

CONTEXTOS

Arte de tapa

Carlos Pascual - Área Gráfica
Departamento de Producción Audiovisual

Arte y diagramación

Susana Molina

Diseño de página web

Gustavo Gaumet

Impresión

Departamento de Imprenta y Publicaciones UNRC

Ilustración de tapa:

© 1998, by Universidad Nacional de Río Cuarto

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Río Cuarto

Agencia Postal 3 X5804ZAB Río Cuarto, Córdoba Argentina

Tel. y fax: 0358 4676285

Página web: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.html>

Derechos reservados. ISSN. 1514-2655

Tirada: ejemplares

Se autoriza la reproducción total o parcial en cualquier sistema citando la fuente. Por razones editoriales se solicita a los que hagan uso de esta franquicia para las citas y referencias, que informen al Comité Editor de Contextos de Educación por correo postal o electrónico.

Los contenidos y opiniones de los artículos son responsabilidad de los autores.

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas



CONTEXTOS

Directora

Alicia Vázquez

Comité Editor

Marhild Cortese

Graciela Domínguez

Viviana Macchiarola

Mónica Valle

Comité Científico

Germán Cantero - Universidad Nacional de Entre Ríos

Jorge Canteros - Universidad de Buenos Aires

Francisco Javier Corbalán Berná - Universidad de Murcia, España

Cristina González - Universidad Nacional de Córdoba

Marina Juárez - Universidad Nacional de Río Cuarto

Alicia María Lenzi - Universidad de Buenos Aires

Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires

María Angélica Möller - Universidad Nacional de Córdoba

Mariano Narodowski - Universidad Nacional de Quilmes

María Cristina Rinaudo - Universidad Nacional de Río Cuarto

Eduardo Sánchez Martínez - Universidad Nacional de Córdoba

Julia Marta Silber - Universidad Nacional de La Plata

Dora Elsa Sosa - Universidad Nacional de San Luis

Mirta Tarasconi - Universidad Nacional de San Luis

Felipe Trillo Alonso - Universidad de Santiago de Compostela, España

María Ester Ziade - Universidad de Buenos Aires

Lista de Revisores

Mgter Cristina Boiero - Universidad Nacional de Río Cuarto

Dra. Clide Gremiger - Universidad Nacional de Río Cuarto

Lic. María Elena Isaía - Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto

Mgter Susana Lirusso - Universidad Nacional de Córdoba

Mgter Alba Loyo - Universidad Nacional de Río Cuarto

Mgter María del Carmen Novo - Universidad Nacional de Río Cuarto

Mgter. Pablo Rosales - Universidad Nacional de Río Cuarto

Dra. Diana Sigal - Universidad Nacional de Río Cuarto

Índice

| | |
|--|------------|
| Agradecimientos | 6 |
| Editorial: Sobre el sentido de la educación | 7 |
| Sobre el sentido de reconocimiento Discurso del Dr. Gustavo Ortiz al recibir el título de Doctor Honoris Causa | |
| Autores invitados | |
| La producción gráfica en la clínica psicopedagógica | 21 |
| Analia Wald | |
| Análisis de la identidad de los gestores académicos en la universidad desde una perspectiva sociocultural de género | 29 |
| Ibis Álvarez Valdivia, Margarida Bassols Puig, Anna Cros Alavedra, Carles Monereo Font y Guillem Sala Lorda | |
| Alfabetización gráfica. La apropiación de las tablas como instrumentos cognitivos | 65 |
| Eduardo Martí, Esther Pérez Sedano y Carla Aular de la Cerda | |
| Artículos | |
| La universidad como fuente de desarrollo personal y profesional | 81 |
| Rosa María Méndez García | |
| Neurociencias y educación | 98 |
| Analia Uva | |
| Caracterización de las innovaciones e implicancias para su planificación | 109 |
| Viviana Macchiarella y Ana Lucía Pizzolito | |
| El entorno educativo de la alimentación en el jardín maternal | 124 |
| Susana Divito y Sonia Berón | |
| La educación preventiva en el jardín maternal | 138 |
| Susana Divito | |
| Reflexiones | |
| Metamorfosis de la utopía | 157 |
| Abelardo Barra Ruatta | |
| Tesis de Posgrado | |
| Maestría en Educación y Universidad | 167 |
| Especialización en Docencia Universitaria | 178 |
| Trabajos Finales de Licenciatura en Psicopedagogía | 188 |
| Reseñas | 192 |
| Información | 194 |
| Pautas | 197 |

Agradecimientos

Al Director: Danilo Donolo

Hace más de diez años, para mayores precisiones en el año 1997, el Dr. Danilo Donolo asumió el desafío de dirigir esta revista. El tiempo transcurrido fue fecundo y se plasmó bajo su dirección en la cuidadosa edición de nueve volúmenes. Volúmenes que se gestaron contra-crisis, contra-reloj y contra-decepción; siempre a favor de la educación, de la seriedad académica, de una mirada plural y abierta que no teme sumar el arte y el humor a la docencia y la investigación. Con ese talante se empeñó en poner alas de papel a la Revista, para que circulara entre nosotros y volara lejos. Por ese empeño de un Director que supo convocar a muchos, Contextos está aquí, por eso apuesta a continuar, por eso, vaya nuestro agradecimiento, pues él lo merece y vale...

A Nilda Pérez Taboada

Como dice Paul Ricoeur, toda publicación muestra en lo escrito el decir de la escritura. Pero también, en la mayoría de los casos esconde aquello que 'hace a la escritura'. Nilda Pérez Taboada, estuvo con la Revista Contextos, en lo dicho y lo no dicho en la publicación. Su trabajo generoso y comprometido enriqueció nuestros volúmenes con artículos que seguimos leyendo, pero también con el aporte 'invisible' de sus valoraciones, criteriosas y siempre respetuosas, de los trabajos que evaluó como miembro del Comité Científico. Agradecerle no es obligación, es un sincero reconocimiento a quien, estudiando el aprendizaje enseñó a aprender. Ella nos dice que se retira, nosotros esperamos que nos siga enseñando.

Sobre el **sentido** de la **educación**

*...Siempre he alentado a mis amigos
y a mis alumnos más despiertos a
convertirse en profesores.*

*Siempre he pensado que la escuela la
hacen, en primer lugar, los profesores.*

Daniel Pennac – Mal de escuela

Los cambios de épocas parecen renovar las esperanzas de transformaciones en el ámbito de la educación. Fue así en las últimas décadas del siglo XX, ante la inminencia del inicio del tercer milenio, período en el que pareció oportuno propiciar una reflexión acerca de la educación para el siglo XXI. Numerosos analistas elaboraron propuestas de las innovaciones que sería necesario introducir para que los procesos formativos en las escuelas y en las universidades respondieran a las características de un mundo en constante avance hacia formas de organización social y cultural cada vez más complejas; mundo que se presenta como un escenario de vertiginosas y profundas modificaciones, rápidamente difundidas debido a la revolu-

ción en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Ahora, el ingreso a la Década del Bicentenario (o de los Bicentenarios) se ha tomado como otro hito histórico¹ en el que se pretende colocar nuevamente a la educación en el centro del debate, poniendo en evidencia que temas tales como la crisis en la educación y la necesidad de compromiso social con los cambios educativos se reinstalan periódicamente y llegan a ocupar el lugar principal en el discurso de los especialistas.

Este reiterado énfasis en la necesidad de seguir discutiendo los problemas educacionales es en parte, aunque no únicamente, producto del análisis de los resultados de las reformas del sistema educativo emprendidas en los países iberoamericanos en las últimas décadas del siglo pasado. Esos movimientos de reforma se centraron en transformaciones de la estructura de los sistemas educativos, de las formas de

Editorial

Sobre el sentido de la educación / 7-13

administración y gestión, apuntando a la descentralización de los servicios, al otorgar autonomía y poder de decisión a entidades educativas gubernamentales provinciales y/o municipales.

Así mismo se discutieron y renovaron los contenidos plasmándolos en documentos curriculares que operaron como guías para la selección de tareas y actividades escolares. Los aspectos tomados como objeto de las reformas educativas tuvieron diferente alcance y extensión, y efectos tanto positivos como negativos. Pero lo que está fuera de duda, y así lo reconocen los expertos, es que no llegaron a impactar ni en la mejora de la calidad de la formación docente ni, por lo tanto, en la de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela; más específicamente, en el aula.

Tedesco (2009: 80) lo expresa de la siguiente manera:

“Las experiencias de las últimas décadas han permitido tomar conciencia de la complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. El balance de las reformas de la década de los años noventa indica que, si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de gestión, no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Itálics en el original).

