), Frames of reference for the assesment of learning disabilities. Naltimore: Paul Brookes Publishing.
  - 13.-Stewart y otros. (1970) "Criterios de diagnóstico de hiperactividad" Physicians Postgraduate Press.
  - 14.- Still, G.F.(1902) "Some abnormal psychical conditions in children". The Lance
  - 15.-Strauss, A., y Lehtinen, L. S., (1947)"Psychopathogy and Education of the Brain-Injured Child".New York. Grune & Stratton.
  - 16.-Strauss, A. A., y Werner, H., (1942) "Disorders of conceptual thinking in the brain-injured chil", Journal of Nervous and Mental Disease.
  - 17.-Weiss, G., Hechtman, L., Milroy, T. y Perlman, T. (1985). Psychiatric status of Hyperactive as adults: A controlled prospective 15-year follow up study of 63 hyperactive Children. Journal of the American academy of Child Psychiatry, 24, 211-220.

# LA CONFLICTIVIDAD CURRICULAR DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

*Hugo Lira Ramos*  
*Magíster en Orientación Educacional*  
*Universidad del Bío-Bío*  
*hlira@ubiobio.cl*

## RESUMEN

El propósito de este trabajo es ampliar la comprensión de la diversidad humana, a partir de las representaciones sociales de su significado y las medidas para atenderla en el sistema educacional. La reflexión se focaliza, principalmente, en sus puntos críticos y la conflictividad que puede generar cuando no es comprendida ni atendida desde su complejidad multidimensional y organización dinámica. El paradigma de la complejidad ofrece un marco de referencia para comprender nuestro mundo y para actuar en relación con los problemas curriculares derivados de la atención a la diversidad.

Puesto que la diversidad puede constituirse en un hermoso slogan que carece de propuestas paradigmáticas y programáticas, o una preocupación que promueva la dimensión comprometida con el desarrollo humano, se propone un concepto que permite una mirada más inclusiva. Asimismo, se analiza el tránsito del modelo médico al curricular, discusión inconclusa que ha orientado las nuevas perspectivas psicopedagógicas y políticas de la educación especial. Dentro de dicho marco de reflexión se ubican algunos de los cambios necesarios a nivel de la gestión organizacional y de la práctica pedagógica, haciendo visibles los conflictos en la convivencia social y académica.

## DIVERSIDAD HUMANA Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL

La comprensión de la diversidad humana implica no descuidar la unidad múltiple de los universales antropológicos, situados principalmente en la estructura compleja y organizada de la interrelación entre el sistema genético, el sistema cerebral y el sistema sociocultural. Para Edgar Morin (1983) cada uno de estos sistemas interactúa con el otro, de aquí que los universales sean a la vez una totalidad *bio - psico - ántropo - sociológica*.

Tradicionalmente, las diferentes disciplinas han hecho de la diversidad humana su campo de estudio, construyendo saberes fragmentados y especializados que son objeto de representaciones sociales que reducen las posibilidades de comprender toda su complejidad. El paradigma de la simplicidad ha reinado en el discurso disciplinar, mutilando al género humano y a la atención de su riqueza multidimensional e interactiva. El pensamiento complejo no desprecia lo simple, crítica el pensamiento reductor, simplificador y lógicamente excluyente

(Morin, Roger y Motta, 2003) del estudio y atención de la condición humana.

La complejidad es lo que está entrelazado; constituye un tejido de dimensiones estrechamente unido, aunque con constituyentes diversos (Morin, 1983). En dicho sentido, la complejidad humana es una diversidad organizada que tiende a la interacción en la multidimensionalidad que integra a cada sujeto, la que no puede ser simplificada o reducida a partes aisladas; pues se hará imposible aprender lo que significa ser humano. A pesar de la riqueza de conocimientos sobre la complejidad humana, estos se encuentran dispersos y fragmentados por representaciones sociales que dicotomizan la unidad y diversidad, sin lograr una mirada integradora.

Para Serge Moscovici (en Mora, 2002:6) las representaciones sociales organizan los conocimientos y hacen inteligible la realidad física y social dentro de una relación cotidiana de intercambios de un grupo humano. Ellas construyen o reconstruyen sistemas de valores, ideas y prácticas que proporcionan un código común para entender la unidad y diversidad, aun existiendo información y reflexión insuficiente. Surgen generalmente en condiciones de crisis y conflictos, y se caracterizan por obligar a asumir posiciones excluyentes. Bajo esta óptica colectiva se interpreta la diversidad y unidad humana y se actúa sobre ella. Estas representaciones pueden tener una alta influencia social, aun cuando provengan de la gestión de minorías; por ello, es necesario no restarles importancia y examinarlas de manera crítica desde perspectivas construccionistas, puesto que pueden ser útiles para estudiar y desocultar distorsiones ideológicas de poder impuestas en forma de conceptos de sentido común y pueden constituirse en las bases de una andamiaje científico que no enfrenta la didáctica del desorden constructivo de ver

morir el paradigma de la simplicidad para ver el nacimiento del paradigma de la complejidad de la fenomenología de lo diverso (Lira, 2004: 49 -55). En dicho sentido la diversidad es un concepto ideológico, producto del intelecto humano.

El entendimiento de la unidad y diversidad humanas como dimensiones simultáneamente complementarias y antagónicas, implica una lógica de inclusión fundamental para el respeto de la humanidad, la que se encuentra en la naturaleza de todas las personas. Por tales razones, Morin (1993) señala que la unidad es *uniformante* y la diversidad es *mutitante*. Dichas representaciones extremas pueden ser fuente de conflictividad y generar metáforas cognitivas ocultas que actúan en el momento de desarrollar estudios transdisciplinarios o tomar decisiones para su atención. Estas representaciones se pueden analizar con mayor claridad en el contenido de los macroconceptos que sirven para explicarse y comprender la diversidad, tema que se desarrolla ocupa en la presente reflexión.

A pesar de ello, la comprensión de la unidad humana es clave para no caer en la idolatría de la diversidad y es un aspecto importante de su análisis conceptual. Al respecto Fernando Savater (2004) señala que *“ello no debe hacer olvidar que gran parte de la riqueza humana estriba en nuestra semejanza fundamental y no sólo en aquello que nos hace distintos. Es lo que tenemos en común más allá de culturas y folclores lo que nos permite entendernos, colaborar en empresas múltiples, convivir bajo las mismas leyes, ser solidarios con los que sufren e intentar remediar los males que afectan el planeta que todos habitamos. El hecho de que todos los humanos poseamos un lenguaje y seamos seres simbólicos es más importante y enriquecedor que las diferencias de nuestros idiomas; gracias a dicha semejanza podemos traducir y comprender las palabras del otro, com-*

*partiendo el universo significativo propiamente humano y así podemos enseñarnos verdades unos a otros, descubrir las necesidades que a todos nos afligen y proponer soluciones generales que a nadie discriminen o minusvaloren”.*

Para Morin (2001) la educación del futuro deberá velar para que la idea de unidad de la especie humana no borre la de diversidad. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades

## EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD

Un primer aspecto que conviene analizar es el concepto de diversidad humana, que orienta las creencias y acciones para atenderla. Maristany (1997), señala que la diversidad “no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (sexo, capacidad, ritmo de aprendizaje,

lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares y complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona”. Por ello, invita a reforzar el sentido de normalidad que incluye la diferencia como patrimonio de todos y cada uno, y para que la confianza en la riqueza de este patrimonio haga que deje de inquietar la diferencia. Dicho sueño es hermoso, pero el dilema de cómo tratar esta diversidad se halla en el excesivo acento en la búsqueda de lo que hace a una persona distinta, más que en lo que lo hace semejante.

Como se ha señalado, la diversidad se manifiesta en diferentes ámbitos que determinan la identidad y originalidad de cada persona. Estos factores despiertan la necesidad de ofrecer a cada persona respuestas educativas acordes a sus propias características. Belmonte (1998) los ha agrupado en tres grandes grupos, los que se grafican a continuación:

FACTORES FÍSICOS	FACTORES SOCIO -CULTURALES	FACTORES ACADÉMICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad Cronológica</li> <li>• Desarrollo Corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedencia social, cultural o geográfica</li> <li>• Raza o Etnia</li> <li>• Religión</li> <li>• Nivel Socioeconómico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de Aprendizaje.</li> <li>Conocimientos Previos</li> <li>Motivación</li> <li>Estilo de Aprendizaje</li> <li>Intereses y preferencias individuales</li> <li>Ritmo de aprendizaje</li> <li>Escolarización</li> <li>Habilidades Sociales</li> </ul>

## A) FACTORES FÍSICOS

Existen diferencias en el funcionamiento biológico del hombre y de la mujer, así como una evolución y ritmos psicológicos que se desarrollan en forma distinta. Desde una perspectiva sociológica, el sexo determina roles diferenciados que descansan en creencias fuertemente arraigadas en la cultura.

Las diferencias también se pueden encontrar en la edad cronológica y en el desarrollo corporal, las que se expresan en la diversidad de intereses y en un desarrollo diacrónico entre el mismo sexo y el opuesto.

## B) FACTORES SOCIOCULTURALES

La procedencia de las familias trae consigo costumbres y sistemas de valores, lo que sumado a la religión, la pertenencia a un grupo o minoría étnica, la profesión de los padres y madres (aspecto relacionado con el nivel de estudio y socioeconómico) de los estudiantes, suponen la creación de mecanismos tendientes a respetar dicha diversidad, con el fin de compensar las desigualdades de las que generalmente son objeto.

## C) FACTORES ACADÉMICOS

Todos los estudiantes tienen diferentes grados de capacidad, las cuales se pueden potenciar con experiencias educativas mediadoras de un mayor nivel de desarrollo. Además es fundamental iniciar nuevos aprendizajes a partir de la integración con sus experiencias y conocimientos construidos previamente. Estos aspectos pueden determinar su motivación por el aprendizaje.

Las estrategias didácticas contextualizadas por los docentes pueden incrementar la motivación intrínseca para aprender. El respeto a los estilos de aprendizaje es un factor de diversidad que puede mejorar las formas de

percibir, interactuar y responder a sus ambientes educativos, por lo tanto la motivación de logro de los estudiantes. Los estilos de aprendizajes van unidos a los estilos de enseñanza, lo que implica la incorporación de múltiples estrategias de enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los alumnos.

Muy ligados a lo anterior, se encuentran los intereses y la preferencias individuales. Estas son importantes desde una perspectiva vocacional y laboral, puesto que se relacionan con las expectativas de futuro a nivel académico y profesional.

Otro factor de variabilidad es el ritmo de aprendizaje o el tiempo para asimilar un conocimiento o realizar una tarea. A pesar de que resulte obvia su consideración en el currículum del aula, no siempre es un aspecto tomando en cuenta.

Los cambios de escuelas pueden generar la necesidad de nuevos ajustes académicos y de integración social. Es por ello que se privilegia la continuidad en el mismo sistema educativo.

Finalmente, las habilidades sociales son fundamentales para la adaptación social, emocional y académica. Las habilidades de expresar sentimientos, dar opiniones y hacer respetar sus derechos de modo adecuado a la situación y sin atropellar a los demás, son algunas de las competencias que implican una interacción positiva. En la escuela es posible encontrar diferentes formas de responder ante unas mismas situaciones o conductas, puesto que no todos tienen los recursos necesarios para afrontarlas. Las competencias sociales deben ser enseñadas en el centro escolar, porque permiten a los estudiantes desarrollarse de forma eficaz en el actual y complejo entramado social.

Al lograr una panorámica global de los ele-

mentos comunes a la diversidad estudiantil en torno los factores físicos, culturales y académicos, se percibe la complejidad de atender su multidimensionalidad y surge el desafío de hacer accesible el currículum a todo el alumnado, aceptando las diferencias a todos los niveles para dar respuestas educativas justas y acordes a las necesidades planteadas. Las cualidades inherentes del ser humano se definen de la presente perspectiva como una potencialidad enriquecedora de la acción educativa. Para Belmonte (1998), el reconocimiento de las diversidades existentes constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado. No obstante, todavía coexisten otras perspectivas que validan de forma encubierta la discriminación de las personas en el contexto escolar y en otros sistemas de la sociedad.

## MODELOS CONCEPTUALES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA Y SU COMPLEJIDAD OCULTA

La diversidad se puede atender con enfoques multimodales en la escuela, los que tienen una fuerte carga ideológica. Desvelar toda la complejidad del currículum que se esconde detrás de estos modelos es una tarea que supera las posibilidades del presente trabajo, pero puede ayudar a iniciar la reflexión de las relaciones de poder que se encuentra en la políticas y la cultura escolar, especialmente en la tecnocracia del modelo segregador, que en ocasiones aparece disfrazado con un discurso de integración e inclusión social. De estos modelos o enfoques, se pueden destacar lo señalado por Illán y García (1997)

El **modelo selectivo o segregador** considera la diversidad como sinónimo de anormalidad, dichos sujetos deberán ser atendidos de manera separada y clasificados

en grupos homogéneos, por especialistas que se encuentran dentro y fuera de la institución. En este modelo, el profesor no se considera preparado para atender esta diversidad y delega toda la responsabilidad en los especialistas. La uniformidad, la eficacia y productividad de los grupos de poder son los valores visibles de este enfoque liberal e individualista, que anula o margina la diversidad.

El **modelo integrador o inclusivo** considera la diversidad como una característica intrínseca de la realidad humana (todos somos iguales porque somos diferentes). En algunos, implica *compensar* las desigualdades derivadas por el sexo, ritmos y procesos de desarrollo diferentes, entornos sociales desfavorecidos, entre otros, y en todos, implica potenciar la singularidad de las motivaciones, intereses, etc. En este modelo, la responsabilidad de la atención a la diversidad recae sobre todos los profesores, en estrecha colaboración con los denominados especialistas. La pluralidad, la equidad, el respeto, la solidaridad y la colaboración son los valores internalizados de dicho enfoque, que valora y legitima al otro en su diversidad.

La diferencia central en ambos modelos es que, uno pone el acento en lo que *se puede hacer de manera separada por algunos*, y en el otro, *se propone que todos logren un aprendizaje significativo en grupos heterogéneos*, considerando este último a la diversidad de las necesidades educativas como un valor fundamental. Al respecto, se puede afirmar que las actitudes hacia la diversidad no son neutras, sino que reflejan las creencias que subyacen a intereses y posturas políticas y económicas, de las cuales la escuela es un fiel reflejo.

## DEL MODELO DEL TRASTORNO AL MODELO CURRICULAR

El concepto de Necesidades Educativas

Especiales surge a partir del informe Warnock (1978), el que desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador de un trastorno hacia la interacción educativa con el currículum. Es una mirada que se centra en las experiencias de aprendizaje que se deben proveer a los estudiantes, puesto que todas las personas precisan de apoyos para lograr alcanzar los objetivos generales de la educación orientados al desarrollo bio-psicosociocultural. No se trata de negar la existencia de handicap en los alumnos y alumnas, sino de dirigir la atención a las respuestas educativas derivadas de sus necesidades educativas especiales relacionadas con los diferentes elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, evaluación y temporalización) y/o con los medios de acceso a éste (materiales didácticos, adaptaciones arquitectónicas, profesionales de apoyo, etc.).

No es adecuado formular las necesidades educativas desde la óptica del trastorno que un individuo dado pueda presentar, puesto que se habla principalmente de necesidades de adecuación del currículum, es decir, de la respuesta educativa. Lo fundamental es describir las necesidades en relación con los diferentes componentes de la planificación educativa, que limitarse a un juicio diagnóstico global que lo sitúa en tal o cual categoría clínica (González, 1995).

La mayoría de los educadores de educación especial han sido formados sólo en la tradición de los trastornos clínicos y, en general, desconocen las potencialidades del currículum. La idea de la clasificación precisa de la deficiencia, pone de manifiesto una concepción curricular cerrada basada en el racionalismo académico. No obstante el concepto de NEE lleva aparejada la opción por un *modelo curricular abierto y flexible*. Esto implica entender el currículum no como algo dado, sino como una herramienta que se

construye. Sólo desde esta última concepción de puede adaptar el currículum.

El modelo del trastorno tiene un carácter clínico que ha sido objeto de crítica. UNESCO (2004) señala que el foco de atención es la "tragedia personal". La Comisión de Expertos en Educación Especial del Mideduc (2004) considera que la intervención ha estado más centrada en compensar las "deficiencias del alumno" que en promover los aprendizajes del currículum escolar. Por ello, la intervención debe centrarse en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje.

Dicha comisión afirma que el discurso del déficit hace que se preste más atención a la identificación de las dificultades del individuo que en el desarrollo de las condiciones en las escuelas y la dotación de los recursos y ayudas necesarias para favorecer su progreso, aprendizaje y participación en el contexto escolar y social. Ello se atribuye a la fuerte influencia en los inicios de la Educación Especial del modelo médico y psicológico. Este modelo considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud. El hecho de etiquetar en categorías diagnósticas a los alumnos y alumnas puede provocar más dificultades de aprendizaje que cualquier otra iniciativa de o con los profesores o profesoras. Esto puede distraer la atención de los factores que pueden ser importantes para ayudarlos a integrarse y dar cuenta de todo su potencial de aprendizaje. También se debe tener cuidado con los estereotipos negativos que se centran en la discapacidad y no en la capacidad, reduciendo el nivel de exigencia de sus reales posibilidades. Por todo lo señalado, uno de los avances importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que deja de poner acento en el déficit de los alumnos, evitando la rotula-

ción y centrando la mirada en las necesidades educativas para avanzar hacia el logro de los fines de la educación.

Para la Comisión de Expertos en Educación Especial del Mineduc (2004:53) los cambios de énfasis en los modelos para atender las necesidades educativas especiales ofrecen puntos de tensión. Una de los más importantes son las dificultades en el ámbito *"administrativo y financiero que trae el uso del concepto de necesidades educativas especiales, ya que en la perspectiva de asegurar la provisión de recursos adicionales, las administraciones educativas necesitan información previa que dé cuenta de cuántos son y dónde están estos alumnos. Esto amerita revisar los actuales mecanismos que existen para identificar NEE que pueden presentar alumnos y alumnas"*.

Este cambio exige transitar hacia un nuevo paradigma de la educación especial. Se empieza a reconocer con dificultad el punto de vista curricular, el que puede conducir a mejorar la calidad de la educación, aportando nuevas miradas sobre las posibilidades de mejoramiento de la práctica docente que de otro modo pasan desapercibidas. Para la citada comisión, el criterio para medir dicha calidad es asegurar que la enseñanza que se le ofrezca equivalga al currículo común, tanto como sea posible. A ello se le podría agregar el nivel de socialización logrado.

## LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y PROCESO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

La evaluación psicopedagógica integra elementos de la concepción tradicional del **psicodiagnóstico y del diagnóstico pedagógico**. El psicodiagnóstico se basa en categorías bien definidas. Al respecto Hallahan y Kauffman (1988), han plantea-

do que "el intento de diferenciar a niños y niñas y jóvenes con características educativas relevantes únicamente por medio de test normalizados ha constituido un triste fracaso", resultando inútiles los resultados de esta estrategias de evaluación para la formulación de programas educativos, aunque existen avances para lograr mayor conexión entre la evaluación psicopedagógica y la intervención curricular o educativa a nivel de aula todavía es insuficiente.