De allí que considere que uno de los temas importantes de la agen-

da actual “se refiere a la *dimensión pedagógica de estrategias de transformación educativa y, en este contexto, al papel de los docentes*”, ya que la experiencia ha mostrado que los aspectos que predominaron en la lógica de las reformas de los años noventa “no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y hoy estamos ante la necesidad de revisar con más profundidad el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo. En este sentido, existe un consenso general acerca de la necesidad de ubicar en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña” (2009:84, Itálics en el original).

En un sentido similar se expresa César Coll cuando afirma:

“Tal vez convendría recordar una de las conclusiones más claras del análisis de los procesos de reforma educativa desarrollados durante las dos o tres últimas décadas en diferentes países de la región: su limitada capacidad para transformar la realidad de las aulas”. (Coll, 2009: 108. Itálics agregadas).

La referencia a las declaraciones de César Coll adquieren singular importancia, ya que este catedrático asumió un papel protagónico y fue uno de los principales responsables de la reforma educativa española de la década de los ochenta, la cual se adoptó como modelo para diseñar y poner en marcha, en la década de los noventa, la de nuestro país. Con una mirada sobre ese pasado reciente, este autor, aunque reconoce los

avances que se produjeron en algunos sectores de la educación, no deja de señalar las limitaciones de las reformas que proponen cambios puramente gerenciales, estructurales, de organización y de funcionamiento.

Es probablemente debido a ello que actualmente vuelve a instalarse con fuerza un debate acerca de la *función y las finalidades* de la educación escolar, su adecuación y eficacia; lo que implica -nada más y nada menos- un cuestionamiento al *sentido de la educación escolar*. Esta discusión se está planteando, según el autor, en casi todos los países del mundo, pero no solo en el plano del discurso teórico, sino también en grupos de profesores y alumnos, quienes ponen de manifiesto las dificultades que encuentran para dar sentido a lo que enseñan y a lo que se aprende en los centros educativos².

El desvanecimiento del sentido adquiere una dimensión filosófica de especial resonancia. Al respecto me permito reproducir un fragmento de la conferencia del Dr. Gustavo Ortiz (la cual ha inspirado el título de esta Nota Editorial), que inicia la serie de artículos incluidos en el presente volumen:

“(...) cuando el sentido o el significado desaparecen, o languidecen, o se eclipsan, se ha perdido el rumbo, ha desaparecido el horizonte, ha llegado la crisis. El término “sentido” está vinculado con la acción humana de muchas maneras (...): indica la

dirección, o el rumbo, ostensivamente mostrable, hacia el que se encamina la acción”.

Estas reflexiones elaboradas desde el plano filosófico, nos ayudan a pensar el sentido de la educación, el que no es preocupación solo de los especialistas en este campo. En una publicación de hace doce años, otro filósofo, Fernando Savater, escribió un ensayo (que él considera “ensayito”) en el que planteaba:

“Con la patosa audacia del profano, he saltado por encima de las disquisiciones especializadas (...), para vislumbrar el sentido que puede tener hoy la educación, cuando se la mira desde la orilla democrática. Buscar el ‘sentido’ de algo es pretender acotar su orientación propia, su valor intrínseco y su significado vital para la comunidad humana. La pregunta por el sentido de la educación no equivale tan solo a ¿qué es la educación? sino más bien a ¿qué queremos que sea la educación? y hasta ¿qué deberíamos pedirle a la educación? (...) no basta con enseñar a los neófitos unas cuantas habilidades simbólicas y prepararles para desempeñar un oficio, (...), es necesario algo más: hay que entregarles la completa *perplejidad* del mundo, nuestra propia perplejidad, la dimensión contradictoria de nuestras frustraciones y nuestras esperanzas” (Savater, 1992: 181. *Itálicas en el original*).

Esta preocupación por el sentido se manifiesta en preguntas recurrentes planteadas por distintos especialistas iberoamericanos: ¿Hacia donde caminar?; ¿Cómo orientar los

Editorial

Sobre el sentido de la educación / 7-13

cambios a futuro?; ¿Qué debe proponer la educación latinoamericana hoy?; ¿Quiénes somos, de dónde venimos y, sobre todo, a dónde vamos y a hacia dónde queremos ir? Todas implican interrogarse por la orientación, el rumbo hacia el que debiera encaminarse la educación, encontrar o reencontrar esa dirección que parece haberse desdibujado o difuminado, perfilando, de esa forma, un futuro de incertidumbres. (Zorrilla, 2009; Gajardo, 2009; García-Huidobro, 2009).

Lo notable es que estos interrogantes ya fueron formulados en más de una ocasión en nuestro país. Sin pretender remontarnos muy lejos en la historia de la educación argentina, podemos referirnos a la posición asumida por Tenti Fanfani, en un libro publicado hace ya diecisiete años, y en el que en una de sus primeras páginas sostiene:

"Hoy, por lo general, las aulas están llenas. Se supone que los maestros 'enseñan' y que los alumnos 'aprenden'. Se cumplen ciertas rutinas y liturgias. (...) La mayoría de los niños y adolescentes encuentran su lugar en la escuela y 'pasan de grado'. Y sin embargo son muchos los que sospechan que la escuela está vacía. Vacía de contenidos, vacía de conocimientos, que en las sociedades modernas constituye su propia razón de ser. (...), podría decirse que el mal que afecta a la educación básica de las mayorías se expresa en una especie de *pérdida de sentido de las prácticas y procesos escolares*" (Tenti Fanfani, 1992: 9. *Italics agregadas*).

Entonces, más que abrir a un debate sobre nuevas cuestiones, asistimos a un resurgimiento de las que aún no han sido resueltas. Parece que es necesario continuar discutiendo acerca del rumbo, la dirección, la orientación, el valor intrínseco, el significado de la educación escolar.

Decimos resurgimiento porque no podemos dejar de considerar que la nueva Ley de Educación precisamente pretendía dotar de nuevos sentidos a la educación. En relación a ello podemos preguntarnos: ¿Ha alcanzado esta nueva Ley de Educación Nacional a fijar un rumbo, a dotar de sentido al sistema educativo? ¿Qué es lo que no ha tenido y no tiene esa Ley como para que la pregunta por el sentido de la educación persista como una necesidad, no solo abierta, sino urgente? El sentido de la política educativa oficial la ha venido generando el mismo grupo de personas, pertenecientes al mismo grupo intelectual, al mismo partido político en el poder. ¿Qué tienen para decir los demás intelectuales? ¿Qué otras voces académicas autorizadas tiene el país? ¿Qué dicen, dónde las están enunciando? ¿Hasta qué punto sigue vigente el análisis que hiciera Sanjurjo en el Congreso Nacional de Educación del 2000³, acerca de la cooptación de los intelectuales por parte de los Gobiernos (no del Estado)?

En torno a estos temas se propone seguir reflexionando ahora, en la década de los Bicentenarios. No se trata de negar la importancia

que reviste la reestructuración de los sistemas educativos ni sus formas de gestión, ni la revisión de los contenidos curriculares; pero repensar las funciones de la educación exige, por una parte, una definición del país que queremos para, a partir de ello, identificar la educación que necesitamos (Schmelkes, 2009) y delinear planes de acción desde la perspectiva del largo plazo. Por otra parte, también requiere volver la mirada a la escuela, a los alumnos, a los maestros y a lo que ocurre en el aula; para, desde allí, reconstruir los sentidos y significados de la educación.

Si bien la atribución de sentido a los aprendizajes escolares depende de un sinnúmero de factores, algunos bastante alejados de la realidad de la escuela, “acaba tomando cuerpo en el aula”, sostiene César Coll. Es “el aula y lo que en ella acontece el último y definitivo peldaño del proceso de atribución de sentido a los aprendizajes escolares”. En coincidencia con los argumentos de Tedesco, Coll plantea la necesidad de “revalorizar el conocimiento pedagógico, psicopedagógico y didáctico” el cual enfoca las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tienen lugar en los intercambios entre profesores y estudiantes (2009:108 – 109), con el propósito de reorientar la educación escolar.

Estas dimensiones que fueron objeto de análisis en las discusiones de la época de las reformas, profundizaron el conocimiento específicamente didáctico, aunque quizás no

haya todavía tenido el efecto que quisiéramos sobre el trabajo en el aula (y con la celeridad que desearíamos). Pero ese movimiento contribuyó, como lo reclama César Coll, a reafirmar la especificidad y validez del conocimiento de los profesionales de la educación que, lejos de constituir un saber de sentido común, es un saber experto, especializado, basado en la investigación, la experiencia y la reflexión crítica comparable a otros conocimientos profesionales en cuanto a la solidez de sus fundamentos y a la validez de sus argumentos. En palabras del mismo autor:

“Ayudar a los alumnos a construir tramas de significados interconectados y funcionales sobre los contenidos escolares y a atribuir sentido al aprendizaje de esos contenidos es una tarea experta, propia de los profesionales de la educación, que no puede abordarse solamente desde el sentido común, sino que requiere la adquisición de un conocimiento especializado, al igual exactamente que sucede en el caso de los profesionales de la medicina, de la economía o de la arquitectura, por citar solo algunos ejemplos en los que la exigencia de un conocimiento experto no se pone en duda” (Coll, 2009: 109 – 110).

En el mismo sentido Lerner, Stella y Torres (2009) sostienen que la enseñanza es una práctica social compleja que requiere saberes especializados. Para enseñar, los docentes “necesitan asumir la docencia como profesión, es decir, como una práctica que requiere previsión, reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de expe-

Editorial

Sobre el sentido de la educación / 7-13

riencias, estudio constante de aportes teóricos que contribuyen a enriquecerla y profundizarla”, como una vía de rescatar el sentido de la tarea docente y avanzar en la construcción del conocimiento didáctico. Para que esto sea posible es necesario cambiar la perspectiva acerca de la formación de los docentes, entendiendo que “los modelos más productivos de formación continua son aquellos que se desarrollan durante períodos prolongados e incluyen acompañamiento de la tarea en el aula” (Lerner, Stella y Torres, 2009: 16-20).

Es complejo y desafiante el panorama que se presenta a los investigadores, profesores y demás agentes que forman parte del quehacer educativo. La necesidad de innovaciones va de la mano de la dificultad de su realización, porque innovar requiere de ciertas rupturas con las ideas, concepciones o representaciones vigentes que se resisten a ser sustituidas por las nuevas. Supone pérdida de certezas y requiere afrontar un contexto de inseguridades, pero también de posibilidades creativas en vistas a la construcción del futuro de la educación, a la mejora de la calidad y equidad educativas.

Complejidad, riesgos, incertidumbre, desafíos, esperanzas, utopías, compromiso, parecen ser los atributos que están involucrados en los procesos de cambio educativo. De alguna manera, a esos rasgos se alude, aunque desde las diferentes perspectivas de los autores, en varios de los artículos del presente volumen.

Notas

1. Prueba de ello es la publicación de *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, a iniciativa de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en colaboración con la Fundación Santillana. Se trata de una colección que contiene nueve secciones: Alfabetización, Cultura Escrita, Educación Artística, Educación Técnico-profesional, Evaluación, Infancia, Profesión Docente, Reformas Educativas, TIC.

En el mismo sentido, tendrá lugar en Buenos Aires (Argentina), entre 13 al 15 de septiembre de 2010, el Congreso Iberoamericano de Educación *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. El mismo es un emprendimiento conjunto de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

2. Esta idea quedó reflejada en el Congreso Nacional de Educación, realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2007, cuyo eje central de discusión fue *¿Hacia dónde va la educación? ¿Hacia dónde debería ir?*, anticipándose a los debates que ahora están ocupando la escena nacional e internacional.

3. Se refiere a la exposición sobre *La educación pública en la reforma: viejos y nuevos contratos entre sociedad, estado y educación*, presentada por Liliana Sanjurjo en el Primer Congreso Nacional de Educación, realizadas entre el 12 y el 13 de septiembre de 2002 en la Universidad Nacional de Río Cuarto, organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. La exposición está incluida en Vogliotti, Ana; Marhild Cortese e Ivone Jakob (Compiladoras) 2004.

Referencias

- Coll, César 2009 Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Marchesi, A. Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coordinadores) *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI y Fundación Santillana. Madrid, España. (Pág. 101 – 112)
- Gajardo, Marcela 2009 La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En Marchesi, A. Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coordinadores) *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI y Fundación Santillana. Madrid, España. (Pág. 59 – 76)
- García-Huidobro, Juan Eduardo 2009 Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En Marchesi, A. Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coordinadores) *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI y Fundación Santillana. Madrid, España. (Pág. 19 – 34)
- Lerner, Delia; Paula Stella y Mirta Torres 2009 Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Buenos Aires, Paidós.
- Pennac, Daniel 2008 *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.
- Savater, Fernando 1997 *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Schmelkes, Sylvia 2009 Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, A. Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coordinadores) *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI y Fundación Santillana. Madrid, España. (Pág. 45 – 56)
- Tedesco, Juan Carlos 2009 Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Marchesi, A. Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coordinadores) *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI y Fundación Santillana. Madrid, España. (Pág. 77 – 86)
- Tenti Fanfani, Emilio 1992 *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Losada, Buenos Aires, Argentina
- Zorrilla, Margarita 2009 Repensar la escuela como escenario de cambio educativo. En Marchesi, A. Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coordinadores) *Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI y Fundación Santillana. Madrid, España. (Pág. 143 – 162)
- Vogliotti, Ana; Marhild Cortese e Ivone Jakob (Compiladoras) 2004 *En tiempos de adversidad: educación pública*. Publicación del Primer Congreso Nacional - Producción y Reflexión sobre Educación – XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Río Cuarto, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto. (Pág. 69 – 81)

Mgter. Alicia Vázquez
Directora

Sobre el **sentido** de la **reconocimiento**

PALABRAS INICIALES

Antes que nada, quisiera agradecer la presencia de Mns. Carlos Ñañez. También, las lúcidas e inteligentes palabras del Sr. Rector, el P. Rafael Velasco. Agradecer, por cierto, a la Universidad Católica de Córdoba, a los responsables de su gestión académica y administrativa; a la Facultad de Filosofía y Humanidades, unidad a la que pertenezco y que fue la que inicialmente presentó mi postulación al doctorado Honoris Causa.

Tengo otras razones para estarle agradecido a la Universidad Católica. Así, el que se haya constituido, sin renegar de su identidad religiosa, en un espacio académico en el que se puede pensar e investigar sin limitaciones ni restricciones, y con la sola condición de la competencia, la responsabilidad y la seriedad intelectual, buscando siempre una posible articulación entre la fe cristiana y la cultura contemporánea. También su

insistencia en que todos los que la formamos, nos hagamos cargo de los problemas sociales de nuestro tiempo, de nuestro país y de América Latina, especialmente. Por último, la asunción institucional de que la fe cristiana se vive, hoy, en un mundo decididamente pluralista y secularizado.

Sigo con los agradecimientos. A mi familia, a Marina y a Gustavo Ignacio, que me acompañan en la vida. A los amigos y colegas, los presentes y los ausentes, que me han hecho llegar sus saludos. Al público presente. Por último, decirles que es un placer compartir este acto con el Arquitecto Díaz.

Dicen que la tarea del filósofo es pensar. He intentado hacerlo, reflexionando sobre el *reconocimiento*. Primero, porque lo que acabo de recibir es un reconocimiento académico; segundo, porque la noticia del doctorado Honoris Causa. la recibí cuando se llevaba a cabo una Jornada

interdisciplinar, en nuestra Facultad, sobre el tema del reconocimiento. Finalmente, por que, de por sí, es un problema filosófico con suficiente entidad y de una enorme importancia en nuestros días. Voy a leer tres carillas que he escrito, a este propósito.

DISCURSO

Cuando la pronunciamos, la palabra *reconocimiento* sugiere la idea de un acto posterior a alguna forma de conocimiento; tal es el uso que le damos, por ejemplo, en esta ceremonia: porque decimos conocer a alguien, le *reconocemos* sus presuntos méritos.

Sin embargo, pareciera haber significados del término anteriores a toda reflexión, que actúan ya en las relaciones primeras que entablamos con las cosas del mundo, con los otros y con nosotros mismos, como si el *reconocimiento* fuera, en realidad, una forma primera de conocimiento. Esos significados permean silenciosamente nuestros actos de percepción y de comprensión originarios, y pueden ser dichos -todavía no conceptualmente- en el lenguaje de las metáforas y de las descripciones iniciales. En cuanto tales, dan cuenta de nuestra incardinación en el mundo, y aparecen, antes que nada, saturando la experiencia densa de nuestros sentidos.

Así, en el silencio sordo, o entre los murmullos y los ruidos que pueblan la noche, una madre *reconoce* el llanto de su hijo; el campe-

sino otea el horizonte, y *reconoce* la proximidad de la tormenta; nosotros *reconocemos* una mirada tierna, un puño crispado, o la resignación callada en el rostro de los ancianos. Sentimos (*reconocemos*) en nuestro cuerpo el paso de los años, el dolor que lo macera, la alegría que lo conmueve, la emoción que lo estremece. El niño explora (*reconoce*) su entorno; en la oscuridad, tanteamos el rellano de una escalera; sabemos distinguir (*reconocemos*) el perfume de las flores, el sabor de los alimentos, las superficies aristadas, las figuras de las cosas, el movimiento apabullante de la vida o la quietud estremecedora de la muerte.