Existen muchos enfoques que coexisten de manera pacífica y sin reflexión crítica en la práctica de la evaluación psicopedagógica, con planteamientos y mezclas que dan lugar las más de las veces a numerosos híbridos. Lo preocupante es que ha menudo se centran en el alumno (a) como sujeto del problema, descuidando el contexto educativo donde se generan las dificultades de aprendizaje o de enseñanza, así como al docente como una variable fundamental. La presente reflexión se ocupa de poner de relieve el análisis de las interacciones entre las necesidades educativas del alumno (a) y el currículo escolar, es una dimensión **ecológica** de la evaluación que se sitúa en un marco cooperativo de responsabilidades específicas (Mari, 2001)

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica puede definirse como una *evaluación del alumno (a) en su contexto educativo*. En lo relativo al alumno se requiere obtener información relevante sobre las peculiaridades de su **desarrollo general**, el nivel de **competencias curriculares** o en otras palabras lo que el alumno sabe hacer en relación al currículo escolar, considerando aquello que el alumno(a) ya es capaz de hacer por sí mismo como aquello otro que sólo podría realizar con determinado tipo de ayudas pedagógicas (zona de desarrollo próximo o potencial) y su **estilo de aprendizaje** en relación con los elementos ambientales, cognitivos, sociales y fí-

sicos. De lo anterior los aspectos más fundamentales son: *las competencias curriculares y el estilo de aprendizaje*. En lo relativo al contexto se deben incluir los **elementos socio –familiares** vinculados con el aprendizaje, así como **elementos macro y micro programáticos y sociales** de la escuela y el aula (González, 1995).

Los elementos relativos al alumno (a) y al contexto se transforman en la **valorización de las necesidades educativas especiales** relacionadas a la adquisición de ciertas capacidades y a la construcción de aprendizajes básicos y generales vinculados a sectores curriculares específicos, como también las necesidades supeditadas a ciertos requerimientos de adaptación del entorno.

La **propuesta curricular** individualiza el conjunto de decisiones que configuran la respuesta educativa, sustentada en la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales. Dicha propuesta afecta el currículum general de todo el grupo curso al que pertenece el alumno (a) y supone las adaptaciones de carácter específico que los profesores y profesoras pueden asumir en el diseño y desarrollo de su tarea docente y de la gestión del currículum, para ajustarlo a las necesidades educativas especiales de uno o más alumnos (as) de su grupo curso.

La adaptación de una unidad didáctica supone abordar decisiones relativas a los objetivos didácticos, los criterios e instrumentos de evaluación, las consideraciones metodológicas, las actividades y materiales, los aspectos organizativos, entre otros. Además, es necesario considerar los medios de acceso al currículum, lo que implica recursos materiales extraordinarios y modificaciones del ambiente físico.

De lo anterior se puede desprender el fuerte énfasis del diagnóstico pedagógico en el

proceso de evaluación psicopedagógica desde una perspectiva ecologizante. Para el diagnóstico pedagógico su atención primordial es el hecho educativo entendido en toda su complejidad: procesos, producto, metodología y organización, alumnos (as) y grupos, institución, así como su marco contextual y ecológico. Este posicionamiento aleja de cualquier reduccionismo e inserta en el ámbito del principio de normalización social y educativa de la integración escolar destacando la preocupación por el proceso de enseñanza – aprendizaje. **Esto tiene como consecuencia abandonar la idea de la evaluación psicopedagógica como “el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad”** (Mari, 2001). El estudio de las deficiencias o limitaciones de los sujetos reconocidos como “*trastornados*” debe superarse por una mirada que considere a los sujetos desde su globalidad y complejidad curricular y social con el fin de lograr una educación integral en el ámbito de la diversidad.

## DESDE LA INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD

La inclusión es lo opuesto a la exclusión o selección. Como se ha señalado anteriormente, los promotores de la exclusión sugieren que algunos niños y niñas deben estar segregados, argumentan que no hay ni el tiempo ni el dinero necesarios para proporcionar una educación de calidad y promover la igualdad de todos. La inclusión, por el contrario, consiste en aceptar a todos y no etiquetar a nadie.

Desde dicha perspectiva (Stainback, 1999) se debe considerar a todos los niños como “dotados” y no como discapacitados. Se trata de una “**inclusión plena**”, puesto que comunica con mayor claridad que nadie debe faltar en la meta de dar una educación de calidad para todos los alumnos y

alumnas. Por ello en algunas culturas, se está abandonando gradualmente el término **integración**, porque supone la reintegración de alguien excluido, la idea era tratar de ayudar a los alumnos y alumnas con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”, es decir, integrarlos. No obstante, el concepto de necesidades educativas especiales asociadas a personas con discapacidad, se asumirá como parte del proceso de inclusión educativa.

A pesar de las críticas de las que puede ser objeto, la integración ha sido en muchos países el punto de partida o la puerta de entrada para la plena inclusión. Pero basta con integrar personas con discapacidad, se requiere la transformación del sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos y todas, no sólo de algunos. El paso a las escuelas inclusivas beneficia a todos los alumnos y alumnas y no sólo a determinadas categorías seleccionadas para ser integradas. El objetivo de las escuelas inclusivas es que los mal denominados en el enfoque integrador como discapacitados, los que plantean serios problemas de disciplina, los “comunes o normales”, los más talentosos o superdotados, etc. se les reconozca lo que pueden ofrecer a la comunidad y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio y significativo.

El dilema es como crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas en sus contextos locales. Las comunidades educativas inclusivas se unen en el compromiso por el éxito como un compromiso cooperativo de todos.

El aula inclusiva, centro de la acción inclusiva global, valora la diversidad; cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece

mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

La inclusión en el aula no es una vía fácil, implica el esfuerzo de los educadores por acoger, adaptar el currículo y graduar las prácticas pedagógicas. Dicha situación se torna compleja cuando no se tiene claro para qué y cómo realizar la mentada inclusión.

### **LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS ANTE LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS EN EL AULA: IMPLICANCIAS PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD**

Como se ha venido analizando, la disposición con que el profesorado aborde la situación de diversidad puede transformarse en una oportunidad o una amenaza, puesto que no existe una técnica que sirva de varita mágica. Ello presupone una actitud y una convicción cultural, que configurará el panorama de las creencias didácticas de los docentes, las que en no pocos casos manifiestan una oposición radical a las propuestas curriculares de la Reforma Educativa, particularmente a las políticas de convivencia escolar y de integración educativa y social de personas con necesidades educativas especiales.

Existen diferentes creencias didácticas que determinan la práctica docente en el aula (Belmonte, 1988:40), que pueden contrastar con los modelos que orientan la atención a la diversidad. Será difícil que un profesor o profesora atienda a la diversidad si cree que es la única fuente de información, de control, de organización, de decisión, etc. Atender a la diversidad en el aula es entender que los alumnos y alumnas son como una radio que debe sintonizarse en todas sus frecuencias. Es por ello que en el discurso de la propuesta de integración e in-

clusión educativa se prioriza la actitud y la convicción cultural del profesor o profesora, dejando en segundo lugar el recurso técnico, sin con ello restarle importancia a este último aspecto. Pero no basta comprender las actitudes y las perspectivas racionales que dirigen el pensamiento pedagógico, desde una perspectiva crítica es importante también ser conscientes de las invisibles influencias que provienen de los sistemas sociales, culturales, políticos y económicos adyacentes o de la gestión organizacional del propio sistema educacional del que forman parte los docentes (Apple, 1984).

Aún reconociendo las limitaciones nomotéticas (leyes generales) del enfoque fenomenológico para la comprensión de la realidad, se debe destacar su aporte idiográfico (particular) para entender el discurso de los profesores y profesoras frente a las situaciones conflictivas en el aula derivadas de sus representaciones sociales de la diversidad y sus estrategias para negarla o abordarla de forma intencionada. Desde dicho marco interpretativo se puede considerar el currículum como experiencia y espacio de reflexión sobre ella, ampliando su definición a la vida entera. La experiencia pedagógica del mundo construido por los docentes y estudiantes se vuelve objeto de investigación pedagógica. Particularmente, el mundo vivido por los profesores y profesoras puede someterse a análisis fenomenológico y desvelar sus actitudes ante el conflicto. Esto permite ir más lejos de los supuestos preconcebidos y de la literatura especializada, para recurrir a los significados que le atribuyen a la descripción de las situaciones cotidianas de aula donde se resignifican las políticas focalizadas de la mejora de la convivencia e integración escolar, teniendo como una de sus metas principales reconocer, respetar y atender la diversidad.

Junto con describir las perspectivas fenomenológicas de los múltiples significa-

dos de los docentes, se han realizado interpretaciones desde un enfoque hermenéutico. Ello ha servido de marco problematizador y metodológico para un estudio cualitativo que se encuentra en la línea de los proyectos de investigación de la Universidad del Bío –Bío (Lira, 2005). Esta investigación tuvo como sujetos de análisis a docentes de segundo ciclo básico que forman parte de proyectos de integración educativa en la Provincia de Nuble de la VIII Región. De sus conclusiones se destacan tres de sus categorías de reflexión:

**La diversidad percibida como un problema:** la diversidad es vista por los docentes como un obstáculo para la excelencia académica y se sienten obligados a bajar considerablemente el nivel de sus clases. Se observan en sus discursos un modelo selectivo que clasifica a los estudiantes en dos polos contrastantes. Ello se refleja con mayor claridad en diferentes unidades de significados con expresiones metafóricas, de las que se destaca la siguiente:

*“Hay alumnos normales, que tienen un techo alto, y hay alumnos que son un “cachito” (con necesidades educativas especiales) con un techo bajo. Estos “cachitos” tienen que que estar en escuelas con techo bajo.*

**La descalificación y rotulación como estrategias de exclusión:** los docentes muestran diversas actitudes ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Algunos presentan un doble discurso integrador/selectivo. Por un lado valoran la diversidad como una fuente enriquecedora para potenciar el aprendizaje cooperativo, y por otro, utilizan un lenguaje técnico descalificador. El siguiente ejemplo discursivo puede graficar dicha contradicción:

*“Yo acepto la diversidad en mis clases: “los más tontitos”, los problemáticos, incluso a unos que parecen delincuentes juveniles. No me hago ningún problema con la diver-*

*sidad, si se portan mal los saco un rato de la sala o los saco adelante para que saquen personalidad. Si uno no es duro y exigente con ellos no va a sacar nada.”*

**La responsabilidad ante la diversidad:** los docentes no se sienten preparados para atender grupos tan heterogéneos, piensan que se les culpabiliza de los fracasos y se desligan de la responsabilidad, haciendo notar los logros de algunos alumnos excepcionales, a los que se muestran como modelos o ejemplos de su efectividad profesional. Derivan su responsabilidad en los especialistas. No obstante, llama la atención que a pesar de usar en forma redundante la expresión “no soy experto en la materia”, hacen visibles sus teorías implícitas sobre la temática, teniendo en común un estilo atribucional del fracaso académico asociado a factores genéticos o al descuido de los padres. Dentro de los docentes entrevistados, ninguno se atribuye alguna responsabilidad pedagógica significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentes en su aula. Algunos señalan la necesidad de capacitarse para comprender mejor sus “trastornos” y darles un “tratamiento especializado”. Dicha postura se puede analizar en la siguiente expresión de uno de los docentes:

*“Estos chiquillos tienen trastornos genéticos. Yo no fui formado para atenderlos. En parte es culpa de los padres porque no se hacen responsables de la educación de sus hijos y esperan que uno haga el milagro, y de la autoridad del ministerio que nos mete estos niños problemas”*

En general, en los discursos se desvela un fuerte acento del modelo selectivo, en ocasiones oculto detrás de un discurso integrador. No se asume la mirada inclusora de la diversidad ni la necesidad de compensar las desigualdades. Estas creencias

operan en procesos de integración educativa, siendo fuente de conflictividad que puede derivar en la descalificación o castigos, mediante el lenguaje peyorativo y las calificaciones de contenidos curriculares. Esto resulta preocupante por la reproducción cultural de un discurso homogencizante, que deja en un mundo paralelo a los denominados “diversos”. La diversidad es resignificada como una patología de algunos, los que deben ser excluidos.

Negar la diversidad en el aula equivale a negar la coexistencia de los conflictos. Por el contrario, asumirla sin ninguna discriminación es una manifestación de valores transversales como la pluralidad y el respeto, los que favorecen la creación de un clima social de aula positivo, referido a “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales” (Aron y Milicic, 1999), que se relaciona con el ambiente físico apropiado, las relaciones interpersonales respetuosas y el currículo centrado en el aprendizaje y la diversidad del estudiante. El clima social positivo en el aula favorece mejores niveles de rendimiento y menores índices de deserción escolar, así como una mayor efectividad en el desarrollo social y moral (Berman, 1997). Por ello, no debe extrañar que el clima social de aula sea considerado como uno de los principales factores de la calidad de la educación. Dicho clima sería fácil de crear si todos los alumnos y alumnas fueran iguales, pero no lo son. Las variables físicas, socioculturales y académicas citadas por Belmonte (1998) son determinantes en la construcción de un ambiente favorecedor del aprendizaje en un contexto diverso. El director de orquesta de dicho clima social y educativo es el docente. Si sus representaciones sociales sobre la diversidad acentúan el modelo selectivo los procesos de integración se encontrarán con una sólida muralla de segregación.

En definitiva, educar en la diversidad implica considerar las siguientes premisas:

1. Adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad.
2. Es una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico.
3. Enseñar a cada uno de forma diferenciada.

## CONCLUSIONES

La diversidad humana genera escenarios de conflictividad en los contextos organizacionales, porque activa un divorcio entre lo pedagógico y lo administrativo. La prescripción de los modelos de atención a la diversidad presentes en los procesos de integración e inclusión social y educativa, son parte de este divorcio. Asumir dicha situación nos ubica en el campo de las representaciones sociales que orientan la conceptualización o reconceptualización de la diversidad y unidad humana, como generadoras de políticas y acciones para su atención o desatención en el contexto escolar. La complejidad también se expresa en los procesos de evaluación psicopedagógica y de adaptación curricular, siendo objeto de confusión al no clarificar las contradicciones y distorsiones ideológicas que esconde. El acento en lo curricular surge de la ineficacia del modelo médico para operar en lo pedagógico, siendo motivo de discriminación de las personas por su énfasis en el déficit.

Las líneas de acción implican la apuesta por un currículo abierto y flexible y la comprensión fenomenológica del discurso de la práctica docente desde la mirada de sus actores, de modo de reestructurar las creencias sobre la diversidad y sus modelos de

actuación curricular. Todo lo anterior, aplicando una perspectiva que asuma el paradigma de la complejidad en que se articula el desorden creativo de una nueva forma de organizar las ideas y acciones, con el propósito general, de mediano y largo plazo, de comprender y atender la condición humana en el sistema educacional, integrándolo en un sistema más amplio, donde actúan los fenómenos históricos -sociales. Esto es un camino que estamos comenzando a recorrer.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Arón, Ana María(1999) *Clima Social Escolar y Desarrollo persona*. Editorial Andrés Bello. Santiago.
- 2.- Barroso Plasencia, Eulalia (1991) *Resposta Educativa ante la Diversidad*. Ediciones Amarú. Salamanca
- 3.- Berman, SH. (1997) *Children social consciouships, and the development of social responsibility*, Estate University of New York Press.
- 4.- Belmonte Nieto, Manuel (1998) *Atención a la Diversidad*. Ediciones Mensajero. Bilbao. España.
- 5.- González Manjon, Daniel (1995) *Adaptaciones Curriculares*. Editorial Aljibe. Malaga, España
- 6.- Illán, Nuria y García, Alonso (1997) *La diversidad y la diferencia en la educación: retos educativos para el siglo XXI*. Ediciones Aljibe. Malaga, España
- 7.- Informe Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la educación especial*. Mineduc
- 8.- Hallahan, D.y Kauffman, J. M. (1988) *Las dificultades de aprendizaje*. Edito-

rial Anaya. Madrid

drid

- 9.- Lira Ramos, Hugo (2004) Didáctica del Desorden. Revista Horizontes Educativos. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad del Bío –Bío. N° 9. Páginas 49 -55
- 10.-Lira Ramos, Hugo (2005) Informe de investigación. Las actitudes de los profesores y profesoras ante las situaciones conflictivas en el aula y sus implicancias para la atención de la diversidad. Dirección de Investigación de la Universidad del Bío –Bío. VII Región. Chile
- 11.-Mari Mollá, Ricard (2001) Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención pedagógica. Editorial Ariel. Barcelona.
- 12.-Maristany, C. (1997) "¿Diversidad o heterogeneidad?". Cuadernos de Pedagogía, N° 263. 44-50.
- 13.-Morin, Edgar (1983.) El método 2: La vida de la vida.. Editorial Cátedra. Madrid
- 14.-Morin, Edgar, Roger, Emilio y Motta, Raúl (2003) Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa. Barcelona.
- 15.-Morin, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. UNESCO. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- 16.-Mora, Martín (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Revista Atenea Digital. <http://blues.uab.es/atenea/num2/Mora.pdf>
- 17.-Warnock, M. (1978) Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of handicapped Children and Young People London: HMSO
- 18.-Savater, Fernando (Julio, 2004) La Idolatría de la diversidad. Diario El País. España.
- 19.-Stainback, Susan (1999) Aulas Inclusivas. Editorial Narcea. Madrid



# EL EDUCADOR COMO AGENTE REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN EDUCATIVA

*Marcela Mora Donoso  
Magíster @ en Educación  
Colegio Creación, Chillán  
mlmora31@hotmail.com*

## RESUMEN

En la profesión docente, por su dinamismo, significado de su misión y compromiso con la labor pedagógica, es imprescindible el perfeccionamiento constante del docente, ya que aporta una mayor apertura a entender la labor que se ejerce como educador en la sociedad, además de contar con nuevas herramientas del conocimiento que enriquecen su ejercicio. La principal labor que se debe desarrollar es la de educar y no escolarizar, por tanto el docente es un profesional de la educación y no un mero instructor. Ello implica que se debe desarrollar una visión crítica del currículum, desde el paradigma sociocrítico, permitiendo así un mayor profesionalismo en nuestra tarea educativa, siendo el elemento esencial de este enfoque es la reflexión. Esta acción juega un rol importante dentro de nuestro desarrollo profesional, promueve la labor investigativa, desde la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas, como instancias de aprendizaje que permitan mejorar el proceso y contribuir con una educación de calidad. El ser agentes reflexivos implica que se esté constantemente evaluando los aciertos y desaciertos como profesionales, el trabajo con personas requiere que se reformulen las prácticas y teorías, en pos de mejorar el proceso de formación de los niños y niñas, para contribuir en el desarrollo de la conciencia social y las habilidades sociales que son muy necesarias para lograr un trabajo en equipo y una buena interacción entre personas .