En todos los ejemplos que he mencionado, el *reconocimiento* toma la forma de un conocimiento primero. Pareciera que, para evitar ser apabullados por el tropel de información que proviene del entorno, seleccionamos, ordenamos, categorizamos, ponemos nombres, es decir, *reconocemos*. Nunca los miles de millones de estímulos nos toman desprevenidos; la organización del campo sensorial constituye un rasgo primario del proceso perceptivo. Es el cuerpo que nos ata a la tierra e inicialmente nos adentra en el mundo; son sus operaciones básicas -que efectuamos por nuestros sentidos- las que nos permiten alimentarnos, procrearnos, radicarnos en un lugar, tener un tiempo, trabajar y producir bienes: si no lo hiciéramos, no sobreviviríamos.

Pero además, estamos *pre*formados por el lenguaje que habla-

mos, por un saber de fondo que nos antecede y penetra nuestro cuerpo. Al afirmar el cuerpo que somos y tenemos, y por el cual *conocemos* y *reconocemos*, estoy hablando de un cuerpo penetrado de subjetividad y de cultura, que nos hace estar más cerca o más lejos de los otros, mirarles el rostro, dolernos, gozar, cantar y reír juntos, contar historias, hablar, jugar y rezar.

Reconocemos, así, lo que nosotros mismos hemos creado: el frío de los cuerpos y la cercanía del mar en una pintura de Picasso, la pasión desbordante de la música de Beethoven, la inteligencia viva en un fragmento de Borges, los sueños que pueblan las secuencias de Fellini, la imaginación tropical en un relato de García Márquez.

Reconocemos lo que las teorías que construimos nos hacen ver: el paso de una partícula alfa en una cámara de niebla, el comportamiento de una especie animal, los procesos patológicos en los tejidos orgánicos, o el carácter representativo de una inferencia estadística. *Reconocemos* una tradición religiosa, un texto de los Annales de Tácito, la poesía de Goethe, la influencia del iusnaturalismo en los líderes de las revoluciones independentistas latinoamericanas, un diálogo platónico, un fragmento de la Crítica de la Razón Pura.

No hay, pues, mirada inocente; si supiéramos ver, *reconoceríamos* la espesura del sufrimiento humano y también las desmesuras de la soli-

daridad y de la compasión. Aprenderíamos que no vivimos en un mundo perfecto y bello, pero tampoco en el más desgraciado de todos: aprenderíamos el sentido de la vida.

El término “sentido” está vinculado con la acción humana de muchas maneras. Pero posee una acepción primera de tipo geográfico: indica la dirección, o el rumbo, ostensivamente mostrable, hacia el que se encamina la acción. Este sentido del término “sentido”, queda reflejado en expresiones de la vida diaria, como cuando preguntamos dónde queda algo y se nos responde, extendiendo el brazo: en esa dirección. O cuando decimos, de nosotros mismos o de los otros, que andamos sin rumbo. En este contexto, se supone que la meta a alcanzar es perceptible por los “sentidos” externos (la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato), como por los “internos”, esto es, la memoria y la imaginación.

En efecto, es gracias a la memoria que nuestro sentido de orientación se refuerza. Sin memoria, nos veríamos obligados a rehacer el mismo camino, de forma interminable; a olvidar lo que aprendimos; a intentar armar fragmentos desconectados, como las piezas de un rompecabezas, -siempre de nuevo, infructuosamente- o a reflejarnos de manera deformante, como la imagen que nos devuelven los espejos rotos. Viviríamos sin historia, impotentes frente a la fugacidad del tiempo presente.

Así pues, cuando el sentido o el significado desaparecen, o langui-

decan, o se eclipsan, se ha perdido el rumbo, ha desaparecido el horizonte, ha llegado la crisis. En la biografía de una persona o en la historia de un pueblo, eso puede ocurrir porque el pasado como trama significativa se ha fracturado o ha saltado, hecho añicos; y ha perdido fuerza para sostener y dar cohesión y coherencia a la experiencia. Es bueno saber, entonces, que la salvación viene de los otros; siempre habrá alguien que nos mira, y nos *reconoce*, y recrea en nosotros fuerzas ocultas, capacidades ignoradas, habilidades desconocidas para reunir los fragmentos dispersos, reinventar el texto y contar de nuevo nuestra historia.

Hay un sentido fuerte de *reconocimiento*; se da, cuando *reconocemos* en los otros una condición o cualidad que les es propia. Así, decimos de todos los seres humanos, mujeres y varones, que son sujetos de derechos y de obligaciones inalienables. Insistimos, especialmente, en el derecho de los más débiles e indefensos, de los pobres, los niños, los ancianos, los impedidos y los excluidos. La vulnerabilidad crea exigencias incondicionadas, tales, que ni siquiera nos quedan espacios para hacernos los indiferentes o para mirar a otro lado: estamos obligados a *reconocerlos*.

Tenemos que *reconocer* la ley que nosotros mismos nos hemos dado. Debemos *reconocer* a los demás el derecho a ser diferentes, a decir lo que piensan, a equivocarse, a corregirse, a disentir; el derecho a nacer, a vivir y a morir con dignidad.

Hay otro sentido de *reconocimiento*, que insinuara al comienzo de estas reflexiones. Se da cuando *reconocemos* en otro una cualidad que nosotros mismos le otorgamos; sería la circunstancia que nos ha reunido. Creo sinceramente que el *reconocimiento* académico que hoy recibo, excede mis méritos, y como lo dije cuando me dieron la noticia, pienso que es un *reconocimiento* a todos los colegas y alumnos de la Facultad de Filosofía y Humanidades. No producimos conocimientos útiles, que se coticen en el mercado, pero producimos sentido, un bien escaso en un tiempo indigente: crearlo, recrearlo, descubrirlo, reconstruirlo y legitimarlo, es nuestra tarea.

Decía, al comienzo, que agradecía a la Universidad Católica el que, sin renunciar a su identidad, *reconociera* que la fe cristiana se vive, hoy, en un mundo pluralista y secularizado. Esto significa, entre otras cosas, que se *reconoce* que hay mujeres y hombres que pueden vivir en serio y responsablemente la vida, y no creer en Dios. Significa también, para quienes somos creyentes, que la fe es el más profundo desafío a nuestra libertad. El que vivimos, es un momento difícil y apasionante: hace que no creamos por necesidad, por miedo, por conveniencia, por la fuerza de la tradición, por el imperativo de una ley, por coacciones de la naturaleza; que no creamos por causas, sino por razones que ganan la confianza radical de la existencia.

El desafío en el *reconocimiento* del Dios cristiano, no está en su

lejanía infinita ni en su absoluta trascendencia, sino en su indecible cercanía: nació como uno de nosotros, trabajó con sus manos, dijo que los pecadores y las prostitutas podían precedernos en el Reino de los cielos, lloró por la muerte de un amigo y él mismo tuvo miedo de morir; quiso que lo *reconociéramos* en la fracción del pan y en el herido, a la vera del camino.

Con el paso del tiempo, suelo repetirme, para mí mismo, una frase de San Agustín: “Cuando piensas quién es Dios, todo lo que piensas no es Dios; cuando te imagines quién es Dios, todo lo que te imaginas, no es Dios. Ama y el amor con que amas, ése es Dios”. Agustín parafraseaba aquel otro texto del Nuevo Testamento, que enseña que nadie puede decir que ama a Dios, a quien no ve, si no ama a su hermano, a quien ve.

En un lenguaje que se escabulle a toda conceptualización filosófica, es en ese amor en el que nos *reconocemos*, creyentes y no creyentes, y es ese amor el que hará posible construir, en el futuro, un mundo más solidario y más fraterno.

Muchas gracias.

La producción gráfica en la clínica psicopedagógica

Analía Wald

autora invitada

Analía Wald. Licenciada en Psicología.
Doctoranda en la Facultad de Psicología.
Universidad de Buenos Aires.
Profesora Adjunta de la Cátedra de
Psicopedagogía Clínica. Facultad de psicología.
UBA. Codirectora del Programa de Asistencia
Psicopedagógica. Coordinadora Docente del
Programa de Actualización para Graduados:
“Nuevos problemas de simbolización en
niños y adolescentes. Desafíos en la Clínica
Psicopedagógica” (Facultad de Psicología, UBA).
Supervisora clínica externa del Servicio de
Psicopedagogía del Hospital Tobar García.