## LA REFLEXIÓN CRÍTICA: ELEMENTO ESENCIAL EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

En el ejercicio de la docencia, al estar inserto en la dinámica pedagógica, debemos desarrollar el rol de educadores reflexivos, orientando nuestras reflexiones hacia la forma en cómo se desarrolla el proceso curricular. Por tanto, cabe preguntarse, los educadores ¿están preparados para reflexionar entorno a sus prácticas?, y ¿otorgar respuestas a reflexiones o inquietudes que se presenten?.

Cada grupo curso presenta particularidades, por tanto, no hay recetas pedagógicas mágicas para lograr aprendizajes óptimos. Posiblemente, la receta mágica más asertiva es la “práctica reflexiva en educación”, así se puede lograr un nivel de evaluación personal crítico y un trabajo en equipo con los demás docentes de aula de distintos sectores de aprendizaje. Quizás, no sea fácil comenzar la reflexión, pero es indispensable acercarse a la primera etapa evaluativa de las prácticas y preguntarse, por ejemplo:

- ¿Son pertinentes los contenidos mínimos obligatorios para los estudiantes?
- ¿De éstos C.M.O, qué es necesario enfatizar o profundizar, interesa más la calidad o cantidad de los C.M.O a enseñar?
- ¿Logran alcanzar los estudiantes aprendizajes esperados, qué tipos de actividades es más idónea para ello?
- ¿Desde qué paradigma curricular me posesiono o puedo integrarlos?
- ¿Cómo puedo hacer explícitos los O.F.T., develando así todo el contenido y la simbólica que hay en ellos para contribuir al proceso de formación, personal y social de los alumnos y alumnas?
- ¿Cómo evalúo, entiendo la evaluación cómo suceso o proceso de aprendizaje?
- ¿Manifiesto cuidado en el currículum oculto, develo cómo se presenta en textos escolares, por ejemplo?
- ¿Cómo lograr mejorar o transformar esta sociedad que presenta problemáticas, qué ciudadano pretendo formar?
- ¿Logro un nivel de cohesión del grupo curso con la escuela-familia-sociedad?

Se presentan, por tanto, variadas inquietudes, ya que existen múltiples elementos y factores que están presentes en el proceso educativo. Por ello, no es fácil la tarea de enseñar, implica un esfuerzo de preparación tanto intelectual como ético, para entregar una formación valórica y cognitiva que permita desarrollar todo el potencial que los estudiantes poseen. En este contexto, la primera que debemos preguntarnos es si somos educadores pasivos o educadores progresistas, siendo los primeros a juicio personal, aquellos que no se comprometen con la labor educativa y que son meros receptores e instructores del aparataje normativo ministerial, sin capacidad reflexiva,

ni manifestación de un ávido deseo profesional, perfeccionamiento sistemático o una búsqueda metodológica para mejorar sus prácticas, por tanto son los que “escolarizan”. Esta realidad permite afirmar que existen establecimientos con una estructura organizacional simple y burocrática, que no propicia la formación de profesores reflexivos, deficiencia que se incrementa más cuando las unidades técnico pedagógicas y las direcciones están dirigidas por profesionales que no tienen una preparación o perfeccionamientos que permitan establecer una postura y objetivos a perseguir en educación, desarrollando una instruccionalidad en el aula y no una gestión curricular de aula. Además la “educación es, y ha sido siempre parte integrante del proceso de supervivencia y mantenimiento, es lógico esperar que las prácticas educativas estén también sujetas al interés técnico” (GRUNDY, 1987). Esto implica que este tipo de interés se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, logrando así el objetivo de control y gestión del medio, HABERMAS, denomina a esta orientación Interés Técnico. Así “la teoría técnica mira a los profesores como operarios que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores; la teoría práctica considera a los profesores como agentes morales, responsables de la toma de decisiones prácticas, individualmente en sus propias clases y escuelas, la teoría crítica contempla profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos en el análisis crítico”(KEMMIS, 1993). En cambio los prácticos deben cumplir las exigencias de la ética profesional. Para el docente esto significa que ha de reconocer que el aprendizaje se produce en una dimensión ética. No basta con preocuparse, sólo de las necesidades cognitivas de los estudiantes. (SHÖN, 1998).

Los educadores progresistas, por su

parte, “deben estar atentos entre la relación de la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia”, (FREIRE, 2002) lo cual implica un contenido ético dentro del su rol. Aquí se manifiesta la importancia del educador investigador, cuya función se basa en la investigación e indagación sistemática, dentro de la cual los educadores aprenden a reflexionar sobre la práctica para usar resultados de sus reflexiones en la mejora y diseño de actividades” (FREIRE, 2002). Por ello es que se hace imperiosa la necesidad de asumir un rol reflexivo por parte del educador, ya que no sólo nos dirigimos hacia un estudiante, sino a su entorno, familia, mundo particular y así el colectivo de mundos que son como cajas de sorpresas a la hora de desarrollar nuestra labor, más aún porque educamos para el futuro, para la formación de sociedades. Desde esta perspectiva la “escuela es uno de los lugares donde se puede efectuar la conexión de lo histórico con lo actual, donde se puede evocar la memoria colectiva con objeto de educar a los estudiantes a que ubiquen sus propias historias dentro de nuevas formas de comprensión y de nuevas relaciones sociales” (GIROUX, 1998, p 168).

Junto a ello el educador debe conocer el contexto histórico en que se desarrolla el currículum, por ser una construcción Histórica y social, la cual debe ser estudiada y conocida como tal. (KEMMIS, 1993, p 44). Así, en el ámbito histórico, se deben también considerar los objetivos fundamentales transversales, “por ser la transversalidad un valor y, a la vez, un tema actual que implica una preocupación social, siendo ésta una reacción social, frente al contexto histórico de actualidad” (RODRÍGUEZ, 1996). Pudiendo, así moldear al estudiante para formar en él las bases de un ciudadano democrático,

como consecuencia de la reflexión generada en las prácticas pedagógicas.

Por tanto “la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y denunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros puede considerarse una maestría esencial que debería poseer el docente eximio” (ERICKSON, citado por BARCENA, 1994). En este ámbito “la educación trae consigo la necesaria presencia de la racionalidad práctica, junto a la racionalidad tecnológica, la educación debe mantener una relación intrínseca entre medios y fines, teniendo como consecuencias incremento de participación racional y reflexiva de educador y educando en el proceso que les vincula, la actividad educativa no queda abandonada a la mera reglamentación técnica, los medios educativos, dentro del proceso incrementan el control, el seguimiento de las secuencias de aprendizaje y la eficacia de la actividad diseñada” (BARCENA 1994).

La reflexión adquiere por tanto una importancia trascendental, se debe adoptar como práctica constante, contribuyendo así a mejorar el proceso educativo.

La reflexión crítica, cómo plataforma del rol de educador investigador:

La función del educador investigador se centra en la sistematización, indagación e investigación de situaciones educativas, producto de una reflexión previa y permanente de las prácticas docentes, “para el uso del resultado de reflexiones que contribuyan a la mejora y diseño de actividades de aprendizajes” (FREIRE, 2002, p 9). Adscribiéndonos a un currículum crítico por tanto el profesor-educador “debiera centrarse en la generación de conocimientos que presentan posibilidades concretas para facultar a las personas, una pedagogía crítica requiere de un lenguaje de posibilidad, que proporcione la base pedagógica para ense-

ñar la democracia, a la vez que convierta a la escuela en una institución más democrática” (GIROUX, 1998, p 159). Así la “escuela actúa como la fuente principal de cambio social, ocupacional y cultural” (BERNSTEIN, 1988, p 37). Siempre y cuando quienes eduquen fortalezcan la formación ciudadana, además de manifestar una constante evaluación y crítica de su ejercicio docente, entorno y dinámica educativa. En este sistema educativo “la complejidad del acto pedagógico hoy demanda una mayor profesionalización de los educadores, debe haber mayor preparación teórico-técnica de aquéllos” (BÁRCENA, 1994), ya que la educación y el rol reflexivo, está relacionada absolutamente con el entendimiento humano y desde una “perspectiva práctica la complejidad de la Educación implicará redescubrirla como una actividad práctica cuyas dos dimensiones principales son:

- La Tecnología

La Ética, éstas deben ser integradas por el educador a través de dos elementos principales que están estrechamente relacionados entre sí : La Reflexión y la Responsabilidad” (BÁRCENA, 1994, p 28).

El educador, debe desarrollar el rol como intelectual transformador, como señala APPLE, 2003. El cual plantea que los profesores debemos tener capacidad creativa, reflexiva, innovadora, capacidad de gestión, en pos de mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

## LO ÉTICO Y MORAL EN EL ROL DEL EDUCADOR:

El proceso de formación, se desarrolla con responsabilidades compartidas de la familia y la sociedad en conjunto, a pesar que se ha delegado muchas funciones a la escuela que la familia debe asumir, no obstante en la escuela, la responsabilidad recae

en el educador, lo moral, lo ético, lo práctico, lo teórico, son algunos de los elementos incorporados en este quehacer educativo que se deben perfilar óptimamente para un mejor proceso. “Por tanto la educación no es sólo una actividad técnica sino una praxis, cuyos efectos permanecen en la persona que la realiza, así la educación concebida como actuación humana es un problema práctico en el que existen ciertas zonas de indeterminación, singularidad y conflicto axiológico, además se trata de articular dos saberes : el pedagógico y el ético, que además de ser distintos son autónomos”(BARCENA, 1994, p 18). Para ello debemos pensar críticamente lo social, reconocer que vivimos inmersos en procesos de dominación y subordinación que son muy ocultos, así la educación es vista correctamente como emprendimiento ético, lo personal es visto como un modo de despertar sensibilidades éticas. Está inmerso en la lucha por la educación más emancipadora”(APPLE, 2003, p 54).

Por tanto, el rol del educador debe ser como un agente reflexivo y este acto de reflexión lo otorga, sin duda, el trabajo sistemático de la lectura, el conocimiento teórico-práctico de su profesión. “Los actos de enseñanza deben basarse en la reflexión crítica acerca de qué respuesta es moral y profesionalmente correcta en una situación particular”(SHARON ,citado por BARCENA, 1994, 26).

La educación y el rol reflexivo, está relacionado absolutamente con el entendimiento humano y desde una “perspectiva práctica la complejidad de la educación implicará redescubrirla como una actividad práctica cuyas dos dimensiones principales son:

- La Tecnología.
- La Ética, éstas deben ser integradas por el educador a través de dos elementos principales que están estrechamente rela-

cionados entre sí : La Reflexión y la Responsabilidad” (BARCENA, 1994, p. 32).

También se debe tener presente que “cuando los profesores actúan de manera análoga a la de los artesanos, su trabajo es esencialmente reproductivo, no productivo. Ya que no son creativos o productivos en un sentido autónomo; reproducen en el mundo material ideas preexistentes en el mundo abstracto de las ideas o ya reproducidos en otra parte. En este contexto la tesis de la reproducción se refieren a las relaciones de poder que existen en las sociedades, afirmando que, aunque ciertos productos de una cultura pueden cambiar a medida que se desarrolla su historia, se mantiene una continuidad de las relaciones de poder de la sociedad, en especial de la sociedad capitalista, por tanto la Educación constituye una estructura y conjunto de prácticas tan importante que desempeña esta función reproductora”(GRUNDY, 1987, p 46).

Por ello es que los Profesores tenemos el deber moral de prepararnos día a día, siendo un desafío constante los diferentes grados de perfeccionamientos que podamos acceder, así el conocimiento teórico lo podremos llevar a la práctica y tenemos más herramientas para develar problemáticas existentes en el aula, por ejemplo como el currículum oculto, en textos escolares o en prácticas docentes.

“En el quehacer pedagógico por tanto hay tres componentes del conocimiento profesional.

- 1.- Una disciplina subyacente o ciencia básica componente sobre la cual descansa la práctica, a partir de la cual se desarrolla.
- 2.- Una ciencia aplicada, o componente de ingeniería de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico

cotidianos y las soluciones a los problemas.

- 3.- Un componente de habilidad y actitud que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente”.(SHÖN, 1998, p 28).

Con estas reflexiones y argumentos teóricos de autores que se adscriben al paradigma sociocrítico, se puede concluir que: debemos reflexionar críticamente acerca de la gestión que desarrollamos en nuestras prácticas pedagógicas, entendiendo éstas como una forma de aprendizaje y de experiencias que ameritan ser investigadas e interpretadas cualitativamente, para dar respuesta a las interrogantes expuestas en el inicio de éstas reflexiones. Otro aspecto importante es que el educador debe desarrollar un perfeccionamiento continuo, que permita contar con herramientas para entender mejor y con una visión más amplia lo que es la Educación y el rol que cumple a nivel social, cultural, económica y política. A través de este perfeccionamiento constante el Educador podrá generar investigaciones de aula, elaborar diseños didácticos. En términos concretos contará como mejores herramientas para la gestión curricular mejorando así los aprendizajes de nuestros estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- APPLE, Michael (2003) Comiendo Papas Fritas Baratas. En: Revista Docencia, Nº 20, p. 54 Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- 2.- BÁRCENA, Fernando (1994) La Práctica Reflexiva en Educación. Editorial Co. Madrid.
- 3.- FREIRE, Paulo (2002) : Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pe-

dagogía del Oprimido. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires.

4.- GIROUX, Henry (1998) : La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid.

5.- GRUNDY, Shirley (1987) : Producto o Praxis del Currículo. Editorial Morata. Madrid.

6.- KEMMIS, Stephen (1993): El Currícu-

lum, más allá de la teoría de la Reproducción. Ediciones Morata, S.I. Madrid.

7.- RODRÍGUEZ, Martín (1996) : Transversalidad y Democracia en el Contexto Europeo, en Revista de Educación.

8.- SHÖN, Donald (1998) : El Profesional Reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan. Editorial Paidós, Buenos Aires.

# LA CIUDADANÍA PEDAGÓGICA UNA REFLEXION DE CIUDADANIA DEMOCRATICA DESDE EL PROCESO EDUCATIVO

**Autor: Wilson G. Muñoz Flores**  
**Magíster@ en Educación**  
**Colegio Creación-Chillán**  
**crioclastia@123mail.cl**

## RESUMEN

Históricamente, cuando se reconstruye la democracia, no sólo se genera ciudadanía, si no que, además, cabe preguntarse desde nuestra historia más reciente, aquella historia cargada de un simbolismo de poder que se arraigó fuertemente en las vértebras del sistema escolar ¿Cuántos de estos/as ciudadanos/as se forman a partir de su negación como tales?

La respuesta pareciera simple, pues la lógica democrática latinoamericana y la nuestra plantea que sí existen ciudadanos y ciudadanas nacidos/as desde el sistema y nacidos/as desde su propia negación; pero que además ha sido este mismo sistema quien los/las ha redefinido/a, conceptualizándolos/as como ciudadanos/as imaginarios. A partir de ello sólo cabe preguntarse pedagógicamente, mirando hacia el futuro ¿Cuál es nuestra real función docente? ¿Hay disposición a reinventar la ciudadanía imaginaria desde la gestión de aula, generando todos los procesos posibles hacia la concreción de la ciudadanía pedagógica?

## LA CIUDADANÍA PEDAGÓGICA. UNA MIRADA HACIA EL PASADO

La América Latina, tiene en su formación una arraigada ciudadanía que se forja bajo el destino de la exclusión (alejar al hombre y la mujer de los vínculos civiles entre su condición de persona y su condición de sujeto de derecho); esta marginación explícita la verdad histórica de que el continente ha negado la categoría de ciudadano y ciudadana, lo que ha significado para algunos grupos, quedar sometidos a un estado de marginalidad cultural, exclusión legal y social que con el tiempo se ha transformado en un grupo societal de la población que está alejado de cualquier manifes-

tación de la modernidad en los estados de América.

El Chile del siglo pasado se caracterizó por la participación en materia de política educativa estatal a través de la pedagogía social, *"Disciplina que tiene por objetivo el conjunto de acciones educativas no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos (ciudadanía y democracia participativa) y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva en sus entorno social"*. (Ascensio, 1999). Esta relación entre ciudadanía, democracia y participación inclusiva y exclusión, ha permitido la convivencia con los modelos educativos presentes en las políticas gubernamentales.

mentales contemporáneas, los cuales han permeado la posibilidad de que la cultura excluida pueda no marginarse de los modernos cánones de vida del hombre y de la mujer socialmente modernizados.

La educación del estado por mucho tiempo ha querido plantear, la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de, *“Favorecer la equidad y la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes a fin de contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que participen con una perspectiva de transformación en los procesos económicos, sociales y culturales”*. (Carnoy, 2003). Sin embargo, es evidente evidenciar que tales propósitos de participación son débiles, fragmentarios e inestables. En este sentido, puede resultar pertinente referirse a experiencias de participación como la de las comunidades de base, que tienen lugar en contextos fuertemente marcados por la exclusión (la marginalidad no sólo económica si no que intelectual) por ello cabe preguntarse si ese tipo de experiencias (de ciudadanía informal) tienen algo que decir a aquellas otras que se dan en el contexto de integración social fuertemente defendidas como un eslogan de las democracias características del patrimonio político latinoamericano.

En el caso de nuestro país existe una larga trayectoria y herencia política, desde la cual la participación de los ciudadanos y las ciudadanas estuvo casi siempre asociada a la constitución de colectivos sociales, colectivos masivos clandestinos, cuyo objetivo era la construcción de una ciudadanía democrática, desde las perspectivas sociohistóricas determinantes.

*“Cuando construimos democracia también estamos construyendo ciudada-*

*nía. La ciudadanía solo se desarrolla en democracia. El problema sustantivo de las democratizaciones recientes es que no hubo interés por parte de las nuevas autoridades democráticas de reconstruir al ciudadano/a latinoamericano/a, se dio por hecho que existía, pero no es así (bien sabemos que la realidad de nuestra historia reciente y la de nuestro continente es diferente. ¡Sí existen ciudadanos y ciudadanas!, esta es una observación correcta; pero faltó adjetivarlos como negados)<sup>1</sup>, es decir nuestro suelo está poblado de ciudadanos y ciudadanas imaginarios, y ciudadanos clandestinos”* (Saavedra, 2002).

Son estos utópicos ciudadanos y ciudadanas, con alguna o nula representación partidaria, cuyo eje de acción política era, básicamente, la presión al Estado de bienestar en la demanda por mayores cuotas de integración y beneficios sociales, los que reclaman sus derechos en nuestra América. Hoy esa forma de participación está en crisis, pues ha cambiado el escenario nacional y mundial en que se sitúa, así como los actores, la modalidad de participación y sus demandas. Hoy se está en presencia de una crisis social, una crisis ciudadana y de integración cultural.

Los conceptos de participación democrática y de ciudadanía son conceptos determinados por los procesos históricos que son inherentes al hombre y la mujer; ellos han evolucionado y se han discutido, por diferentes corrientes teórico filosóficas y políticas. Requieren ser confrontados con la dinámica de cada país, en situaciones concretas.