El propósito de este trabajo es presentar aportes conceptuales sobre los procesos de simbolización en relación con una propuesta de abordaje clínico para niños con dificultades en el aprendizaje escolar. En el marco de una conceptualización general acerca de los procesos de simbolización, se profundiza en una de sus dimensiones: la simbolización figurativa, y sus modalidades específicas tal como se expresan en los dibujos realizados en el encuadre clínico.

Desde una perspectiva psicoanalítica, las restricciones en el potencial simbólico se expresan no sólo en problemas de aprendizaje, sino también en psicopatología relacionada con las dificultades para ligar la tensión pulsional que da lugar a conductas impulsivas y a la inhibición de interacciones sociales satisfactorias, entre otras presentaciones clínicas. Los niños con dificultades en sus aprendizajes presentan modalidades de simbolización y de interpretación de los objetos del mundo y de sus propias experiencias que resultan restrictivas para el despliegue de sus procesos creativos. Los problemas de aprendizaje derivan en fallas en la integración social de los niños, profundizando los síntomas que empobrecen el psiquismo infantil. Se genera así un círculo vicioso que refuerza la exclusión social. De este modo, la detección temprana en la escuela ayuda a prevenir uno de los mayores riesgos en la infancia, particularmente cuando se trata de niños en situación de pobreza.

Desde 1984, el Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires atiende en forma gratuita a niños que concurren a escuelas públicas y son derivados por los psicólogos de los Equipos de Orientación Escolar por sus repetidos fracasos escolares. Luego de ser admitidos, los niños son diagnosticados en forma individual y asistidos en tratamiento grupal. A lo largo de los años se han realizado diversas investigaciones con subsidios de la universidad (UBACyT) cuya producción conceptual y clínica fundamenta un abordaje clínico específico.

Entendemos que el aprendizaje es, desde una perspectiva psicoanalítica, proceso de simbolización. El proceso de simbolización es el establecimiento de ligaduras con objetos sustitutos a partir de las marcas inscriptas como residuo de las experiencias con los objetos primarios

En tanto sistema de estrategias de abordaje del mundo, el aprendizaje implica un proceso de sustitución de objetos que lleva las marcas de la historia libidinal del sujeto. La construcción de objetos de conocimiento implica un proceso de simbolización cuyo resultado es una “producción simbólica”. (Schlemenson, 2001) Este tipo de producción, que respeta el registro socialmente acuñado del objeto, resulta de la complejización de las primeras

construcciones “cognitivas” de un niño, ligadas a los ejes vitales básicos que adoptan la forma de teorías sexuales infantiles (Bleichmar, 1993).

Los procesos cognitivos involucran no sólo el pensamiento lógico sino también la imaginación: el aprendizaje escolar implica la interpenetración de diferentes instancias y procesos psíquicos.

Una producción simbólica articula diversas modalidades de actividad representativa. Las representaciones están históricamente constituidas y se originan en la oferta simbólica parental. La coexistencia de diversas formas de actividad representativa caracteriza la complejidad del proceso de producción simbólica de un sujeto

El estudio de las relaciones entre la constitución subjetiva y la actividad simbólica nos ayudó a delimitar modos específicos en los que cada modalidad de producción simbólica se enriquece y complejiza en el curso del tratamiento. Ya sea en el diagnóstico como durante el proceso terapéutico, focalizamos en diferentes formaciones simbólicas: narrativa parental, dibujos de los niños, actividad narrativa, lectura y escritura. La pregunta central a lo largo de los sucesivos proyectos de investigación ha sido en relación a qué procesos psíquicos están relacionados con restricciones específicas en las diferentes producciones simbólicas (gráfica, narrativa, cognitiva, etc.) y cómo esas producciones pueden dinamizarse a lo largo del tratamiento.

Luego de sistematizar el psicodiagnóstico, el objetivo de nuestro presente proyecto es, por un lado, sistematizar el proceso terapéutico, y por otro, conceptualizar nuevas dimensiones de los procesos de simbolización involucrados en el pensamiento, la imaginación y la complejidad psíquica.

En los últimos años, por razones socioeconómicas que afectan a las familias, los niños derivados presentan conductas impulsivas, hiperactividad, desatención, pobreza simbólica extrema, sobrecompensación y cuadros somáticos de mayor gravedad que en períodos anteriores. Esta situación suscitó la necesidad de adecuar las herramientas clínicas para lograr mayor eficiencia en los tratamientos. A menudo, los niños están en riesgo de ser expulsados del sistema educativo. Creemos que en estos casos, la capacidad de crear representaciones de cosa, figuras de ligadura de la pulsión, está seriamente afectada.

Las producciones conceptuales de algunos de los principales autores del Psicoanálisis Contemporáneo, entre ellos, Green (2002), Botella (2003), Castoriadis (1993), Kristeva (1998) amplían el campo de la representación para incluir las transformaciones que van del cuerpo al pensamiento y del

pensamiento a la realidad. A partir de la segunda tópica freudiana, la diferencia entre el inconciente y el ello introduce la idea de que las representaciones de cosa están históricamente constituidas, y su funcionalidad y complejidad depende de las relaciones primarias, i.e. “la madre suficientemente buena” de Winnicott (1986). Un buen nivel de complejidad del inconciente es un “salvavidas” frente al soma y el mundo externo. Llamamos “imaginación” al proceso por el cual los estímulos externos e internos son transformados en representaciones de cosa como figuraciones singulares y únicas.

André Green retoma la idea de Winnicott para introducir la idea de una transicionalidad intrapsíquica: los procesos de investimiento se mueven en dirección progrediente y regrediente entre el soma y la realidad, expresándose a través de múltiples canales expresivos (descarga somática, afectos, fantasías, actos acciones, palabras) (Green, 2002) . C. y S. Botella (2003) jerarquizan la coexistencia de procesos psíquicos heterogéneos en la construcción de figurabilidad. Las formas específicas en que un niño construye figurabilidad son un aspecto central de sus procesos de simbolización. El déficit en la construcción de formaciones intermedias resulta en descargas extra-representacionales (impulsividad, hiperactividad, enfermedad somática, etc) o en pobreza simbólica extrema.

De modo que hemos asumido que la capacidad de un niño de construir formaciones intermedias que vinculan la pulsión con representaciones a través de fantasías es esencial para el pensamiento significativo. El aprendizaje, como proceso cognitivo, debería conectarse por intermedio del pensamiento figural con la base pulsional para que no se constituya como actividad producto de un pseudo-self. La plasticidad psíquica en el aprendizaje, se relaciona con la capacidad de crear sentidos transmisibles a través de diversas materialidades y canales expresivos.

De este modo, los procesos de simbolización incluyen:

- Ligadura de la pulsión a las representaciones inconcientes y su condensación y desplazamiento.
- Ligadura de representaciones de cosa a representaciones palabra.
- Ligadura de representaciones palabra con discurso o acción específica.
- Procesos reflexivos.

El dibujo en el encuadre clínico es una herramienta que permite explorar la modalidad en que en cada niño se combinan procesos psíquicos

heterogéneos involucrados en la simbolización figurativa. Las modalidades singulares de creación de sentido a través de la producción gráfica se relacionan con los modos en que las formaciones intermedias son creadas y desarrolladas a través de los procesos de simbolización. Además de aspectos ligados a la transmisión de sentidos subjetivos, la dinámica subyacente a los diversos modos de figuración. en los dibujos proyectivos dan cuenta de las características del espacio transicional intrapsíquico.

En tanto una dimensión del proceso de simbolización, la proyección es una modalidad de exteriorización de los procesos psíquicos que motoriza las huellas de su origen, ya sea en el inconciente o en las pulsiones. Si la pulsión se liga a representaciones inconcientes, los dibujos pueden ser analizados como sueños, encontrando condensaciones y desplazamientos en los trazos gráficos y en las asociaciones verbales. Pero este no es siempre el caso.

Consideramos que son dibujos proyectivos todos aquellos realizados en el encuadre clínico, en el marco de un vínculo transferencial. El análisis de los dibujos proyectivos de los niños en términos de las dinámicas específicas de sus modalidades de simbolización implica la consideración de múltiples descriptores. Hemos agrupado esos descriptores en relación a los ejes conceptuales anteriormente desarrollados. El objetivo es poder indagar e intervenir en la construcción de las formaciones intermediarias y la calidad de las fronteras intrapsíquicas, ya que de ello dependen los procesos imaginativos. De hecho, nos encontramos en la actualidad con niños cuyas vías de descarga pulsional no son predominantemente representacionales.