No se deben confundir los derechos ciudadanos y derechos humanos; tienen diferen-

1 Lo del paréntesis no es referencia textual del autor.

cias sustantivas. La ciudadanía alude a derechos universales consagrados como tales, en tanto cuentan con un consenso básico, social y político respecto de quiénes tienen cartel de ciudadanía y quienes no. Un menor de 18 años tiene derechos humanos determinados jurídicamente; pero no así el derecho ciudadano en toda su plenitud, y lo mismo ocurre con los extranjeros, con los emigrantes, que de alguna manera tienen consagrados derechos humanos en el país al que se trasladan; pero no tienen derechos ciudadanos. Se trata así de un asunto político por excelencia, cuyos contenidos son definidos por procesos de construcción democrática. En ese marco, cabe preguntarse por el proceso histórico chileno de construcción de ciudadanía y por su connotación democrática y su denotación cultural.

El ejercicio de la ciudadanía y de la participación ciudadana, presupone algunas condiciones, entre ellas está la pertenencia a una comunidad política, ya sea en forma pasiva o activa. Requiere, además, del concurso de instituciones y mecanismos en condiciones de regular, articular, concertar y negociar la diversidad de intereses presentes en una sociedad. La participación en sentido ciudadano implica la existencia de sujetos libres, críticos y reflexivos, conscientes de sus derechos, capaces de poner en juego sus intereses y sus demandas y dispuestos a ejercer influencia en las decisiones públicas que se derivan de los espacios construidos históricamente por las acciones cívicas de quienes forman un modelo social democrático.

### **Una reflexión de ciudadanía democrática desde la educación**

*La polis es una forma de vida, producida culturalmente, en donde las personas intercambian sus saberes; es en*

*este contexto donde los/las ciudadanos/as entienden el conocimiento y deducen el modo de cómo ellos/as serían parte constitutiva de la escuela.*

"Sólo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al espacio público. Pero esa paideia no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa ante todo cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros, que participamos de ella (por lo tanto experimentamos prácticamente la ciudadanía democrática)<sup>2</sup> y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política". (Castoriadis, 1988; 123).

Esta vida política debe vincularse con los patrones de formación cultural presentes en la escuela (el docente convive con la cultura familiar de cada uno de sus educandos). La educación debe formar al ciudadano y ciudadana, respetando las individualidades de base. Además de esta relación cultural, en la escuela existe una relación social: el docente, los alumnos y alumnas conviven y aprenden a relacionarse y potencializarse, respetando sus diferencias (se pone en evidencia la cultura de referencia con la cultura de pertenencia).

En este sentido, la conceptualización de la ciudadanía se vincula a una relación simbólica entre la conciencia de pertenecer a un grupo ciudadano con participación política (sociedad política) y a una representación sociocultural isonómica aportada por la escuela en términos de oportunidad de participación.

*"La igualdad de los ciudadanos es una igualdad ante la ley, pero en esencia es*

<sup>2</sup> Lo del paréntesis no es referencia del autor.

*mucho más que eso. Esa igualdad se resume, no en el hecho de otorgar 'derechos' iguales pasivos, sino la participación general activa en los asuntos públicos. Esa participación no está librada al azar; por el contrario está activamente alentada por reglas formales (representadas por la normatividad tanto social como curricular)<sup>3</sup> así como por el ethos de la polis. Según el derecho ateniense, un ciudadano que se negara a tomar partido en las luchas civiles que agitaban la ciudad se convertía en atimos, (hoy en la sociedad de la información un docente que se niegue a ejercer la pedagogía democrática en el aula, niega a sí mismo su condición de ciudadano) es decir que perdía sus derechos políticos". (Castoriadis, 1988; 123) y el docente perderá su esencia pedagógica.*

Es interesante comprender que la voz de la nueva educación, la del docente ciudadano, debe estar al servicio de la persona y no al servicio de los poderes fácticos de turno. La ciudadanía pedagógica permite a los alumnos y alumnas adentrarse hacia la apropiación de su dignidad y de su condición de persona, (por lo tanto, estamos aquí en presencia de un sujeto social que pone en práctica la individualización y la individuación), permite al profesor entregar las herramientas necesarias para consolidar la ciudadanía democrática en las aulas. Se espera que en la escuela se forme a un/a ciudadano/a dispuesto/a a asumir sus responsabilidades en medio de la comunidad social y a ejercer sus derechos ciudadanos como sujeto civil, siendo la educación desde la visión de este paradigma *"la base común de formación de la ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos"*. (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 1997).

Así la ciudadanía democrática es un desafío creciente para nuestra educación la cual gira en torno a una concepción de futuro, caracterizado como un horizonte de diversas posibilidades en que la participación se refiere "...a las relaciones que se establecen entre los diversos actores de la sociedad y entre estos y el sistema estatal y político para la construcción y la gestión de lo que les pertenece en común". (Farcas, 2000), lo que es realizable a través de la acción autónoma de las personas y de la sociedad nacional, en que cada sujeto es un ser social que aporta y que participa en el acontecer histórico de los grupos y del estado y cuya participación incorpora la diversidad dentro del espíritu democrático y la aceptación social de las individualidades dentro del sistema. Estos principios conciben una idea de ser personal y el reaprender a ser de las individualidades dentro del contexto de los derechos inalienables del hombre y de la mujer: respeto y tolerancia. La ciudadanía democrática ejercida por el docente debe superar por un lado la *"involución política del ciudadano"*. (Saavedra, 2002), es decir, debe crear las condiciones que permitan por un lado la recuperación de los derechos negados por el neoliberalismo y, por otro, superar la crisis de la ciudadanía negada en las aulas contemporáneas.

### **Negación ciudadana en las aulas chilenas**

En Chile la nueva democracia ha negado explícitamente la ciudadanía. Las escuelas y sus espacios de formación, han disminuido los niveles de participación en el conocimiento científico, el cual sólo ha sido apropiado por una elite oligárquica que maneja el currículo y atrofia los saberes de las masas populares. La práctica histórica de la democracia chilena es, sin lugar a

<sup>3</sup> Lo del paréntesis no es referencia del autor

dudas, la herencia del autoritarismo social, en sus niveles simbólicos (poder, autoridad, participación ciudadana), herencia del historicismo dictatorial (efectos propios de una cultura del militarismo), de la imposición suprema del poder social y pedagógico de los docentes, (ausencia de diálogo, camino unidireccional), descalificación del adversario, (agresividad y violencia) y la no aceptación de la diversidad e intolerancia, censura y eliminación del opositor, represión y restricción sin contemplaciones, discriminación y cruel marginación del que no tiene poder ni posibilidades de participación, individualismo e insolidaridad, lo que, en términos concretos, se define como una democracia de la utopía o de los sueños bolivarianos.

*“El punto central es que la acción de las dictaduras neoliberales (la chilena, por ejemplo) como las democracias neoliberales (la argentina) fueron regímenes políticos, esencialmente anticidadanos”* (Saavedra, 2002), es decir educaron en la inercia intelectual se tenía una imagen del ciudadano desvirtuada y enajenada de los principios sociales de justicia, propios de las sociedades modernas, lo cual está alejado de los principios sociales de la educación.

La ciudadanía pedagógica aparece según los nuevos principios sociales como el paradigma que intenta romper los tradicionales esquemas. El objetivo final se centra en mejorar las acciones comunicativas en el aula, entendiendo la acción comunicativa como *“...una interacción entre por lo menos dos actores que buscan entenderse en una acción y ponerse de acuerdo sobre la interpretación que hacen de la realidad. Por medio del lenguaje negocian la definición de las situaciones con vistas a un consenso (...) La acción comunicativa produce sentido, es una actividad reflexiva que interpreta la experiencia social.* (Ascenso, 1993), por lo tanto logra interpretar las

constantes experiencias ciudadanas.

Las escuelas del/a ciudadano/a de la masa popular, a decir de Prigone (1996) implica un espacio educativo que funcione bajo el amparo de la idea de dignidad de la persona humana y que determine en situaciones de alta incertidumbre ciudadana, la capacidad de proyectar el andamiaje social suficiente para el desarrollo de la vida. Las escuelas modernas se han transformado en una institución pedagógica represiva del ser humano, debido a que los/as docentes no se han apropiado de la ciudadanía pedagógica, en donde los saberes deben responder a una necesidad social contextualizada, no politizada económicamente y humanizada al servicio del otro y no al servicio del ego personal de los/las docentes acríticos existentes en los sistemas educativos modernos.

## REFLEXION FINAL

### El reencuentro con el ciudadano escolar

Para la construcción del verdadero cambio social que implica incorporar a todos los componentes de la estructura social sistémica, la ciudadanía pedagógica aparece como una luz transformadora, que intenta modificar radicalmente las estructuras sociales y políticas de la sociedad de clases, desde un cambio intra sistema a nivel primario, el que corresponde al ejercicio docente en el aula, ya que es en este espacio educativo primario donde se efectúan la múltiples interacciones entre los saberes populares, las multiculturas y el conocimiento. Es una práctica educativa, como señala Glen Langford (citado por Carr, 1997).

*“No es mas que la suma de las interacciones entre una colección definida de enseñantes individuales y sus alumnos,*

*incluyendo cualquier consecuencia imprevisible de sus acciones, como pudiera ser un aprendizaje no esperado ...es importante una comunidad crítica en el proceso de autorreflexión crítica. Por medio de dicho proceso los grupos son capaces de re-analizar su práctica y de decidir unidos qué aspectos de la práctica son susceptibles de cambio o mejora”.*

La ciudadanía propone a los docentes transformarlos en actores sociales que van abriendo espacios de culturización, que necesariamente les permite asociarse con otros actores sociales y crear una red cultural del cual surja un conocimiento propio y un saber práctico en los espacios socioeducativos.

Es oportuno señalar que el reencuentro de la pedagogía con el modelo de ciudadano y ciudadana democrático y democrática, se aplicará cuando el estado asimile los efectos negativos que trae para el sistema educativo, las condiciones en las cuales el docente debe desarrollar su acción pedagógica, que impide en ocasiones definir cualitativamente el proceso democrático efectuado en la sala de clases.

El docente necesita encontrarse con otros educadores en diversos sitios, a fin de extender el significado y lugares donde la pedagogía se desarrolla en esencia, en donde la figura del educador resulta clave para lograr la participación ciudadana. En el mundo posmoderno es indispensable que los/as educadores/as se sitúen de forma que vinculen el compromiso social con la acción pública, de modo que puedan, de hecho, ejemplificar para los/las estudiantes qué significa ser un intelectual público. *“Un intelectual público afronta el mundo de un modo que aborda con toda seriedad sus problemas más acuciantes. Así, la cuestión del aprendizaje se vincula con formas de activismo que aumentan la posibilidad*

*de una vida democrática”*, (Giroux, 1994).

La vida democrática, activa y participativa devuelve al hombre, finalmente, su básica condición de ciudadano (ciudadano o ciudadana por naturaleza, no de negación por exclusión), la que está ligada, desde su origen a la preocupación por la cosa pública que lo separa de su condición de sujeto político enajenado por los nuevos ordenes sociales y por las menestoras coyunturas políticas presentes en los gobiernos adjetivados como democráticos y participativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Ascensio, Susana. (1999). “Escuela y Comunidad”, Revista Magíster en Educación, Facultad de Educación, volumen 1, Marzo. Santiago
- 2.- Carr, Wilfred. (1997). “Calidad de la enseñanza e investigación acción”. 2ª edición, editorial .S. L, Sevilla.
- 3.- Carnoy, Martín. (2003). “Énfasis de las políticas educativas, ¿mejorar el mercado o aumentar la capacidad de todo sistema para producir buena educación?” Revista Docencia, Colegio de Profesores, número 20, Agosto. Santiago.
- 4.-Castoriadis. (1998). C. "Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto". 1ª Edición, Ediciones Gedisa. Barcelona.
- 5.-Farcas, Daniel. (2000) "Los fundamentos ciudadanizadores de la reforma educacional", en Revista del Ministerio de Educación Ministerio secretario general de gobierno, división organizaciones sociales Volumen 2, Marzo. Santiago.

- 6.- Giroux, Henry. (1994). "Pedagogías itinerantes" Placeres Inquietantes. ED Paidós, Educador. Buenos Aires.
- 7.- Ministerio Secretaria General de Gobierno. "Los desafíos de la educación Chilena frente al siglo XXI". Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. 2º Edición ,Editorial Universitaria. Santiago.
- 8.- Prigogine Ilya. (1996). "El fin de la certidumbre", 2º Edición. Editorial Andrés Bello. Santiago.
- 9.- Saavedra, Sara. (2002) "Discusiones en torno al concepto de ciudadanía". Revista SER, Servicio de Estudios Regionales, número 1, Julio. Concepción.
- 10.-Sierra, Beatriz. (2000). "El diálogo en la educación en valores; una mediación innovadora del curriculum." Revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile. Volumen 29. Julio. Santiago.



# LOS PDA EN EDUCACIÓN Y SU UTILIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA

*Vivian Opazo Correa*  
*Magíster @ en Informática Educativa*  
*Universidad del Bío-Bío*  
*vopazo@pehuen.chillan.ubiobio.cl*

## RESUMEN

El presente artículo pretende entregar un estado del arte de la utilización de los PDA (Personal Digital Assistant) en la educación, considerando la naturaleza y el funcionamiento de esta tecnología, la aplicación a diferentes ámbitos del quehacer humano, especialmente, el educacional, las principales ventajas, desventajas y el impacto que han tenido en su uso como, además, una revisión breve de su desarrollo e impacto en Chile. Por último, se presenta una propuesta para utilizar los PDA en el aprendizaje de las matemática, específicamente, la geometría.

## 0. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha impactado fuertemente el desarrollo humano en los últimos tiempos. Este progreso científico se ha visto reflejado en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente la educación. Las tecnologías de la información y la comunicación como el computador, Internet y otros de los dispositivos de aprendizaje virtual y digital como software educativo, software de productividad y una variada gama de servicios y recursos, constituyen herramientas que, bien aprovechadas, pueden ser un gran apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, surge la Informática Educativa como una ciencia que trata de dar respuestas epistemológicas y didácticas al hecho de cómo ocupar, de la mejor forma posible, los recursos que hoy existen y que cada vez se desarrollan más como es el caso de los PDA, cuya contribución a la pedagogía y a las otras actividades del ser humano, se analizarán más adelante. Pero,

instantáneamente surge la pregunta ¿Qué es más importante? ¿La tecnología y/o el aprendizaje? Todo depende de las metodologías, de su integración curricular y su uso, y muy poco de las tecnologías por sí mismas, aunque debe considerarse que las tecnologías producen nuevos entornos y nuevas interacciones. Es decir, estas herramientas deben considerarse como nuevos medios de apoyo para aprender, con un potencial poderoso en la construcción de conocimientos. (Sánchez, 2000)

Existen algunos investigadores que tienen una mirada crítica con respecto al uso de la tecnología en educación, y ella se refiere al proceso que involucra, por un lado, la asimilación o conciencia por parte de los docentes de su uso y, por otro lado su efectiva aplicación en la enseñanza.

Por lo tanto, surge un extraordinario desafío que, para Wiske (2000), constituye “una nueva cultura de enseñanza para el siglo XXI”, es decir, tratar de maximizar los be-

neficios de la innovación tecnológica cambiando la mirada negativa que existe.

Algunos autores creen que los computadores, por ejemplo, reemplazarán a los profesores y que la "World Wide Web puede contaminar la mente de la gente joven". Lo relevante es que se haga una revisión crítica y que se orienten las miradas hacia la comprensión de mejorar el aprendizaje en la escuela, prestando más atención a las condiciones que afectan la cultura y la profesión de enseñar.

Efectivamente, la interactividad, la conectividad y las tecnologías portátiles, tienen un potencial decisivo como herramientas de uso en la educación. La tecnología proporciona una significativa ventaja educacional, por cuanto permite la integración de diferentes áreas del saber humano y, además, su constante aplicación hace que se sigan buscando nuevas y novedosas aplicaciones. En este sentido, cabe destacar una de las últimas tecnologías que está revolucionando la manera de enseñar y aprender los PDA.

## 1. LA NATURALEZA DE LOS PDA

Una de las últimas tecnologías que se han perfeccionado y que ya tienen bastante aplicación en diferentes ámbitos y también en educación, son los PDA. Su nombre en inglés es *Personal Digital Assistant*, son pequeños computadores de bolsillo con potencia y capacidad para realizar numerosas funciones, más allá de la agenda electrónica.

Inicialmente, la concepción básica era la de una mera agenda electrónica.

Sin embargo, estos dispositivos han evolucionado mucho y en la actualidad constituyen una extensión del computador personal.

Gracias al PDA se pueden realizar múltiples acciones, como consultar el correo electrónico o visitar un sitio web en cualquier momento o en cualquier lugar. Además, poseen diccionario, conversor de divisas y medidas, calculadora, acceso a Internet, reproductor de MP3 (ficheros de sonido que pueden bajarse de Internet con muchas canciones), grabadora de sonidos (que permite recordatorios sonoros) e, incluso, leer libros electrónicos.

Más allá de las funciones y software con las que viene equipado el PDA, lo que lo hace verdaderamente potente es la posibilidad de personalización, casi ilimitada, por cuanto se pueden cargar todas aquellas aplicaciones que interesan para ejecutar una tarea determinada.

Los PDA se dividen en dos grandes grupos, los "POCKET PC" y los dispositivos con sistema operativo PALM. El primero de estos grupos está constituido por aquellos modelos que vienen equipados con la versión móvil del popular Windows de Microsoft, en tanto que los segundos son los modelos con sistema operativo PALM OS, una versión creada por y para estos pequeños accesorios.

Anteriormente, los PDA contaban con la típica pantalla gris y las animaciones o dibujos eran simples y básicamente cuadrados. Ahora, las pantallas ya son a color, con alta resolución, y ya existen más páginas en Internet que ofrecen juegos y protectores de pantalla para poder darle más vida o personalidad a esta gran invención.

Considerando las lógicas diferencias de rendimiento, un PDA es parecido a un PC. Hay una placa madre, un procesador, memoria RAM, memoria permanente (ROM). También hay un sistema operativo en el cual se ejecutan los programas que deseemos (juegos, agendas, hojas de cál-

culo, navegadores web...).

La forma de comunicarse con el PDA es la propia pantalla, que en todos los modelos actuales es táctil. El lápiz que incorpora el aparato se utiliza a modo de ratón. Para escribir podemos utilizar un teclado virtual que se muestra en la pantalla, o bien hacer uso de la característica de reconocimiento de escritura. En esta última existen dos sistemas: trazado aprendido (cada carácter tiene asociado un movimiento del lápiz) y trazado natural (el PDA aprende nuestra forma de escribir).

En resumen, para Defez (2004), los PDA son computadores que se caracterizan por:

- a) Su tamaño: caben en la palma de la mano y se pueden llevar en un bolsillo.
- b) Su interfase de entrada/salida: la entrada de datos se realiza a través de una pantalla táctil en la que se puede escribir con un lápiz que incluye un punzón de plástico, siendo ésta capaz de reconocer letras y números manuscritos; la salida se realiza a través de la misma pantalla.
- c) Su interconectividad: los PDA se conectan con otros PDA, teléfonos móviles, etc., a través de una interconexión de infrarrojos y con un PC, mediante un soporte que se conecta a través de un puerto serie o USB.
- d) La alimentación: mediante pilas o baterías.