Es por ello que, en primer lugar, atendemos a la dinámica procesual de la modalidad productiva, es decir, los modos de circulación pulsional en la actividad gráfica. Hemos denominado "Figuras de ligadura": a aquellas en las cuales hay producción de sentido a través del código plástico-figurativo, como en las imágenes oníricas, y las asociaciones verbales ayudan a interpretar los trazos gráficos. Aquí el afecto está ligado en investimentos y provee fuerza dinámica a las figuras gráficas y verbales. Los dibujos están connotados por sentidos propios y, aunque no resultan perfectos desde el punto de vista formal, transmiten aspectos de la propia constitución subjetiva a través de descriptores gráficos como el tamaño, el personaje elegido, el emplazamiento, la secuencia, etc. Son justamente esas "imperfecciones" las que permiten la interpretación en términos de sentido. Aquí hay trabajo de figurabilidad con interjuego entre procesos psíquicos. En cambio, en las figuras de desligadura prevalece la disociación entre representaciones y afecto, ya sea, a través de figuras de descarga (el afecto es descargado a través de acciones en o afuera de la hoja de papel, o por signos somáticos) o a través de figuras de concreción o hiperrealismo (contrainvestimento fáctico), o ausen-

cia de imágenes (vacío). En este caso el afecto está suprimido o congelado. La producción está inhibida o animada por una pseudo-coherencia racionalizante. (Wald, 2002: 03) A veces se trata de dibujos formalmente perfectos, pero que no permiten el acceso a la subjetividad del que dibuja, que parece cerrado al vínculo transferencial. Se trata de figuras “clisés”: hay niños que insisten en calcar, o en dibujar con regla, o en copiar. Los niños no abrevan en sus propias huellas para crear representaciones simbólicas sino que intentan mantenerse ligados a lo concreto y real.

La dinámica procesual no es ajena al sentido, dado que determinadas figuras pueden condensar aspectos pulsionales a través de la presión del trazo, los repasados, las manchas. Y esto resulta significativo en términos de la dinámica identificatoria del niño.

Los sentidos significativos se ordenan en relación a los atributos proyectados en las imágenes entendidas como análogos narcisistas, pero también en relación a fantasías eróticas o agresivas y conflictos que se expresan a través de relaciones, tamaños, secuencias, y en la elección de temáticas preponderantes.

Cuando pedimos asociaciones con las figuras dibujadas, y más aun si solicitamos un relato, estamos indagando qué es lo que el sujeto reconoce y desconoce de sus aspectos inconscientes proyectados en las imágenes, el modo en que se posiciona en relación a su propia producción. Este posicionamiento requiere de un trabajo en las fronteras que implica un trabajo de ligadura entre representaciones cosa y representaciones palabra, que da cuenta de la capacidad de integrar aspectos conflictivos.

La calidad de las fronteras intrapsíquicas también se evidencia en la configuración espacial de las figuras: si éstas están discriminadas, integradas o despedazadas. Una adecuada unificación en las figuras da cuenta de la constitución del narcisismo corporal. La diferenciación entre yo- y no-yo se sostiene en la instalación de las fronteras intrapsíquicas: es la represión la que permite que haya libre circulación de inversiones con interjuego e interpenetración de procesos psíquicos. Esta permeabilidad es imprescindible para el juego, la creatividad y la ilusión. Si la represión está bien instalada, es una barrera permeable a los intercambios intrapsíquicos que posibilitan el intercambio intersubjetivo con otros. De modo que la actitud transferencial también es un indicador en este sentido: si el niño se niega a entrar en un vínculo con el terapeuta, es porque no siente asegurada la estabilidad de las fronteras.

Además de los contenidos de los conflictos proyectados, las caracte-

rísticas del funcionamiento proyectivo posibilitan una descripción de los sistemas simbólicos de un niño.

En casos de disociación entre afecto y representación, encontramos dificultades en la elaboración de fantasías. Estoy particularmente interesada en los dibujos que resultan perfectos desde el punto de vista formal pero carecen de trazos subjetivos. Si la intencionalidad de un niño es copiar cuando se lo invita a dibujar en el encuadre clínico, debemos asumir que la necesidad de mecanismos defensivos hiper-rígidos implica que hay un sentimiento de riesgo de desorganización psíquica. Cuando no hay la más mínima posibilidad de regresión formal, aun el dibujo más lindo nos orienta a suponer patología severa.

De este modo, podríamos pensar que diferentes dimensiones del proceso de simbolización deberían ser analizadas en co-relación: por ejemplo, un niño puede lidiar con producciones proyectivas como si estas fueran producciones cognitivas. De igual modo, un niño puede trabajar con construcciones cognitivas como si fueran producciones proyectivas.

Analizar las distintas dimensiones de los procesos de simbolización nos permite no sólo caracterizar cuál es la dinámica subyacente a una modalidad de aprendizaje restrictiva, sino también explorar la complejidad y la plasticidad de los modos de simbolización que cada niño pone en juego. Adecuamos las estrategias terapéuticas a los fines de potenciar y dinamizar aquellos procesos que aparecen más comprometidos. En casos en que hay un escaso despliegue de procesos figurativos e imaginativos, el aprendizaje no se organiza por desatención o hiperactividad, o se organiza en forma sobreadaptada. Por lo tanto, el uso de estrategias que estimulen el pensamiento figural a través de los procesos proyectivos adquiere mayor relevancia que la estimulación de los procesos más específicamente cognitivos. Resulta necesario realizar un trabajo clínico que incremente los procesos de ligazón que anteceden lógicamente a los procesos reflexivos.

Referencias

- Bleichmar, Silvia 1993 *La fundación de lo inconsciente*. Amorrortu. Buenos Aires
- Botella, Cesar y Sara Botella 2003 *La figurabilidad psíquica*. Amorrortu. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 2001).
- Castoriadis, Cornelius 1993 Lógica, imaginación y reflexión. En R. Dorey y otros: *El inconsciente y la ciencia*. (pp. 21-50) Amorrortu. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1991).

Anaía Wald. La producción gráfica en la clínica psicopedagógica / 21-28

Green, Andre 2002 *Ideés Directrices pour une Psychanalyse Contemporaine*. P.U.F. Paris

Kristeva, Julia 1998 *Sentido y sinsentido de la revuelta*. Eudeba. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1996)

Schlemenson, Silvia 2001 *Niños que no aprenden*. Paidós. Buenos Aires.

Wald, Anaía 2001 Nuevos aportes al análisis de la producción proyectiva gráfica. En S. Schlemenson (Comp.) *Niños que no aprenden*. Paidós. Buenos Aires: 53-62.

Wald, Anaía 2003 Problemas de simbolización en niños. Análisis de la producción proyectiva gráfica. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: 119-121.

Winnicott, D. 1986 *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.

Análisis de la identidad de los gestores académicos en la universidad desde una perspectiva sociocultural de género

Ibis Álvarez Valdivia, Margarida Bassols Puig,
Anna Cros Alavedra, Carles Monereo Font y Guillem Sala Lorda

autores invitados

Ibis Alvarez Valdivia. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.

Margarida Bassols Puig. Doctora en Filología Catalana y Licenciada en Pedagogía. Profesora Titular. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Anna Cros Alavedra. Doctora en Filología Catalana. Profesora Titular. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Carles Monereo Font. Doctor en Psicología. Profesor Titular. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Director del Seminario SINTE (www.sinte.es).

Guillem Sala Lorda. Doctor en Sociología. Profesor. Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos forma parte de una línea de investigación más amplia desarrollada por el grupo Estrategias de Gestión Universitaria (EGU) de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuyos trabajos se centran en el análisis de los estilos y estrategias de gestión universitaria y su relación con variables psicológicas como la identidad profesional y el género.

Las primeras aproximaciones al objeto de estudio nos mostraron que los estilos de gestión en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) están situados dentro de un continuo en el que los polos serían el estilo managerial y el estilo colegial (Cros, Bassols, Álvarez, Monereo y Sala, 2006). Sin embargo, una segunda etapa del estudio, consistente en analizar la proyección de los estilos de gestión en el discurso de los gestores, mostró un claro predominio del estilo colegial, lo que nos hizo hipotetizar que la cultura institucional de algunas universidades puede favorecer este estilo de gestión (Bassols, Cros, Alvarez, Monereo y Sala, 2008). Aun cuando se puede concluir que los hombres y las mujeres analizados no tienen estilos de gestión diferentes, parece que el sexo modula la construcción de la identidad y, consecuentemente, el estilo de gestión.

Teniendo en cuenta este antecedente, en la presente investigación nos propusimos como objetivo analizar las dimensiones culturales en que se sitúa la gestión universitaria, atendiendo al modelo de Hofstede (1984), especialmente en relación a la dimensión de género. Sobre la base de este análisis intentamos definir las características de la identidad de los gestores universitarios y su relación con un perfil organizacional desde la perspectiva socio-cultural de género.