En resumen, los PDA son una tecnología multifuncional en que lo más importante es el uso que se le quiera dar según los propósitos y las ocasiones. De esta manera, es necesario hacer una presentación de su utilidad en las diversas actividades humanas.

## 2. LA APLICACIÓN DE LOS PDA EN DIFERENTES ÁMBITOS

La estructura y funcionamiento que poseen los PDA permite que su uso sea variado y ayude a realizar múltiples operaciones en diferentes contextos de producción. Uno de ellos es el ámbito de la educación. Produce cierta extrañeza que, por ejemplo, los PDA sirvan para realizar, inclusive, una clase de Educación Física. García (2004) describe una experiencia en este sentido, en donde los profesores de Educación Física (y no menos los entrenadores) tienen que realizar numerosas anotaciones y posteriormente procesar toda la información recogida. Se imparten clases anualmente a 150 y 250 alumnos a lo largo de aproximadamente 66 sesiones.

Los cuadernos o libretas convencionales, de papel, del profesor (por personalizadas que estén) presentan grandes limitaciones en la anotación y posteriormente obligan a hacer cuantiosas operaciones que hacen del proceso evaluativo un trabajo lento y tedioso.

Ya es posible anotar todo cuanto pasa en las clases y procesarlo automáticamente, al instante, con la Hoja de cálculo Excel, todo con un computador que cabe en la palma de la mano y que además de la evaluación, puede ofrecer en el procesador de texto *Word*, la clase que se está impartiendo y modificarla al final o durante la misma. Pero además se le puede mostrar al alumno cualquier músculo con el programa en cuestión, cronometrar y guardar en *Word* todos los tiempos parciales y finales de los alumnos o utilizar el PDA como navegador GPS en una ruta de montaña, por poner algunos ejemplos.

Una aplicación bastante importante se le ha dado a los PDA en las matemáticas. De esta manera, Herrera (2003) brinda claras

luces con respecto a las implicancias educativas de esta herramienta.

Señala que en la actualidad están en desarrollo programas de álgebra pedagógicos (CAS) que requieren que el estudiante le indique los pasos al computador para resolver, por ejemplo, una ecuación. No se trata de una tecnología donde se apriete un botón y salga inmediatamente el resultado, sino que el estudiante es el que debe dirigir el proceso.

Se postula, por lo tanto, un currículum balanceado donde se deben incrementar los requerimientos para desarrollar la habilidad mental, para calcular y estimar, valorando el uso de la tecnología en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas.

La tecnología tiene que ver tanto con el contenido como con la instrucción. Ofrece un adelanto pedagógico significativo, por cuanto el PDA es un dispositivo que tiene, entre otras, la capacidad de graficar y brinda una aproximación representativa múltiple. Es decir, se puede ver un problema mediante una gráfica, usando tablas, etc. Asimismo, Ortiz (2003) orienta a describir cómo los PDA pueden constituir herramientas eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, si se necesita que los conocimientos se fijen en la memoria. Postula la *edumática o enseñanza asistida por medios informáticos con PDA. Existen las herramientas Súper Memo, Vocabulary, Quiz List y Quiz Wiz.*

Estas tres aplicaciones utilizan principalmente la metodología *flash card* o sesión de preguntas en varias formas para reforzar la fase de recuerdo. Estas aplicaciones se presentan mediante una serie de preguntas y respuestas de modo secuencial o aleatorio que obedecen a un esquema mecánico del mismo programa creado para la repetición no calculada en el tiempo.

También una de las novedosas aplicaciones de los PDA, en la actualidad, es en el juego de ajedrez. Es así como los programas de ajedrez para PALM o para PC Pocket, son mucho más potentes que para el uso del teléfono y, por tanto, más confiables, ya que, para Defez (2004), se pueden transportar fácilmente a cualquier lugar y jugar una partida en cualquier momento, como por ejemplo esperando el autobús, en el intermedio de la película, en el baño.

Además con la posibilidad de ganar alguna partida, porque a pesar de que son muy potentes disponen de niveles fáciles, su rendimiento es menor que en un computador fijo, y favorece, de igual modo, la entretención y competición.

Respecto de las máquinas dedicadas al ajedrez, su diferencia con respecto a la más potente del mercado que es la NOVAG STAR SAPHIRE, según Defez (2004), son amplísimas, destacando:

1. La fuerza de juego en cualquier dispositivo pc pocket o Palm actual es mucho mayor que en esta máquina que es la más potente.
2. La pantalla es a todo color a diferencia de la pantalla monocromática de la máquina.
3. Las piezas son de diseño normal, Staunton, Royal, etc, con fácil identificación, a diferencia de la máquina Star Sapphire.
4. Se puede implementar diversos programas de ajedrez, entre los que destacan algunos que incluso acceden a Internet y jugar desde el propio dispositivo Pocket PC.

### 3. VENTAJAS, DESVENTAJAS E IMPACTO DE LOS PDA EN EDUCACIÓN

La tecnología de los computadores portátiles, como los denomina Roschelle (2003), puede llegar a ser cada vez más una elección obligada de uso de esta tecnología en el aula, por cuanto se debe producir una transición desde el uso ocasional y suplementario asociado con laboratorios de computación a un uso frecuente e integral de la tecnología computacional portátil. Para este importante investigador, las tempranas evaluaciones demuestran que los profesores y estudiantes responden favorablemente a los computadores portátiles. Por ejemplo, el 90% de los profesores en un estudio de 100 clases equipadas con Palm, arrojó que los computadores portátiles eran herramientas efectivas de instrucción junto con un positivo y potencial impacto en el aprendizaje de los estudiantes, mediante tópicos curriculares y actividades de instrucción.

La intersección del aprendizaje en línea y la computación portátil o móvil permite un acceso integral a las aplicaciones que se le pueden dar para el aprendizaje en todas partes y en todo tiempo. Pero también estos dispositivos pueden llevarse a la sala de clases donde favorece una participación cara a cara.

La visión que se tiene de los computadores en clases, es que el uso frecuente e integral de estas herramientas ayuda a los estudiantes a dominar conceptos difíciles y a explorar e interactuar con datos e ideas. Por lo tanto, la computadora portátil e interconectada ofrece nuevas oportunidades de uso que fomentan la innovación y la interacción. Este recurso favorece la aplicación del paradigma constructivista de aprendizaje, ya que permite la creación de proyectos con PDA y un aprendizaje cooperativo en grupo.

Según Tastar, Roschelle, Vahey y Penuel (2003), durante el año 2001-2002, SRI Internacional, en colaboración con Palm Incorporation, realizaron un proyecto para evaluar sistemáticamente la tecnología PDA en la educación.

El resultado arrojó que los estudiantes adquirirían mayor compromiso con el aprendizaje, una mejor y efectiva colaboración, un mayor incremento en la autonomía de las lecciones, cuando usaban los computadores portátiles.

Uno de los problemas o inconvenientes de la información contenida en los computadores fijos, es el hecho de que obliga al usuario a leer o estudiar justo enfrente del monitor, lo cual no resulta grato para muchas personas, y además si se llevan los documentos para leerlos posteriormente, en algún momento libre o en un lugar más cómodo, éstos deberán imprimirse, con el consecuente uso de papel y el inconveniente de cargar un documento de más de 100 páginas.

Con los dispositivos PDA, es posible almacenar diversos textos, notas o información, con la ventaja de llevarlos en un pequeño dispositivo que cabe en la mano, y así poder leerlos en los momentos libres que se disponga. Lo anterior convierte a los PDA en una herramienta flexible para la educación continua, debido a que permiten llevar material de consulta o estudio para su lectura, al cual se puede acceder en el momento en que se considere más conveniente.

Retomando el ámbito de la educación, para nuestro medio, una de las claras desventajas es el altísimo costo de implementación. El valor de los equipos PDA es inalcanzable para la mayoría de los alumnos y sus establecimientos educacionales.

#### 4. ¿CUÁL ES EL DESARROLLO E IMPACTO EN CHILE DE LA TECNOLOGÍA DE LOS PDA?

Nuestro país se ha integrado de manera acelerada a los cambios que proporciona la asimilación de tecnologías, sobre todo, en educación. Ha habido una fuerte política gubernamental, específicamente desde el corazón de la Reforma Educacional, de implantar las TICs en educación mediante un proyecto vanguardista como es la Red Enlaces y los distintos apoyos que han brindado las universidades y otros organismos preocupados por el progreso informático educacional de Chile.

Como el desarrollo de las tecnologías informáticas se acrecienta día a día y la educación se constituye socialmente en un centro de interés para el país, la Universidad Católica de Chile ha creado un proyecto donde pretende implementar la tecnología de los PDA en la sala de clases. Es el proyecto "Tecnología Portátil en la Sala de Clases".

Las escuelas de Ingeniería y Psicología de la Universidad Católica, con el apoyo de Microsoft, Hewlett Packard y Fondef de CONACYT, han potenciado el desarrollo de la educación chilena a través de tecnología de vanguardia. La iniciativa dio su primer paso con una pequeña experiencia piloto de cinco semanas, realizada en el Liceo Carmela Carvajal de Prat en Santiago. En dicha oportunidad, se probó un sistema de aprendizaje colaborativo basado en el uso de tecnología portátil. Cada alumna contó con un dispositivo portátil *HP PAQ POCKET PC*, interconectado con el resto de los estudiantes por medio de una red inalámbrica *WiFi*.

Este aparato les permitía, por un lado, interactuar con sus compañeros y, por otro, servía de terminal digital para explorar los contenidos educativos.

Durante el 2003 se aumentó la cobertura de establecimientos y contenidos. Por ejemplo, participaron los Liceos "Hermanos Sotomayor Baeza" ubicado en Melipilla y "Puente Alto", en la comuna del mismo nombre. Con la participación de estos establecimientos se dio el primer paso para la asimilación y masificación de la tecnología dentro del sistema escolar.

El proyecto de la Universidad Católica ha contado con la estrecha colaboración de distintos organismos dependientes del Ministerio de Educación. La Red Enlaces, por otra parte, encargó a la Universidad Católica evaluar el uso de la Tecnología Portátil en la instrucción y evaluación de los contenidos de Física y la viabilidad de su uso en el sistema educativo.

Las experiencias educativas con recursos informáticos han demostrado que la tecnología acude a la sala de clases, que es el contexto natural donde ocurre el aprendizaje. Este sistema tiene, según Nussbaum (2004), algunas ventajas como la disminución de los costos, al hacer innecesario invertir en la infraestructura de una sala de computación. Además, permite aumentar el tiempo que cada alumno se expone a los contenidos por este medio, incrementando la cobertura y por tanto, el impacto en el aprendizaje.

Asimismo, López y Rodríguez (2004) señalan que "un aspecto fundamental de este tipo de tecnología es que cambia la dinámica de la sala de clases, entregando al profesor un nuevo recurso pedagógico que le ayuda a identificar y a mediar las carencias de sus alumnos en tiempo real". Esta rápida mirada sobre las experiencias

educativas que existen en el uso de PDA, se debe completar con una propuesta orientada al aprendizaje de una de las disciplinas más complejas para los estudiantes y que es la matemática, específicamente, la geometría.

## 5. PROPUESTA: LOS PDA EN EDUCACIÓN Y SU UTILIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA

Parte importante de la historia de las Matemáticas de los últimos años, está ligada a la implementación de nuevas tecnologías como apoyo a la docencia. Ya que se ha percibido a lo largo del tiempo, que en la unidad de Geometría los alumnos presentan mayores dificultades de aprendizaje y encuentran compleja dicha unidad, se requiere mejorar los aprendizajes de los alumnos, y para ello se ha implementado una nueva metodología de enseñanza utilizando los PDA en el aula, que constituyen un recurso muy importante.

El proyecto consiste en la implementación de las tecnologías de los PDA's en una sala de clases. Este recurso de tecnología educativa PDA estimulará los aprendizajes de los alumnos, además el trabajo en equipo. Con esta experiencia se pretende cambiar el tipo de metodología de enseñanza y crear un ambiente y un trato diferente con los alumnos. Este proyecto será aplicado y desarrollado en un grupo de alumnos de Primero Medio del Colegio Padre Alberto Hurtado de la ciudad de Chillán en el primer semestre del año 2006.

Hasta este momento, herramientas tecnológicas de este tipo no se han utilizado nunca.

### 1. Objetivos

- Lograr que el alumno mejore sus aprendizajes, de manera transversal, global

e interactiva al término de la unidad de geometría, específicamente en el tópico de Isometrías, a través del uso de los PDA, partiendo de la premisa del poder motivador que éstos poseen.

- Promover el trabajo en equipo y capacitar a los alumnos para el desarrollo de trabajos de investigación.

### 2. Metodología

En primer lugar, se adecuará el salón de clases semejando una gran sala de reuniones, donde el profesor será uno más de los miembros del equipo, el cual utilizará un PC como servidor. Se formarán grupos de cuatro alumnos y cada uno de los integrantes del grupo tendrá un PDA para su uso, donde estarán instalados todos los programas que el profesor utilizará en el desarrollo de la clase, algunos de ellos serán: Cabri, Grafmatica, Regla y Compás y algunas actividades realizadas en Tic 3.0.

Con la finalidad de abrir espacios de diálogo, se entregará, al inicio de la clase junto con el programa de la asignatura de Matemática, la programación de las clases de la unidad de geometría y la bibliografía correspondiente al tema de Isometrías, al igual que los softwares que se incorporarán en los PDA para el desarrollo de las actividades relacionadas con el tema antes mencionado, de modo tal que todos los alumnos tendrán la posibilidad de adelantar materias para poder entrar en discusiones en la clase posterior a la primera sesión. Por otra parte, en cada clase se planteará una situación de un caso real o un problema por resolver. Además, contestarán preguntas sobre la materia que estará siendo tratada; tales respuestas serán transmitidas a través de una red Wi – Fi lo cual permite comunicarse entre sí, pudiendo de esa forma analizar posteriormente los resultados emitidos por los alumnos.

Se privilegiará, desde el principio, la partici-

pación de los alumnos, las preguntas insidiosas para el profesor, las confrontaciones de ideas y el buen uso del lenguaje.

Al finalizar la sesión, el profesor hará el resumen correspondiente a la clase cuya presentación quedará de inmediato disponible en cada PDA de los alumnos, con la opción de poder imprimirla.

Los resultados positivos de la experiencia quedarán demostrados, entre otros aspectos, por el buen rendimiento de los alumnos y alumnas en el logro de las actividades propuestas, por su entusiasta participación en cada una de las actividades desarrolladas durante la clase y por sus propios comentarios orales y escritos por parte de los alumnos al vivir dicha experiencia.

### 3. Conclusiones

En conclusión, se espera que la propuesta presentada permita conocer el efecto de aplicar nuevas metodologías de enseñanza utilizando los PDA en el aprendizaje de la geometría, específicamente en el tema de las Isometrías.

## PALABRAS CLAVE

Recurso de tecnología PDA, Innovaciones metodológicas, metodologías activas y colaborativas.

## 6. CONCLUSIONES

La implementación de las tecnologías en educación es un hecho indesmentible. El avance tecnológico, es tan acelerado que cuando aún no aprendemos a usar bien una herramienta, ya está apareciendo otra con nuevas y formidables propiedades que sorprenden. Su desarrollo está asociado a la aplicación en distintos ámbitos del quehacer humano desde el juego, a los negocios,

la educación, la salud, etc. Asimismo, hemos comprobado que en las naciones desarrolladas la utilización de los PDA ha tenido un positivo impacto en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pero, desde una mirada crítica, en nuestro país recién se están haciendo los esfuerzos para utilizar adecuadamente este recurso.

El uso de esta tecnología en educación, efectivamente deberá conducir al establecimiento de un enfoque que integre progresiva y eficazmente los PDA, como también un poderoso llamado a un sólido perfeccionamiento a los docentes para que se apliquen en el aula. Creemos que el esfuerzo debe ser compartido por autoridades, empresas y establecimientos. Chile está en un claro camino hacia el progreso, pero ello depende de grandes esfuerzos en materia de política educacional y voluntades sociales.

Finalmente, es necesario señalar que la utilización de los dispositivos PDA en la educación, sobre todo, en nuestro país, tiene grandes desafíos, como, por ejemplo y entre otros, la rigurosa investigación sobre su efectividad en el aprendizaje considerando nuestra realidad social y cultural.

## 7. REFERENCIAS

- 1.- Defez, J. (2004). Asistentes Personales Digitales (PDA's) y el Ajedrez. <http://www.inforchess.com/catalogo/bols02.htm#Elementos%20Básicos%20de%20una%20PDA>.
- 2.- García, O. (2004). El ordenador de bolsillo (PDA-POCKET PC) en la clase de Educación Física y en el entrenamiento deportivo. Revista Digital N° 75, Agosto, Buenos Aires. En <http://www.efdeportes.com/>.

- 3.- Herrera, T. (2003). Computadores de bolsillo: ingrediente esencial en la enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Eduteka, noviembre. En <http://www.eduteka.org/ediciones/articulo18-7a.html>.
- 4.- Nussbaum, M., López, X. y Rodríguez, P. (2004). Universidad Católica gana premio de Innovación Educativa en las Américas (INELAM) 2004. En <http://www.Mobilelearning.cl/Noticias/inelam.html>.
- 5.- Ortiz, C. (2003). Primera posibilidad: Edumática. En <http://www.pdaexpertos.com/contpr intshtml?ID=67>.
- 6.- Roschelle, J. (2003). Unlocking the learning value of gire les mobile devices. *Journal Assisted Learning*, 19(3), pp.260-272.
- 7.- Sánchez, J. (2000). Nuevas tecnologías de la información y Comunicación. Santiago: Universidad de Chile. Tatar, D., Roschelle, J., Vahey, Ph. & Penuel, W. (2003). *Handhelds Go to School: Lessons Learned*. IEFE Computer Society, 8, September, pp. 30-37.
- 8.- Wiske, S. (2000). A New Culture of Teaching for the 21st Century. In D. T. Gordon: *The Digital classroom: how technology is changing the way we teach and learn*. Cambridge, MA: Harvard Education Letter.



# ANÁLISIS Y FUNCIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA TELENOVELA <sup>1</sup>

**Jorge Sánchez Villarroel**  
**Profesor de Castellano**  
**Universidad del Bío-Bío**  
**jsanchez@ubiobio.cl**

## RESUMEN

El trabajo presenta un modelo semiótico destinado al análisis de la telenovela. El modelo ha sido diseñado para su empleo, tanto en la enseñanza de la comunicación audiovisual (formación profesional), como en el proceso de su funcionalización pedagógica en el contexto de la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación (educación media). El modelo se estructura en torno a un eje *semiótico* general y tres escenarios interpretativos específicos: *dramático, teatral y mediático*.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se denomina *funcionalización pedagógica de productos mediáticos* al proceso de selección, evaluación, análisis, procesamiento y posterior utilización en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna, la literatura y la comunicación de cualquiera de las unidades susceptibles de ser aisladas en las programaciones (radio y TV) o secciones (prensa) de los medios masivos de comunicación.

En este trabajo se expone un modelo de tipo semiótico-comunicacional destinado al análisis e interpretación de telenovelas para efectos de su posterior funcionalización pedagógica en el contexto de la enseñanza de la lengua materna, la literatura y la comunicación.

## ANÁLISIS DE LA TELENOVELA

El modelo de análisis se estructura en torno a tres dimensiones de descripción e interpretación:

- a) **Dimensión dramática.** Corresponde al componente *literario* de la telenovela: la *dramaticidad*. El análisis de esta dimensión es posible utilizando instrumentos desarrollados por la teoría literaria del drama (Muñoz, 1976; Sánchez, 1990; Sánchez, 2003).
- b) **Dimensión teatral.** Representa el componente *espectacular* de la telenovela: la *teatralidad*. El análisis de esta dimensión se efectúa con instrumentos provistos por la semiótica del teatro (Bar-

<sup>1</sup> Versiones iniciales de este trabajo, sin el desarrollo pedagógico, fueron presentadas en el Primer Coloquio sobre Teoría y Dirección Teatral en Chile, Departamento de Teatro / Magíster en Dirección Teatral, Universidad de Chile (oct. 2002); XIII Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile (sep. 2004), y IV Congreso Chileno de Semiótica, Facultad de Humanidades, Universidad de la Frontera (jul. 2005).

thes, 1967; Ubersfeld, 1990; Ubersfeld 1998).

- c) **Dimensión mediática.** Comprende la naturaleza específicamente televisiva de la telenovela: la *audiovisualidad*. El análisis de esta dimensión se lleva a cabo con los aportes de la investigación sociocrítica y sociosemiótica de la televisión (González Requena, 1999; Martín-Barbero, 2003; Santa Cruz, 2003; Vilches, 1997).

La telenovela puede ser definida como un tipo de producto mediático y de género específicamente televisivo, de naturaleza dramática y teatral. Esta definición contiene los siguientes elementos:

- a) **Producto mediático.** En este trabajo se denomina producto mediático a cada una de las unidades susceptibles de ser aisladas en la programación de los medios radio y televisión; o en las ediciones del medio prensa. Los productos mediáticos pueden ser persuasivos, informativos o generales. La telenovela es un producto mediático de naturaleza general.
- b) **Género específicamente televisivo.** La telenovela, en su actual estructura y mecanismos de producción, constituye un género específico y exclusivamente de la televisión. Sus estructuras y estrategias de producción y consumo están determinadas por los rasgos históricos, empresariales, organizacionales y comunicacionales del medio televisivo.
- c) **De naturaleza dramático-teatral.** La telenovela encuentra sus antecedentes históricos y teóricos más inmediatos en: (a) el género literario dramático y, (b) el género espectacular teatral.

Este tipo de producción audiovisual repre-

senta un objeto de estudio particularmente complejo debido a la triple articulación antes señalada, a lo cual se deben agregar otros factores incidentes en su producción y consumo. Por una parte, modas y tendencias modifican permanentemente los *modelos de producción* disponibles para la creación de telenovelas. Por otra parte, los consumidores de telenovelas deben readecuar -cada nueva temporada- sus *horizontes de expectativas* previamente formados respecto de cada nueva telenovela.

## 1. ANÁLISIS DRAMÁTICO DE LA TELENOVELA

Pero no obstante modas y tendencias, el mundo dramático de las telenovelas siempre despliega la mágica conjunción en la pantalla de lo que un autor plural (guionistas) concibe como verosímil que algunos personajes digan y hagan (enunciados y acciones) en función de finalidades humanas (proyectos de acción), siempre en pugna y contradicción (protagonistas y antagonistas). En este específico, único e irrepetible decir-y-hacer dramático-teatral consumido como espectáculo televisivo se genera el siempre atractivo encanto de las telenovelas.

El discurso telenovelesco exhibe la dinámica integración de tres niveles constructivos que despliegan la *dramaticidad*. El análisis de estos niveles permite la lectura de la telenovela desde una perspectiva *dramática* en la que personajes y agentes, proyectos y acciones e indicios e informaciones se estructuran para dar vida al fenómeno "telesérico" global.

La descripción del nivel dramático de la telenovela es posible mediante el empleo de categorías analíticas y modelos aportados por la teoría literaria del drama (ver más adelante, Funcionalización pedagógica de la telenovela, primera parte).

## A. Nivel agencial

En este nivel se analizan las entidades participantes en una telenovela. Éstas pueden ser consideradas desde dos ángulos:

- a) **Como personajes:** seres humanos dotados de personalidad, valores y atributos, susceptibles de ser descritos en términos caracteriales, sociológicos, antropológicos, culturales, etc.
- b) **Como agentes:** seres humanos o entidades no humanas participantes en acciones que les son propias dado las funciones que cumplen en cada estructura dramática. Un agente puede ser un personaje, pero también lo puede ser el destino, la fatalidad, la historia, una leyenda. Cualquier fuerza que opere funcionalmente en el desarrollo de una telenovela puede ser un agente, por ejemplo, el destino, la fatalidad, etc.

Los personajes de una telenovela actúan conforme a múltiples motivaciones, internas y externas, generadas a partir de su propio hacer o del hacer de los demás. Cada personaje llega a ser lo que es precisamente por su actuar. Su configuración como personaje está determinada por sus propias acciones, por las de los otros personajes y por las relaciones establecidas en el accionar total de la obra.

## B. Nivel accional

Las acciones de una telenovela se organizan conforme a unidades mayores de las cuales dependen lógicamente. Estas unidades mayores pueden denominarse proyectos de acción y constituyen el grado máximo de abstracción de una secuencia de acciones que en su conjunto describe el desarrollo de un proceso desde un momento inicial a uno terminal, debiendo pasar para su culminación por un

momento intermedio.

Todos los personajes de una telenovela se integran, en mayor o menor medida, en un proyecto de acción pudiendo constituirse en sus ejecutores o estar supeditados al proyecto de uno o más personajes principales. Por lo general la telenovela se desarrolla a partir del enfrentamiento de dos proyectos de acción fundamentales que, asumidos por dos agentes o grupos de agentes, llevan a cabo las acciones. No obstante la variedad de acciones “la acción dramática tiene como característica el ser unitaria y, por lo tanto, hay que considerarla como un proceso completo, organizado en tres fases: comienzo, medio y fin” (Muñoz, 1976). Para el trabajo de descripción de este nivel del análisis se puede recurrir a los trabajos clásicos de Greimas (1971); Bremond (1970) y a la ampliación de esta última propuesta en Sánchez y Soto (1980).

## C. Nivel indicial

Este nivel está formado por todos aquellos atributos psicológicos, biográficos, caracteriales y sociales de personajes, ambientes y situaciones comprometidos en una telenovela. Las unidades de este nivel son los *indicios*, es decir, todas aquellas notaciones que permiten su correlación significativa al interior de la telenovela, posibilitando de esta manera, la transmisión de un sentido. Los indicios se caracterizan por ser informaciones erráticas y discontinuas que, ubicadas en cualquier nivel de la telenovela, permiten determinar el ambiente, la época, el clima, la atmósfera general, que enmarcan la telenovela.

Para su integración en un nivel de sentido amplio y abarcante es necesario efectuar una labor de desciframiento que indague el discurso de la telenovela vertical y horizontalmente en busca de las configuraciones del sentido.

## 2. Análisis teatral de la telenovela

La telenovela es un constructo dramático-teatral que un elenco, junto a un equipo que la produce, desarrolla y vehicula de forma episódica a través de una estación televisiva. Su elemento estructurante es lo que podríamos denominar la *teatralidad audiovisual*, categoría que puede ser objeto de una *semiótica de la representación* ajustada a los parámetros del espectáculo audiovisual, en general, y a la telenovela, en particular.

La dimensión teatral de las telenovelas es el ángulo desde el cual podemos concebir las como constructos creativos y productivos que un elenco pone en escena en un sistema de locaciones y que se construye, para nuestra percepción, en la tridimensionalidad virtual del espacio escénico televisivo. La telenovela constituye una creación discursiva regida por múltiples y variados factores productivos fundados en una pluralidad de soportes tecnológicos.

En este nivel de análisis puede concentrarse en la reconstitución de los sentidos que propone el desarrollo espectacular de la telenovela. Se hace necesario entonces atender, entre otros, a los siguientes aspectos:

- a) Relaciones entre personajes: estructuras de parentesco, relaciones de poder, de dependencia, etc. Se puede utilizar un tipo de esquema arbóreo que exponga las relaciones entre los personajes y/o sistemas de personajes y esferas dramáticas.
- b) Análisis semiótico de la representación visual escénica de los universos en relación o en conflicto, efectuando una lectura semiótica de la objetualidad asociado a marcas sociológicas, de consumo, de significación del mundo. Se

trata de describir los mecanismos y recursos de representación, a través de los objetos que pueblan los universos dramáticos en relación.

- c) Intertextualidad: resulta particularmente importante atender al diálogo que toda telenovela establece con elementos de la textualidad cultural, especialmente a las conexiones que se pueden establecer con los diversos contextos que enmarcan la producción y consumo de las telenovelas: cultura, literatura, arte, comunicación, teatro, historia, etc.

## 3. Análisis mediático de la telenovela

El análisis de la telenovela en cuanto producto mediático específicamente televisivo desarrollado, por un equipo de actores y técnicos y vehiculado de manera episódica, representa un subsistema de la programación general de una estación televisiva. Su lectura es posible a partir de un análisis de naturaleza sociocrítica y sociosemiótica.

La telenovela constituye un fragmento de un constructo mayor que, según González Requena (1999), sería el verdadero y legítimo objeto de estudio: la programación televisiva como discurso. Esta, considerada como “unidad sistemática y organizada, representa una estructura de orden superior unificadora de las estructuras autónomas constituidas por las clases de programas, la programación se nos presenta como un nuevo objeto de reflexión semiótica”.

No obstante lo “semióticamente correcto” de la declaración anterior, es que resulta necesario observar la telenovela, al menos en primera instancia, precisamente como “estructura autónoma”, como un tipo de programa o, como se ha señalado, en cuanto producto mediático específico, sin que, por cierto, esto signifique el forzado aislamiento

to de la telenovela del conjunto de la programación general de una determinada estación televisiva.

Por otra parte, la evidente naturaleza contextual de las programaciones televisivas, hace de la telenovela un producto efímero y fungible, determinado por el aquí y ahora del momento cultural y social del país, del cuál no sólo se extrae sus temáticas y obtiene su contextualización, sino también la base de su interpretación y telón de fondo para sus procesos de significación.

Ver una telenovela, consumir una telenovela, representa el consumo de un reflejo de algo de nosotros mismos. Las telenovelas difícilmente resultan legibles fuera del entorno sociocultural que las produce. Las consumimos en función de “saberes” y “sentires” cultural y socialmente arraigados y reconocibles en nuestras estructuras valóricas, culturales, perceptuales, históricas, etc.

Es por ello que en análisis del nivel mediático puede tomar forma sociológica y destacar los aspectos de construcción, reconstrucción o desconstrucción de nuestros parámetros y marcas culturales. Sugerimos para ello considerar, por ejemplo, los elementos señalados por González Requena (1999) y Martín-Barbero (2003):

- La estructura y forma sociocomunicativa de la telenovela
- El carácter fragmentario y la autonomía de la telenovela
- La situación de fragmentación y continuidad del discurso “tele-séxico” en el contexto de la programación general. Al respecto, resulta interesante considerar, como lo propone Martín-Barbero (2003), las relaciones intertextuales, por ejemplo, entre teleno-

vela y telenovela (Martín-Barbero 2003: 103-105).

- La expresión de los mecanismos de coherencia textual
- La heterogeneidad y multiplicidad genérica de los discursos vehiculados a través de las telenovelas.
- El proceso de enunciación y el uso programático del lenguaje en las telenovelas.

En general, desde el punto de vista mediático la telenovela puede ser objeto de un análisis sociosemiótico general que interrogue, en particular, los siguientes aspectos: sociolingüístico (análisis de las relaciones entre las variantes lingüísticas y los grupos humanos), sociocomunicativo (análisis de las estrategias y sistemas de comunicación empleados en el universo social de la telenovela), audiovisual (análisis desde la perspectiva específica del lenguaje audiovisual) y genérico (análisis del género telenovela).

Como lo señaláramos al comienzo, este trabajo, es resultado de una indagación más amplia que comprende el análisis de otros productos mediáticos -como la publicidad- y se enmarca en una investigación de carácter semiótico-pedagógica cuyo objetivo final es el desarrollo de instrumentos descriptivos para el procesamiento de productos que, aportados por los medios de comunicación, deberán ser transformados en recursos didácticos a través de un proceso de *funcionalización pedagógica* en el contexto de la enseñanza institucionalizada de la lengua materna, la literatura y la comunicación.

### **Funcionalización pedagógica de la telenovela**

Como se señalara más arriba, el proceso de funcionalización pedagógica de produc-

tos mediáticos posee tres momentos: selección-evaluación, análisis-procesamiento y uso pedagógico. Las dos primeras se cumplen una vez escogida y analizada una teleserie. Su uso pedagógico se lleva a efecto en tres subetapas: (a) resumir y ampliar el análisis de la telenovela, (b) relacionar los contenidos de los ejes curriculares del Subsector Lengua Castellana y Comunicación con los resultados del análisis de la telenovela; y (c) construcción de una matriz de planificación.

### Primera etapa: Resumen y ampliación del análisis de la telenovela

#### 1. Punto de partida

*Respecto de la telenovela en general, desarrollar:*

- Lluvia de ideas a partir de la visión que los alumnos tienen de las telenovelas
- Puesta en común. Reflexión crítica sobre los términos que han aparecido.

**Respecto de la telenovela procesada para su funcionalización y presentada a los alumnos. Desarrollar un debate, a partir de algunas preguntas:**

- ¿Les gustó?, ¿por qué?
- ¿Qué es lo que más y lo que menos les ha gustado, ¿Por qué?
- ¿Qué los ha impactado más, la idea, el tratamiento formal?, ¿Por qué?, ¿Les

han gustado más las imágenes o la banda sonora?

#### 2. Tipo de telenovela

*Desde el punto de vista de:*

- *La presentación:* ¿la telenovela comentada presenta rasgos diferenciales respecto de otras anteriores o simultáneas?
- *La cualificación:* ¿la telenovela comentada se refiere a valores compartidos por los chilenos?

*Desde el punto de vista del tipo de telenovela:*

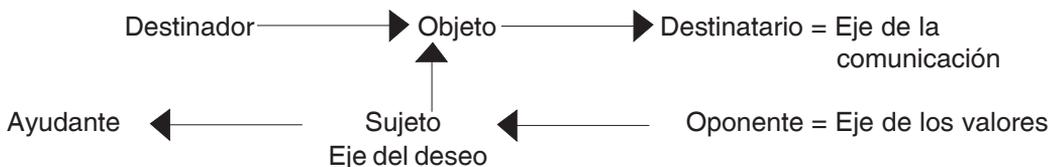
- Analizar en qué tipo se inscribe la telenovela analizada:
- Comparar la telenovela analizada con otras telenovelas actuales o pasadas.

#### 3. Análisis de las dimensiones de la telenovela

##### 3.1. Dimensión dramática (personajes y agentes)

##### 3.1.1. Nivel agencial

- Aplicación del Modelo Actancial (ver Greimas, 1971)
- Descripción y comentario de los mode-



los aplicados a los personajes protagónicos y conductores de los Proyectos de Acción.

- Proyectos de acción y desarrollos:

Proyecto A



Protagonista(s)



/

Antagonista(s)



Proyecto B



- Descripción y comentario del conflicto dramático

### 3.1.3. Nivel indicial (indicios e informaciones)

- Describir la estructura indicial que contribuye a estructurar los Proyectos de Acción y sus elementos: personajes, agentes, espacios, historias, etc.

### 3.2. Dimensión teatral

- Relaciones entre personajes: Estructuras de parentesco, relaciones de poder y de dependencia, caracterizaciones socioculturales.
- Sistemas semióticos de la representación: Ambientación y escenografía, vestuario, música, otros.
- Intertextualidad: Relaciones intertextuales con la literatura, las artes, la sociedad, la cultura, etc.

### 3.3. Dimensión mediática

- Análisis sociolingüístico (lenguaje y grupos humanos, dialectos, jergas)
- Análisis sociocomunicativo (ritos y mitos sociales y culturales de la comunicación humana).
- Análisis audiovisual (lectura del lenguaje audiovisual utilizado en la TN)
- Análisis discursivo (discursos:

### 3.1.2. Nivel accional (proyectos de acción y desarrollos)

dialógico, expositivo, argumentativo, público)

- Análisis genérico (la telenovela como producto televisivo).

### 4. Análisis discursivo

- Introducción: valorar la *creatividad* de las propuestas que sustentan la telenovela analizada.
- Analizar las estructuras *expositiva* de la telenovela.
- Analizar la estructura *narrativa*: inicio, desarrollo y conclusión.
- Analizar la estructura *argumentativa*: objeto (tesis adversa), tesis propuesta, (premisas), argumentos, conclusión.
- Detectar las *interacciones* entre discursos.
- Proyecciones hacia otros *soportes discursivos*: literatura, cine, comic, etc.

### 5. Mecanismos de “telenovelización”

- Determinar la presencia de mecanismos *persuasivos*: *emocionales, racionales, imaginarios, etc.*
- Delimitar los recursos utilizados para conseguir la *sorpresa o el razonamiento*.
- Analizar los mecanismos utilizados en cada caso. Por ejemplo:
  - La persuasión directa mediante razonamiento.
  - El criterio de autoridad.

- El recurso a la fama, a la personalidad o a realidades míticas.
  - El fetichismo.
  - La sublimación.
- Evaluar la *veracidad* de la telenovela desde el punto de vista de los valores.
  - Analizar si el receptor de la telenovela participa emotivamente en la historia a través de los mecanismos de: *proyección, identificación, etc.*

## 7. Recursos retóricos

- Detectar, en el conjunto de la telenovela analizada, la presencia de *figuras retóricas*.
- Analizar el valor *semántico y estético* de estas figuras retóricas. Detectar cómo producen sentidos connotativos.
- Analizar la relación entre el tipo de retórica utilizada (intelectual, popular, directa o indirecta, etc.) y el *tipo de destinatario* de la telenovela (nivel social, nivel cultural, edad, sexo, etc.).