El estudio se sitúa dentro del marco conceptual que aborda la identidad como un fenómeno relacional y sociocultural; concretamente se concibe como el resultado de un proceso dinámico de negociación social en contraste con el planteamiento más tradicional que considera la identidad como una configuración interna y fija, relacionada con estándares de comportamientos (Bucholtz & Hall, 2005; Lasky, 2005; Varghese & Stritikus, 2005). En cuanto a la identidad profesional, entendemos que supone un proceso de apropiación individual de modelos circunscritos a grupos y prácticas laborales específicas, generalmente promovidos por determinadas políticas (Barbier, 1996; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

En este trabajo pretendemos explorar las características de la identidad profesional de los gestores universitarios desde la perspectiva sociocultural del género. En primer lugar nos centraremos en delimitar el concepto de estilo de gestión y en los modelos culturales de gestión, enfatizando la

propuesta de Gerard H. Hofstede sobre las dimensiones culturales que influyen en los comportamientos de las organizaciones y de manera específica en la dimensión masculinidad-feminidad. Posteriormente expondremos cómo llevamos a cabo nuestro estudio y presentaremos los resultados encontrados, relacionándolos con los rasgos que desde la variable género permiten distinguir el estilo de hacer gestión en los casos estudiados en nuestra universidad.

1. MARCO CONCEPTUAL

Estilos de gestión en la universidad

A partir de la tipología de Berquist (1992) y de los enfoques que cuentan con un mayor consenso en la literatura actual sobre gestión institucional (Taylor, 2007; Leong, 2007; Kavanagh & Ashkanasy, 2006; Wood, 2004; Birnbaum, 2000), en este trabajo se han definido dos estilos de gestión, que permitirían caracterizar la manera de gestionar del profesorado responsable del gobierno de la universidad: el estilo colegial y el estilo de manager.

El estilo colegial, que se podría relacionar con lo que Berquist denomina “cultura académica”, se caracteriza por su preferencia por un modelo organizacional flexible, con una clara tendencia a distribuir el liderazgo y a compartir el poder a partir de redes de comunicación bastante horizontales. Se basa en el logro de consensos para tomar decisiones y en la creación de una cultura de grupo donde se procura el crecimiento y el bienestar de sus miembros. El liderazgo depende, en gran medida, del carisma del gestor y la motivación por ejercer el cargo tiene que ver con elementos intrínsecos al propio sujeto, como por ejemplo el sentido de responsabilidad, la voluntad de servicio o el interés por mejorar las cosas. En este modelo, el gestor se implica en el proyecto, el liderazgo es constitutivo y el profesional construye su propia identidad como gestor.

Por el contrario, el estilo managerial sería más próximo a la orientación de la “cultura gerencial” que propone Berquist y se caracterizaría por la preferencia por un modelo organizacional poco flexible, orientado a la consecución de objetivos, muy a menudo impuestos, y a la productividad, donde se valoran, por lo tanto, los resultados obtenidos por la dirección. El ejercicio del liderazgo suele adoptar una distribución jerárquica, con mandos intermedios, y una comunicación vertical y burocratizada. La motivación para ejercer el cargo responde a elementos extrínsecos al sujeto, como por ejemplo los incentivos personales (poder, reconocimiento social, ganancia económica) o la presión ambiental. En este modelo, el gestor tiende a aplicar rutinas, el

liderazgo es ocasional y el gestor es poco consciente de su identidad como directivo.

Con el objetivo de definir algunas categorías que permitan caracterizar a los gestores estudiados en la dirección que interesa, en esta investigación los rasgos de estos dos estilos se han agrupado en dos dimensiones socio-psicológicas: representación de la gestión y actuación como gestor.

La representación se entiende como el conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes sobre la gestión universitaria. Es todo aquello que tiene que ver con la concepción y que sirve como marco de percepción y de interpretación, y también como guía de los comportamientos y prácticas (Moscovici, 1993; Jodelet, 1993). Las representaciones también tienen que ver con la identidad, entendida como la capacidad de la persona para reconocer como propios los efectos de su acción, y, por lo tanto, de atribuírselos (Lipiansky, 1992). Algunos atributos identificadores como las disposiciones, los hábitos, las actitudes o las aptitudes tienen una significación preferentemente individual y funcionan como "rasgos de personalidad" (ej. perseverante, imaginativo...) mientras que otros tienen una significación preponderantemente relacional, en el sentido que denotan rasgos o características de socialización (ej. tolerante, amable, comprensivo, sentimental, etc.). A su vez la identidad, gracias a la función selectiva que ejerce, nos permite entender la acción y la interacción sociales en la medida en que posibilita a los actores ordenar sus preferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción (Beswick, 2002). Sobre esta base conceptual, la dimensión que denominamos representación de la gestión permite distinguir tres categorías: 1a) la concepción de la gestión, 1b) las tendencias motivacionales para la gestión y 1c) la identidad como gestor.

La dimensión actuación se refiere a la forma concreta como se ejerce la gestión universitaria. Dicho de otro modo, al conjunto de estrategias que el gestor pone en marcha para lograr sus objetivos, entendiendo como estrategia la toma de decisiones, consciente e intencionada, para lograr un objetivo determinado. Desde esta perspectiva, se han distinguido dos categorías: 2a) la forma de ejercer la influencia o el poder sobre los otros, es decir, el liderazgo y 2b) la manera de afrontar y supervisar la solución de los conflictos y los problemas durante la gestión, es decir, la regulación.

La conceptualización de estas dos dimensiones permite configurar un continuo delimitado por el estilo denominado managerial y el estilo denominado colegial que sirve de guía inicial para caracterizar a los gestores universitarios a propósito de esta investigación. En la tabla siguiente se resumen estos descriptores.

Tabla 1: Dimensiones, categorías e indicadores de los estilos de gestión universitaria

| Dimensiones | Categorías | Indicadores |
|----------------------|---|--|
| Representación | Concepción de la gestión | • Colegiado, dinámica |
| | | • Managerial, continuista |
| | Motivaciones | • Intrínsecas |
| | | • Extrínsecas |
| | Configuración de la identidad | • Estructurada y significativamente prosocial |
| | | • Poco estructurada y con orientación individual |
| Actuación/Liderazgo | Proyección de liderazgo | • Constitutivo |
| | | • Ocasional |
| | Distribución del poder | • Distribución compartida |
| | | • Distribución jerárquica |
| | Toma de decisiones | • Coral |
| | | • Individual |
| | Competencias predominantes | • Comunicativas |
| | | • Racionales |
| | Valorización | • Desarrollo de la organización |
| | | • Eficacia, cumplimiento |
| Actuación/Regulación | Resolución conflictos | • Grupal |
| | | • Solipsista |
| | Construcción de la intervención en el conflicto | • Vía diálogo |
| | | • Vía institucional |
| | Conciencia/control sobre la intervención | • Planificación |
| | | • Rutinización |
| | Supervisión de los colaboradores | • Dejar hacer, confiar |
| | | • Fiscalización |
| | Sensibilidad a las presiones | • Constricción |
| | | • Lasitud |
| Flexibilidad | • Actuación estratégica | |
| | • Rigidez | |

Nota: Las filas sombreadas muestran los indicadores del estilo managerial de gestión.

Modelo sociocultural de gestión: Liderazgo masculino vs. Liderazgo femenino

Dentro de los estudios sobre el liderazgo es ampliamente reconocida la influencia de la cultura organizacional en la conformación de los estilos de gestión y su repercusión en el funcionamiento de las organizaciones. A estos análisis, de por sí complejos, que ya revelan una realidad cambiante y subjetiva, recientemente se les han unido otros enfoques de carácter transversal como los análisis de generación, raza, clase social, género, que aumentan la complejidad en los análisis organizacionales (Brenner, Tomkiewicz & Schein, 1989; Tharenou & Conroy, 1994; an Ungen, van der Leeden & Willemsen, 2001; García-Retamero & López-Zafra, 2006).

Con respecto a la variable género, y consideradas desde una perspectiva transcultural, las actitudes “idóneas” para la dirección de empresas parecen ser “masculinas”. Sin embargo esta visión tradicional está dando paso a un planteamiento más matizado. Estudios recientes sobre el impacto de este fenómeno social en los estereotipos de género y liderazgo dan cuenta de cambios en los estereotipos de masculinidad y feminidad asociados al liderazgo de hombres y mujeres directivos (Cann & Siegfried, 1990; Dobbins & Platz, 1986; Fernández, *et al.* 2001; Powell, 2002; Silvestri, 2003). En general se argumenta que las relaciones de género son definidas en el discurso de las organizaciones y a su vez esta definición responde a los cambios en la identidad femenina en diferentes contextos históricos. En el ámbito educativo este tema ha sido estudiando con gran interés en la última década (Archer, Hutchings & Ross, 2002; Carvallo, 2006; Colás y Jiménez, 2006; Reeves, 2009).