## 8. Análisis semiótico

- Delimitar los *recursos formales* característicos de los lenguajes empleados en la telenovela analizada.
- Caracterizar la presencia del *código lingüístico (textos orales y escritos)*: figuras retóricas, tipos textuales: narración, descripción, argumentación. *Variedades dialectales*: culto, inculto; formal, informal; estándar, subestándar; registros lingüísticos: científico, académico, legal, coloquial, poético, técnico, etc., variedades dialectales; ritmo, tono, altura, intensidad; énfasis; dramatización; uso de lenguaje implicativo, imperativo, etc.
- Caracterizar la presencia del *código no lingüístico (imágenes acústicas y visua-*

*les)*: gestualidad, evocación y simbolización de elementos visuales, tipo de música (incidental, popular, culta, especial), efectos incidentales, valorar el montaje desde el punto de vista narrativo, semántico y estético, analizar el ritmo de la telenovela y los factores que la condicionan: duración de las *tomas, movimientos de cámara y de los sujetos*; recurrencia a géneros cinematográficos: comedia, musical, aventuras, suspenso, *western, etc.*, caracterizar los *planos utilizados*: general, americano, medio, primer plano, plano detalle, caracterizar las *angulaciones* utilizadas: ángulo normal, ángulo picado, ángulo contrapicado; analizar la telenovela en cuanto a *estilo*: romántico, fantástico, científico, humorístico... y *tono* (desenfadado, hiperrealista, dinámico, poético, coloquial...).

## 9. Transversalidad

- Establecer las relaciones con los *objetivos transversales*.
- Analizar cómo se concretan y qué visión se da de ellos en la telenovela analizada.
- Establecer qué valores son frecuentes, menos frecuentes o infrecuentes en la telenovela analizada.
- Establecer de qué tipo de sociedad es síntoma la telenovela analizada: consumista, masificada, competitiva, clasista, pasiva, permisiva, conformista, artificiosa, liberal, etc.

## 10. Sugerencias para utilizar la telenovela con fines pedagógicos

- El objetivo fundamental de este uso didáctico es desarrollar la capacidad de análisis sobre las técnicas que utiliza la telenovela. Con este fin resulta prioritario alfabetizar a los estudiantes en

- el uso de los medios de comunicación y en el consumo de sus productos.
- El descubrimiento y develación de los recursos telenovelescos puede despertar rápidamente la inquietud por conocer más en profundidad la telenovela como un producto mediático específicamente televisivo con una marcada identidad latinoamericana.
- El análisis de las teleseries potencia la actitud crítica de la audiencia y permite entrar más fácilmente en una profundización de los mensajes que determina la configuración de modelos sociales.
- El desarrollo de la capacidad crítica debe también realizarse ayudando a encontrar las interrelaciones entre los valores expuestos o mitificados por la telenovela y los ideales asumidos por la sociedad.
- La observación y análisis de las teleseries pueden relacionarse con los objetivos transversales.
- En resumen, trabajar con telenovela desde una óptica crítica permite distanciarse del envoltorio seductor de la televisión, desmitificar los medios que los difunden y conocer las técnicas de persuasión que emplean.

**Segunda etapa: Relación entre contenidos de los ejes curriculares y resultados del análisis de la telenovela**

El paso siguiente al análisis de la telenovela y su ampliación consiste en poner en relación los contenidos de los ejes curriculares del nivel del Subsector Lengua Castellana y Comunicación con el cual se trabajará (Plan General o Plan Diferenciado) y los diversos aspectos destacados en el resumen y ampliación del análisis de la telenovela expuestos en la etapa anterior.

EJE CURRICULAR LENGUA ORAL / LENGUA ESCRITA	RECURSO DIDÁCTICO TELENOVELA
<p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO / DISCURSO:</b> tipologías textuales : narración, descripción, argumentación, exposición; estructura y composición; recursos verbales y no verbales; léxico, ortografía, morfosintaxis y semántica; contextos. - Estructura dialógica de la telenovela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia de narración, descripción, exposición a través de recursos no verbales.</li> <li>- Trabajo con expresiones lingüísticas caracterizadas por sus rasgos léxicos, sintácticos y semánticos.</li> </ul>
<p><b>SOCIOLINGÜÍSTICA:</b> niveles de habla, registros, variedades dialectales, jergas y sociolectos. <i>Plan Diferenciado Lengua y Sociedad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua y grupos humanos.</li> <li>- Lengua y oficios y profesiones.</li> <li>- Lengua y sociedad.</li> <li>- Lengua y territorio</li> </ul>
<p><b>PRAGMÁTICA:</b> uso del lenguaje e interacción comunicativa, actos de habla, comunicación privada / pública. -Estructura dialógica de la comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones del lenguaje en la interacción de los personajes.</li> <li>- Lengua y expresión de ideas y sentimientos.</li> </ul>

<b>LITERATURA</b>	
<b>TEORÍA LITERARIA:</b> mundos literarios, géneros, temáticas, modos de expresión y comunicación, visiones de mundo, estructuras y componentes constitutivos, creación de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de la ficción telenovelesca (mundo telenovelado).</li> <li>- Construcción de personajes y tipos</li> <li>- Caracterización de conflictos</li> </ul>
<b>INTERTEXTUALIDAD:</b> contextos de producción y recepción, tendencias ideológicas y estéticas, movimientos artísticos y literarios, referencias culturales, literatura y medios de comunicación, Historia de la Literatura: épocas y períodos. <i>Plan Diferenciado Literatura e Identidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con universos reales.</li> <li>- Relaciones con otras creaciones audiovisuales (cine, documental, animación, publicidad, etc.)</li> <li>- Relaciones con otras manifestaciones artísticas y productos culturales.</li> <li>- Tratamiento de la temática identitaria.</li> </ul>
<b>MEDIOS DE COMUNICACIÓN</b>	
<b>TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN:</b> publicidad, propaganda, periodismo, comunicación audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia de técnicas de comunicación en la telenovela.</li> </ul>
<b>EFFECTOS Y FUNCIONES:</b> Grados de influencia en la vida de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de imágenes de mundo, formación de opiniones y actitudes frente a su consumo.</li> <li>- Géneros y productos mediáticos.</li> </ul>
<b>SEMIÓTICA:</b> relaciones entre los códigos componentes de la telenovela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Semiótica audiovisual.</li> <li>- Semiótica de la cultura.</li> </ul>
<b>TRANSVERSALIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo con los componentes éticos y valóricos de la telenovela.</li> </ul>

### Tercera etapa: Construcción de una Matriz de Planificación

A modo de ejemplo, se presenta una matriz de planificación de trayecto lineal en la que es posible relacionar los componentes del proceso pedagógico: objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, actividades, evaluación con los recursos empleados (programa de asignatura, texto del pro-

fesor, materiales. Esta matriz puede ser construida para el diseño de una Unidad Integrada de Aprendizaje. Los materiales corresponden a la telenovela analizada. Ésta, una vez funcionalizada pedagógicamente, pasará a formar parte del inventario de recursos pedagógicas con el cual podrán contar los nuevos profesores de Lengua Castellana y Comunicación que hoy día se forman en nuestras universidades.

Nombre:		OFV:		
Tiempo:		OFT:		
	CONTENIDOS	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
PROGRAMA DE ASIGNATURA				
TEXTO DEL PROFESOR				
(MATERIALES) TELENOVELA				

**BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- 1.- Álvarez, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Ediciones Universidad de Concepción. Concepción.
- 2.- Barthes, R. (1967). *Ensayos críticos*. Seix Barral. Barcelona.
- 3.- Bremond, C. (1970). La lógica de los posibles narrativos, en: Barthes, Bremond y otros. *Análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.
- 4.- González Requena, J. (1999). *El discurso televisivo. Espectáculo de la postmodernidad*. Cátedra. Madrid.
- 5.- Greimas, J. A. (1971). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Gredos. Madrid
- 6.- Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. FCE. México.
- 7.- Ministerio de Educación (Chile). 1998. *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*.
- 8.- Ministerio de Educación (Chile). 2001. *Lengua Castellana y Comunicación. Programas de Estudio. Enseñanza Media*. Formación General (1º a 4º) y Formación Diferenciada (3º ó 4º).
- 9.- Muñoz, L. (1976). "El drama: una descripción formal", en: *Estudios Filológicos* Nº 11.
- 10.-Orza, G. (2002). *La programación televisiva. Un modelo de análisis instrumental*. La Crujía Ediciones. Buenos Aires.
- 11.-Sánchez, J. y Soto R. (1980). "Desarrollo de una lectura de Claude Bremond", en: *Acta Literaria*, Nº 5, Concepción: Universidad de Concepción.
- 12.-Sánchez, J. (1983). *Aproximaciones al teatro de Buero Vallejo. La tejedora de*

- sueños*: una muestra de análisis. Instituto de Cooperación Iberoamericana. Madrid (Tesina).
- 13.-Sánchez, J. (1990). *Análisis del texto dramático. Tres ensayos*. Andalién. Concepción.
- 14.-Sánchez, J. (2003). "Enseñanza de la comunicación mediática y su funcionalización pedagógica. (1ª Etapa: Instrumentos)" en: *Segundo Encuentro de Intercambio en Docencia Universitaria: Compartiendo Experiencias (CD)*, Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- 15.-Santa Cruz, E. (2003). *Las telenovelas puertas adentro. El discurso social de la telenovela chilena*. LOM. Santiago.
- 16.-Ubersfeld, A. (1990). *Semiótica teatral*. Madrid. Cátedra
- 17.-Ubersfeld, A. (1998). *La escuela del espectador*. Madrid. Cátedra
- 18.-Vilches, L. (1997). "La fuerza de los sentimientos", en: E. Verón y L. Escudero (comp.) *Ficción popular y mutaciones culturales*. Gedisa. Barcelona.

# INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS: UNA VISIÓN DESDE LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR<sup>1</sup>

*Susan Sanhueza Henríquez*  
*Magíster (c) en Ciencia de la Educación*  
*Universidad del Bío-Bío*  
*ssanhueza@ubiobio.cl*  
*Carolina Flores Lueg*  
*Magíster (c) en Ciencias de la Educación*  
*Instituto Profesional Diego Portales*

## RESUMEN

El trabajo expone elementos teóricos sobre las diferentes perspectivas bajo las cuales hoy en día se aborda el tema de la integración en educación, más específicamente en la escuela, bajo una visión centrada por una parte en el déficit y la mirada clínica y, por otro lado, orientada a conceptualizar la práctica educativa a partir de una mirada inclusiva de la diversidad.

Bajo este complejo escenario, resulta fundamental contrastar los diferentes niveles a través de los cuales se va concretando el currículum, pues se hace necesario establecer coherencia entre aquello que se declara como intención y las acciones que se evidencian en el aula, aspecto que muchas veces no es considerado por quienes diseñan el currículum. En este sentido, el currículum se aprecia como un instrumento que debe ser objeto permanente de reflexión, particularmente, en la formación inicial de educadores, ya que es allí donde se pueden generar cambios significativos que permitan avanzar hacia una sociedad más democrática, justa e igualitaria.

## 1. CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EN CHILE

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta la Educación Inicial de Educadores hoy en día, es la búsqueda de respuestas a los complejos y rápidos cambios que

ocurren a diario en todo el mundo. La ciencia, la tecnología y en consecuencia el conocimiento, se multiplican a gran velocidad. Estudios realizados por diversos autores plantean que “el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1750 años

<sup>1</sup> El artículo recoge discusiones presentadas por las Académicas en el Foro Hispanoamericano de Coeducación y Cultura de Paz desarrollado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el año 2004.

en duplicarse por primera vez en la era Cristiana, para luego volver a doblar su volumen en 150, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días” (Brunner, 2000)

Bajo este escenario aparece entonces como muy necesario el replanteamiento de la misión educativa y su función social, en donde el educador del futuro participe activamente en la construcción de un nuevo contexto social y cultural, redefine su rol y organice su quehacer pedagógico en torno a un nuevo modelo de “persona”.

Durante la década de 1990, el Estado chileno comenzó a llevar a cabo diversas políticas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, a través de programas focalizados en los diferentes niveles del sistema educativo.

En cuanto a la formación de educadores, la iniciativa más importante fue la que se impulsó a partir de 1997 mediante un fondo concursable denominado Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. La premisa básica sobre la que se sustentó este programa fue que, al incorporar cambios sustantivos que implicaran, entre otras cosas, que los educadores asumieran un nuevo rol, el sistema educativo podría llegar a transformarse positivamente en concordancia con los avances de la modernidad.

En este contexto el Ministerio de Educación hace suyo el lema “educación para todos: calidad y equidad”.

Es importante señalar como discusión preliminar algunos elementos del diagnóstico realizado a las universidades chilenas, en el cual se señala que: “Las instituciones de educación superior adolecen de una estructura curricular con exceso de contenidos fragmentados y heterogéneos, estilos de enseñanza que contradicen lo que esperan los estudian-

tes, escasez de recursos adecuados para la formación: bibliotecas, computadoras, recursos audiovisuales, espacios físicos”. (Ministerio de Educación, 1998)

Si estas condiciones se presentan como nudos que impiden la conformación de una identidad profesional para estudiantes “normales”, cabe preguntarse entonces: ¿cómo se presenta este escenario para personas que presentan alguna discapacidad?, ¿cómo podrían eventualmente los futuros educadores empaparse de un currículum que atienda a la diversidad, si éste ya se presenta fragmentado?, ¿cómo podrían pensar en diseñar espacios educativos y recursos de apoyo, si adolecen de éstos como parte de su formación?

En nuestra opinión, un primer acercamiento debe considerar un cambio en la conceptualización del sistema educativo, que reconozca la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en espacios singulares, determinados por el contexto, lo que implica que los educadores funcionan en situaciones únicas y, en consecuencia, se asume el principio de incertidumbre como parte de esta complejidad.

En segundo término, el tema de atención a la diversidad y particularmente el de integración educativa, debe ser abordado también en el currículum de formación inicial, desde una perspectiva que resitúe la discusión paradigmática actual en el contexto de una educación integradora o inclusiva. En este sentido, la exclusión de estudiantes en cualquiera de los niveles del sistema educativo, es una situación que va más allá de las personas que presentan alguna discapacidad. Los sistemas sociales en general, bajo un enfoque selectivo, segregan a sujetos por pertenecer a determinados niveles socioeconómicos, razones ideológicas, étnicas etc., por lo tanto, las necesidades educativas especiales asociadas

a discapacidad, vienen siendo sólo un tipo más de exclusión social.

## 2. ENFOQUE CENTRADO EN EL DÉFICIT V/S ENFOQUE EDUCATIVO

La integración educativa que, desde su génesis, se plantea como una opción real para que estudiantes que presenta alguna necesidad educativa especial, puedan aprender junto a otros estudiantes del sistema regular, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales, es cuestionada por adoptar una concepción clínica, centrada en el déficit, donde el foco de intervención es el estudiante, lo que lleva a presumir que es éste quien presenta un problema y que requiere de derivación y atención de profesionales especialistas. Es importante señalar que, en ocasiones, el mensaje implícito que se origina de la derivación, es la supresión de responsabilidad sobre el estudiante por cuanto escapa de las competencias para las cuales los profesores fueron formados: un aula común, con estudiantes comunes. Esta situación permite que gran parte de los profesores asuman la atención de niños/as discapacitados como un compromiso personal que es desarrollado por “su buena voluntad”, obviando el ordenamiento legal que resguarda la integridad de los educandos. Como se puede apreciar, una ley por sí sola no es suficiente, pero es fundamental para establecer derechos y responsabilidades.

Este modelo a juicio de los expertos es contradictorio ya que “se están integrando niños que nunca debieron salir de la educación común. Esta salida es fruto del fracaso de la escuela regular, homogenizadora” (Blanco, 2000)

Desde una visión inclusiva, la mirada se

centra en la escuela ya que es ésta quien debe responder a la diversidad, transformando los centros educativos en verdaderos espacios educativos, que reúnan las condiciones necesarias para atender a todos los estudiantes sin excepción. “Desde el punto de vista comparativo, la integración educativa busca soluciones a corto plazo empleando un enfoque que privilegia la individualización, lo que la hace un fin en sí misma, mientras que la inclusión trabaja con metas a largo plazo utilizando un enfoque curricular” (Ministerio de Educación, 2002).

Es posible afirmar que, si bien existen intenciones de avanzar hacia un modelo inclusivo, la educación en general se encuentra aún bajo la primera visión.

## 3. LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULUM. UN TEMA COMPLEJO

Para la formación inicial de educadores y, específicamente para las educadoras de párvulos, no es menor esta discusión preliminar, por cuanto se requiere de un profesional que aborde el tema de la diversidad desde el currículum y principalmente desde los primeros años de vida, por cuanto es en este período cuando se desarrollan las más ricas experiencias de cableado neuronal y se conforma la identidad personal y social del sujeto, necesaria para enfrentar con éxito experiencias futuras. Al respecto se sostiene que “... son el contexto y la historia del desarrollo celular de un individuo los que determinan en gran parte la estructura de su cerebro y no la mera información genética”. (Palacios, 1997). Lo importante de estos postulados es que las conexiones no vienen establecidas genéticamente, sino que se van renovando a partir de las diversas experiencias que desarrolla el sujeto.

Este proceso de construcción de la identidad social a partir de las interacciones que se establecen, respaldan la idea de que el punto de partida es el currículum, pensando principalmente en que el problema de un niño diferente, no es del estudiante sino del sistema en su totalidad y sobre todo en estas circunstancias cobra sentido la idea de que para aprender “lo mejor es el maestro, no el especialista, ya que este puede colaborar y contribuir, pero nunca sustituir” (Palacios 1997)

El currículum es “una construcción social y como tal no existe en forma independiente de las interacciones de los distintos sujetos que componen tanto la sociedad en su conjunto como de aquellos que llevan a cabo las prácticas educativas concretas, por tanto, se plantea que lo esencial es llegar a conocer esas formas de relaciones e interacciones con que se determinan las prácticas educativas. Es decir tanto la sociedad como las personas son las únicas responsables de decidir como se construye el currículum, qué conocimientos lo compondrán y cómo serán estos enseñados”. (Ferrada 2002)

Estas interrogantes que plantea el desarrollo del currículum, posibilitan la ocupación de espacios colectivos y de participación democrática, en tanto la responsabilidad no se entrega a una sola persona o Institución, sino más bien es compartido y en consecuencia validado por los distintos sujetos. Visto desde una perspectiva amplia y global, el currículum es el seleccionador y organizador del conocimiento disponible y de la cultura vigente. Esta organización del conocimiento se realiza en tres niveles diferentes de especificación (Ander Egg, 1996). Al respecto el autor señala que el currículum no es algo que se hace de una vez, sino algo que se va haciendo progresivamente, en diferentes niveles, lo que permite un análisis, en cuanto a la tensión o

su vinculación entre lo que se declara y lo que se ejecuta.

A partir de estos planteamientos es importante preguntarse ¿existe coherencia entre los diferentes niveles de concreción del Currículum?, ¿la dimensión prescriptiva del currículum se presenta distante de la dimensión operativa?

Existen diferentes niveles de concreción curricular. Por una parte el diseño curricular en la dimensión prescriptiva y por otra el desarrollo curricular en la dimensión operativa. Para comprender los fenómenos del campo curricular y particularmente la temática de la diversidad, necesariamente deben comprenderse los elementos políticos administrativos que orientan la construcción curricular, decretos, leyes a nivel Nacional, que constituyen el primer nivel y que tienen como características el ser común para todos los estudiantes del sistema y son básicos por cuanto son la plataforma mínima que asegura la continuidad en el sistema y en su proceso de formación.

Un segundo nivel de concreción se refiere al proyecto curricular del Centro Formador, que recoge elementos centrales como la misión, la visión, los planes de desarrollo estratégicos no sólo de la Universidad como macro sistema, sino también de la Facultad y de las carreras de Pedagogía. Un tercer nivel para el presente análisis, lo constituyen el currículum puesto en práctica, el realmente realizado y que se concreta en las aulas Universitarias.

En un primer nivel de concreción curricular se encuentra presente el proyecto socio político de un País, que desde su esencia determina un concepto de Persona y de Sociedad al cual se aspira. En este sentido la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, publicada el 10 de marzo de 1990, es la que dicta las pautas para la Educación en

Chile, desde los niveles de Educación Parvularia, hasta la Educación Superior. Desde esta perspectiva, regula al sistema Educativo en General y desde alguna de sus orientaciones expresa como finalidad *“alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad... dentro de un proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida”*. Al respecto el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación del año 1994 y que estuvo dirigida por Brunner, señala *“Todos, sin distinción, requieren cultivar y madurar el aprendizaje de las competencias esenciales... La Educación es el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida en común. De ella depende que podamos enfrentar con éxito la pobreza y crear iguales oportunidades para todos... respetarse con todas sus características propias, así como las de su familia, etnia, grupo social y religioso”*.

La Ley de Integración Social de las personas con discapacidad publicada en 1994 expresa como finalidad *“establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno derecho que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas. Establece que la prevención de las discapacidades y la rehabilitación son una obligación del Estado, y asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto”*.

Como es posible evidenciar desde el ordenamiento legal, se explicita la intención de reconocer la integración de las personas

con discapacidad, como un derecho. De estas ideas se desprende que el proceso de integración es una responsabilidad social y en consecuencia que debe ser asumida por las diferentes estructuras de la sociedad, permitiendo la participación en espacios privados y esferas públicas.

Desde esta concepción, que promueve la igualdad de oportunidades, que reconoce la diversidad en su más amplio espectro y que realiza un llamado a participar de la vida común, se determina una idea de hombre integral que debe lograr altos grados de autonomía.

Si desde este primer nivel de concreción curricular, se desprenden las ideas que organizan el currículum en los próximos niveles, cabe preguntarse *¿Es la integración Educativa una cuestión de derecho?, ¿los sujetos reciben las mismas oportunidades para incorporarse en los diversos espacios?, y si es un derecho, ¿quiénes se encargan de resguardarlo y de su cumplimiento?*

Estas interrogantes llevan a una distinción inicial, existe un currículum prescriptivo y uno operativo, y desde la presunción de que si bien los ordenamientos legales son necesarios, los cambios se fundamentan en las actitudes asumidas por las personas..

Para comprender el significado del diseño curricular, es importante recordar que Desde un segundo nivel de operacionalización del currículum, que comprende los lineamientos institucionales, específicamente las funciones de la Universidad definida en el Plan General de Desarrollo Universitario, el perfil de egreso de los estudiantes de pedagogía, los principios orientadores de la Formación Inicial de las carreras de pedagogía y el perfil de egreso de la Carrera de Educación Parvularia, se plantean orientaciones más bien generales, bajo la premisa de que se reconoce al suje-

to inmerso en un sistema productivo y en consecuencia la *Universidad se compromete con el desarrollo del País y de la Región a través de sus funciones de docencia, investigación, extensión y asistencia técnica*.

La Institución contribuye a través de la excelencia académica a la cual todos los estudiantes tienen derecho. Desde la entidad formadora se sustenta la formación inicial en diversos principios y el primero considerado de manera explícita es la Inclusión, entendida como *“el reconocimiento del otro como legítimo otro, lo que implica la inclusión social y educativa de los sujetos en un proceso de interrelación dialógica entre el enseñante y el aprendiente en vinculación con el conocimiento como proceso de construcción social. La inclusión comprende, a la vez, la incorporación en el currículum de los saberes de los diferentes contextos socioculturales, de modo que la inclusión constituya el sello característico de la formación de nuestros pedagogos”*. (Plan Desarrollo Estratégico de la Facultad de Educación y Humanidades, 2004)

De aquí que se define un proyecto curricular compartido, que valora la diversidad y que genera espacios de aprendizaje en los cuales todos y todas pueden intervenir en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Desde lo prescriptivo, la inclusión se expresa como la posibilidad de aprovechar los espacios de formación profesional de los Educadores, instalando en ellos una mirada atenta a otorgar oportunidades a todos los Estudiantes del sistema y específicamente, desde la formación de Educadoras de Párvulos.

El perfil del egresado apunta al trabajo en equipos interdisciplinario, expresado en el trabajo colaborativo e integrado. En consecuencia, el dominio de su campo disciplinario como herramienta que favorece aprendizajes significativos, la contextualización

de los aprendizajes en consideración a su diversidad y el compromiso ético resultan, por lo menos desde el diseño curricular apropiados para el trabajo del futuro educador.

Esta mirada inclusiva, se observa mucho más amplia, por cuanto considera al nicho Universitario como una comunidad de acogida que a través de un enfoque pedagógico brinda espacios de participación democráticos.

El tercer nivel de especificación curricular está determinado por la programación de la carrera y la acción de aula, correspondiente a las diferentes asignaturas que componen la malla curricular. Para este análisis fueron consideradas dos asignaturas de la Especialidad de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y que pertenecen a la línea de currículum.

Un primer acercamiento, permite evidenciar que los programas son orientados hacia un “niño”, pensado como “único”. Si bien, se encuentra presente en los elementos reguladores del currículum, a decir, los objetivos, contenidos y la evaluación un modelo flexible de Aprendizaje, este es aún difuso y no define de manera explícita competencias que permitieran posteriormente abordar la diversidad en el aula.

Por otra parte, resulta relevante apreciar que la incorporación de elementos presentes en el nuevo marco curricular, representan un referente teórico-práctico que otorga espacios para la innovación, y este se expresa particularmente a través de los métodos de enseñanza, la evaluación declarada y fundamentalmente un nuevo concepto de Educador.

Desde esta perspectiva, la futura Educadora debe favorecer interacciones cognitivas y afectivas en el trabajo pedagógico, “plantearse como un verdadero agente transformador de las condiciones que mantienen

las inequidades y exclusiones” (Ministerio de Educación, 2002) y contribuir de esta manera a que el ansiado lema “educación para todos”, sea una realidad.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con lo desarrollado en los puntos anteriores, nos parece posible sintetizar lo planteado en los siguientes elementos centrales:

- Resulta necesario instalar en la formación inicial docente el debate respecto de la integración educativa, lo que implica una discusión desde un modelo clínico y uno curricular.
- La instalación de una concepción inclusiva en el currículum, debe expresarse de manera coherente en los diferentes niveles de especificación curricular.
- El tema de la diversidad debe ser abordado de manera transversal en el currículum, lo que implica entregar a los estudiantes herramientas que le permitan intervenir efectivamente en él.
- El conocimiento profesional determina la práctica pedagógica. El hecho de que los estudiantes conozcan la integración desde la concepción normativa, no asegura la promoción de la igualdad de condiciones en sus futuros estudiantes
- Se cree necesario vincular tempranamente a los estudiantes con los centros escolares, lo que les permitiría problematizar la realidad desde su complejidad e ir construyendo conocimiento desde la práctica.
- Propiciar espacios de encuentro reflexivos entre Estudiantes de diferentes niveles del Sistema Educativo, lo que facilitaría un trabajo coordinado.
- Ocupación de nuevos espacios Educativos.

Existe la percepción de que por lo menos a nivel de principio se ha avanzado hacia una educación inclusiva. En este sentido, el discurso se orienta a la valoración y respeto de la diversidad humana y cultural.

Son innumerables los desafíos que depara esta problemática para la formación inicial de Educadores, ya que son ellos quienes pueden transformar la realidad asumiendo la práctica pedagógica desde una dimensión social que implique un compromiso ético y la creación de nuevos caminos para una educación menos desigual.

#### BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Brunner, J. (2000) Globalización y el futuro de la Educación. Santiago de Chile: Unesco
- 2.- Ministerio de Educación (1998) Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Santiago.
- 3.- Blanco, R. (2000) Modelos de Apoyo y Asesoramiento. UNESCO, Santiago.
- 4.- Ministerio de Educación (2002) Integración Educativa en Educación Parvularia. Santiago.
- 5.- Palacios, J (1997) “Biología de la Conciencia”, en diario La Época. Santiago.
- 6.- Ferrada, D. (2002) “Perspectivas y Enfoques Curriculares. Documento Magister en Ciencias de la Educación. Universidad Católica Ssma. Concepción. Concepción.
- 7.- Ministerio de Educación (2002) La Reforma Curricular de la Educación Parvularia. Santiago.



## REVISTA HORIZONTES EDUCACIONALES CONVOCATORIA

La Universidad del Bío-Bío, a través del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades, invita a usted a participar en el N° 11, volumen 11 de la revista “Horizontes Educativos”, correspondiente al año 2006.

La revista “Horizontes Educativos” es una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío- Bío. Tiene el propósito de divulgar los conocimientos, reflexiones, investigaciones y experiencias pedagógicas innovadoras que suscita el trabajo académico respecto a temas educativos.

Esta publicación acoge con agrado esfuerzos similares de profesionales pertenecientes tanto a otros centros de estudios superiores, nacionales y extranjeros, como a unidades académicas del sistema regular.

Se adjuntan las Normas para publicar:

**FECHA DE RECEPCION: 30/04/2006**

**Dirección:** Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Casilla 447, Chillán, 8va. Región, Chile.

## NORMAS PARA LAS PUBLICACIONES ENVIADAS A LA REVISTA “HORIZONTES EDUCACIONALES”

### 1.- INFORMACION GENERAL

“Horizontes Educativos” publica artículos, ensayos, ponencias y reseñas bibliográficas. Se entenderá por artículo el informe de investigación; por ensayo, un escrito breve de reflexión; por reseña bibliográfica, la presentación breve y crítica de una publicación reciente y, por ponencia, los trabajos presentados a eventos académicos, y no publicados.

Las publicaciones no podrán exceder el espacio de 15 páginas, tamaño carta por una sola cara, en caracteres Times New Roman de 12 puntos. Deben ser enviadas en disquette de 3.5 con texto digitado en software Word para PC compatibles, con dos ejemplares impresos.

### 2.- DATOS DE IDENTIFICACION

1.- Título de la publicación.

2.- Autor(es), con nombre completo, apellido paterno y materno, indicando los estudios o grado académico superior de cada autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.

3.- Resumen: Toda publicación deberá contener un resumen de quince (15) líneas aproximadamente escrito en español y en inglés. Deberá incorporar también hasta seis (6) palabras claves que sintetizen el texto.

### 3.- La bibliografía debe presentarse de la siguiente manera:

En orden alfabético.

En el caso de libros:

- Apellido del autor en mayúscula, seguido de coma.
- Inicial del autor en mayúscula, seguido de la abreviación "ed", si se trata de editor y de la abreviación comp., si se trata de compilador.
- Año de publicación entre paréntesis.
- Nombre completo del título, colocando en mayúscula la letra inicial.
- Editorial.
- Ciudad de publicación.

Ej: FREIRE, P. (1999) Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores. México.

### En el caso de capítulo de libro:

- Nombres de los editores en mayúscula, colocando las abreviatura ed. o eds.
- año de publicación

- Nombre del libro, con la primera letra de la palabra inicial en mayúscula
- Editorial
- Ciudad de publicación
- Páginas del capítulo, indicadas con la abreviatura pp.

Ej: GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. ed. (1999) La reforma educacional chilena Edit. Popular. Madrid. pp. 51 - 68

#### **En revistas:**

- Apellido del autor con mayúscula
- Inicial del nombre del autor con mayúscula
- Año de publicación entre paréntesis
- Título del artículo entre comillas
- Nombre de la revista, subrayado
- Número y/o volumen de la revista
- Institución que la edita
- Ciudad de edición
- Páginas citadas

Ej.: PASTENE L., (2004) "La era del acceso y de la novela popular: Una lectura de Hija de la fortuna de Isabel Allende"  
Theoría, Vol. 13. Universidad del Bío-Bío. Chillán pp. 111-131

Las referencias bibliográficas de las citas textuales se hacen en el mismo texto, entre paréntesis, separado por una coma.

Situaciones posibles:

Rivera (1991)

(González y Rivera, 2001)

Cuando los autores sean más de dos, se pondrá entre paréntesis, el apellido del primer autor, seguido por la abreviación et al. y año de publicación separado por una coma.

Ej. (Villegas et al., 1985)

Las colaboraciones deben enviarse al Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío- Bío, casilla 447, Chillán, 8va Región, Chile.



**PROGRAMAS DE POSTÍTULO Y MAGÍSTER EN  
EDUCACION DE LA FACULTAD DE EDUCACION Y  
HUMANIDADES**





UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

## POSTÍTULO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

El Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío, ha creado el Programa de Postítulo en Educación Matemática para profesores de Educación General Básica, para especializar a los profesores en el aspecto disciplinar y metodológico-didáctico, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes.

El cuerpo académico está integrado por diversos especialistas de nuestra Universidad, a los que se suman docentes de otras Universidades del País.

### OBJETIVO GENERAL

Perfeccionar a los profesores de Enseñanza General Básica en el desarrollo de competencias actualizadas para el subsector de Educación Matemática en la Educación Básica.

### DESTINATARIOS

Profesores Educación General Básica.

### REQUISITOS

Estar en posesión del título de Profesor de Educación General Básica.

### SISTEMA DE SELECCIÓN

Currículum Vitae, entrevista personal.

### DURACION MODALIDAD Y HORAS DEL PROGRAMA

1 año, presencial. 1.200 horas de perfec-

cionamiento.

### HORARIO Y LUGAR

Sábados de 9:00 a 13:00 y 15:00 a 18:00 horas

Períodos intensivos en vacaciones de invierno (1 semana) y verano (2 semanas)  
Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán. Avenida La Castilla, sin número

### COSTOS

Valor Matrícula: de 2.57 UF por año. \$44.000.-

Mensualidad: de 3.39 UF por año. \$58.000.- x 12 cuotas.

### INICIO DE CLASES

Primera semana de Abril de 2006.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

## MAGÍSTER EN EDUCACION CON MENCIÓN EN GESTIÓN CURRICULAR Y ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

Los fundamentos que han dado origen a este Programa están orientados en la necesidad de crear una instancia de reflexión crítica en torno a los desafíos que cada día nuestra sociedad, el avance del conocimiento y la tecnología, plantean al sistema educacional, lo que requiere generar estrategias viables y eficientes que posibiliten otorgar oportunidades reales y pertinentes para que cada uno de los alumnos del programa logren desarrollar sus potencialidades y, con ello, promover una sociedad más equitativa y solidaria a través de su accionar en el sistema educacional.

### OBJETIVO GENERAL

Ofrecer una instancia de Perfeccionamiento avanzado a los Profesionales de la Educación que corresponda a las demandas del sistema en función de los grandes cambios de la sociedad actual.

### DESTINATARIOS

Profesionales de la Educación

### REQUISITOS

Estar en posesión del Grado de Licenciado en Educación o tener, a lo menos, cinco años de servicio debidamente acreditados.

### SISTEMA DE EVALUACION

Currículum Vitae y entrevista de selección

### DURACION, MODALIDAD Y HORAS DEL PROGRAMA

Cuatro semestres académicos, presencial

(2.600 horas de perfeccionamiento), inscrito en el CPEIP.

### HORARIO Y LUGAR

Sábados de 9:00 a 12:30 y 14:30 a 18:30 horas

Períodos intensivos: vacaciones de invierno (1 semana) y verano (2 semanas)

Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Avenida La Castilla, s/n

### COSTOS

23 cuotas iguales de \$85.000= cada una.

### INICIO DE CLASES

Primera semana de Marzo de cada año.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

## MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bio-Bío, ha creado el “Programa de Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales”, para especializar a los profesores en el aspecto disciplinar y metodológico-didáctico, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Los tres ejes curriculares que contempla el Programa de Magíster son: Identidad y Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Globalización y Enseñanza de las Ciencias Sociales, Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

### OBJETIVO GENERAL

Brindar una especialización disciplinaria y metodológica didáctica a profesionales del área de las Ciencias Sociales, incorporando las nuevas tecnologías educativas con la finalidad de estimular la investigación y posibilitar la innovación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### DESTINATARIOS

Profesores de Educación General Básica, Segundo Ciclo y Profesores de Historia y Geografía de Educación Media, como también otros profesionales del área de las Ciencias Sociales con experiencia en docencia.

### REQUISITOS

Estar en posesión del Título Profesional o Grado de Licenciado

### SISTEMA DE SELECCIÓN

Curriculum Vitae, entrevista personal y una carta de recomendación.

### DURACIÓN, MODALIDAD Y HORAS DEL PROGRAMA

Cuatro semestres académicos, presencial (1.344 horas de Perfeccionamiento), Inscrito en el CPEIP

### HORARIO Y LUGAR

Sábados desde las 08.30 a 13.30 Hrs.  
Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán. Avda. La Castilla s/n

### COSTOS

Valor Matrícula: 3UF por año  
Mensualidades: 3,8 UF X 20 cuotas

### TOTAL PROGRAMA:

82 UF

### INICIO DE CLASES

Abril del 2006



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

## MAGISTER EN DIDACTICA DE LA LENGUA MATERNA

El Programa de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna constituye una respuesta a los desafíos educacionales del mundo actual, en relación con el aprendizaje de la lengua, mediante un enfoque comunicativo, transversal e innovador, que permita la formación de investigadores en esta materia y su aplicación en diferentes contextos educacionales.

### OBJETIVOS GENERALES

- Formar investigadores competentes en el estudio y resolución de las problemáticas educacionales relacionadas con el aprendizaje de la lengua materna y, especialmente, de las competencias comunicativas.
- Analizar los conocimientos teóricos y prácticos del aprendizaje de la lengua materna, con una visión comunicativa, incorporando la transversalidad, mediante temáticas relacionadas con la innovación, la creatividad y los valores.

### DESTINATARIOS

Licenciado en Educación, Licenciado en Literatura, Licenciado en Lingüística, Licenciado en Comunicación Social, Profesor de Educación Básica, Profesor de Castellano, Español o título equivalente.

### REQUISITOS

Ficha de postulación, currículum vitae, certificado de título y/o grado, tres fotografías

tamaño carné, entrevista personal ante el Comité Académico del Programa.

### SISTEMA DE SELECCION

Currículo Vitae y entrevista personal

### DURACION, MODALIDAD Y HORAS DEL PROGRAMA

2 años (4 semestres)

### HORARIO Y LUGAR

Viernes 17:30 – 19.45 Hrs.

Sábado de 9:00 a 13:45

Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Avenida La Castilla, s/n

### COSTOS

Cuota de inscripción anual 2,6 UF

Mensualidad Magíster 4 UF

Valor total del Magíster 81 UF

### INICIO DE CLASES

Abril del 2006

ESTE LIBRO SE IMPRIMIÓ EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2005  
EN IMPRESORA LA DISCUSIÓN S. A., UBICADA EN  
18 DE SEPTIEMBRE 721  
CHILLÁN - CHILE