Las auto-concepciones de hombres y mujeres respecto a la masculinidad y la feminidad muestran asimismo cambios históricos e influencias socio-culturales y son muchos los factores culturales que se podrían considerar relacionados con la cuestión de género. En este trabajo nos centraremos en la aportación de Hofstede (1984, 1991) y su “modelo de las cinco dimensiones”.

Particularmente atractivo resulta el hallazgo de Hofstede en la dimensión cultural que opone los valores laborales cooperativos a los competitivos. Según este autor, las culturas femeninas enfatizan la cooperación y el apoyo social y, probablemente, refuerzan la expresividad; mientras que las culturas masculinas enfatizan la competición, las recompensas materiales y laborales y refuerzan la instrumentalidad.

Si bien las diferencias entre culturas dejan claro que hay estilos de dirección y gestión que se pueden caracterizar como “femeninos” o “mascu-

linos”, rara vez serán inequívocamente de un signo o del otro (Osgood, May & Miron, 1975; Gauthey & Dominique, 1990; Schein, & Mueller, 1992). Algunas investigaciones en el ámbito educativo han constatado que el liderazgo caracterizado como masculino da cuenta de comportamientos más estructurados y competitivos, mientras que el femenino se relaciona con actuaciones más contingentes y colaboradoras (Coleman, 2003; Gannerud, 2001; Madden, 2005, Wilkinson & Kitzinger, 2003). Específicamente en el ámbito universitario, en los últimos años se ha constatado el positivo impacto en la satisfacción laboral del estilo de gestión asociado al género femenino (Chliwniak, 1997; Martínez, 2000).

Con atención al propósito de esta investigación, en la Tabla Resumen 2 (pág. 36) se presentan los valores culturales asociados con las dimensiones que tipifican los estilos de gestión: representación de la gestión y actuación como gestor, y su relación con los valores masculinos y femeninos de la cultura social.

Esta posible construcción teórica se toma como base para explorar cómo se manifiesta la variable cultural correspondiente al género en el estilo de gestión en la Universidad Autónoma de Barcelona.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se basa en la descripción e interpretación que los docentes hacen de su gestión y en las reflexiones de los investigadores sobre la realidad analizada. En la recogida de datos se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos. La población está constituida por todo el profesorado que ocupó, durante el curso 2005-06, un cargo unipersonal de gestión universitaria en la UAB: rector, vicerrectoras y vicerrectores, decanas y decanos, directoras y directores de departamento. Un total de 82 gestores en estos cargos fueron invitados a participar voluntariamente del estudio. Aceptaron 48, de ellos 36 (75%) son hombres y 12 (25%) mujeres. Las Tablas 3 y 4 (pág. 37) muestran la distribución por áreas (departamentos) y por cargos representados en el estudio.

El estudio se realizó en tres fases. En una primera fase, se efectuó un sondeo de toda la población a partir de un cuestionario semi-estructurado de preguntas cerradas y abiertas (ver anexo 1) correspondientes a las dimensiones inicialmente delimitadas. La primera parte del cuestionario se refiere a datos generales de los participantes y la segunda se estructura en dos apartados que contienen el mismo bloque de preguntas, el primero relativo al trabajo como docente y el segundo referido a la gestión. Las respuestas a las preguntas cerradas se registraron en una escala de 1 a 4 (1 es el menor valor).

Tabla 2. Indicadores de feminidad / masculinidad en la cultura organizacional en relación con las dimensiones y categorías que definen los estilos de gestión

| Dimensión | Categorías | Cultura femenina | Cultura masculina |
|-----------------------|------------|--|---|
| REPRESENTACIÓN | Concepción | El clima de trabajo es el problema central de la organización: -Cooperación (co-workers). -Mayor preocupación por las personas. -Énfasis en la interdependencia. -Relaciones horizontales. | El resultado del trabajo es el problema central de la organización: -Corporación (avanzar, llegar a la meta...). -Mayor preocupación por los resultados. -Énfasis en la competición y en la autonomía. -Claros jerarquías |
| | Motivación | -Motivaciones intrínsecas (reto personal, compromiso con la organización...). -Preocupación por cuestiones del clima laboral y por las relaciones del equipo de trabajo. -Interés por los sentimientos de las personas. Es importante el trabajo pero confluyen otros intereses personales (Ej. atención a la familia). | -Motivaciones extrínsecas (reconocimiento, remuneración, promoción, éxito...). -Importancia de la superación (training) y las condiciones de trabajo (metas individuales). -Intereses prioritarios centrados en el trabajo. Objetivos relacionados con logros laborales (dedica gran parte del tiempo al trabajo). |
| | Identidad | Se perciben como personas intuitivas. | Se perciben como personas autosuficientes |
| ACTUACION | Liderazgo | -Enfatizan la cooperación y el apoyo social. -Refuerzan la expresividad. -Se orientan a las interrelaciones. -Buscan consenso, compromiso, negociación. -Toman las decisiones en grupo. | -Enfatizan la competencia y la confrontación. -Refuerzan la instrumentación. -Están interesados en hechos palpables. -Buscan independencia, autorrealización. -Toman las decisiones individualmente. |
| | Regulación | -Se predisponen a formar equipos de trabajo, habilidades para fomentar la cooperación. -Prefieren negociar en la resolución de conflictos. -La solidaridad, la calidad de vida en el trabajo y la cooperación caracterizan las relaciones internas. -Se regulan por la iniciativa (actuación contingente). -Tienen menor escepticismo. | -Tienen menos al trabajo en equipo y, si lo hacen, es de manera más normativa. -Prefieren afrontar los conflictos de modo directo. -La asertividad, el estrés y la competencia caracterizan las relaciones internas. -Se regulan por control externo (actuación estructurada). -Tienen mayor escepticismo. |

Fuente: Coleman, 2003; Del Pino, García y Cabrera, 2004; Early & Mosakowski, 2000; Hofstede, 1984, 1991, 1998.

Tabla 3. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento

| Área de conocimiento | Participantes | Porcentaje |
|--|---------------|------------|
| Ciencias de la Salud | 11 | 23 |
| Ciencias Experimentales | 4 | 8 |
| Ciencias Humanas y Estudios Artísticos | 12 | 25 |
| Ciencias Sociales | 17 | 35 |
| Ingenierías | 4 | 8 |

N=48

Tabla 4. Distribución de la muestra por cargos

| Cargo | Participantes | Porcentaje |
|----------------------------|---------------|------------|
| Rector | 1 | 2 |
| Vicerrector/a | 7 | 15 |
| Decano/a | 8 | 17 |
| Director/a de Departamento | 32 | 66 |

N=48

El objetivo del cuestionario era doble: cuantificar el peso relativo en la muestra de las distintas dimensiones de los estilos de gestión universitaria (a partir de frecuencias, medianas y co-variaciones extraídas de las preguntas cerradas); e identificar los casos (o sujetos) más representativos de las categorías de estos estilos de gestión (a partir del análisis sistemático de las respuestas a las preguntas abiertas).

En la segunda fase se realizó una aproximación cualitativa al objeto de estudio, a través del análisis de los casos que se consideraron relevantes en la primera fase. Los datos se obtuvieron a través de dos entrevistas semi-estructuradas; la primera, focalizada (Ander, 1987); y la segunda, en profundidad (Sierra, 2001).

En la primera entrevista se realizó una labor previa de delimitación de los aspectos que debían ser cubiertos con base al análisis de las respuestas al cuestionario, y en función de los objetivos de la investigación (caracterizar su estilo de gestión).

La entrevista en profundidad investiga la dimensión que denominamos "actuación", sobre la base de un breve guión de un caso hipotético de situación de conflicto ante el que se sugirió que se situaran las personas entrevistadas (ver Anexo 2). Se permitió que el relato surgiera libremente con

una mínima intervención del entrevistador que sólo debía procurar que las manifestaciones del entrevistado giraran alrededor de la cuestión que se investigaba: regulación de su actuación como gestor a través del análisis del discurso. Dada la complejidad de este segundo análisis, se decidió realizarlo a través del estudio de casos. Se seleccionaron siete sujetos agrupados inicialmente en dos subgrupos: gestores manageriales y gestores colegiales (ver Tabla 5).

El análisis de los datos en esta fase se realizó a través de métodos inductivos, concretamente mediante un análisis del discurso que concibe el lenguaje situado dentro de un contexto social (Patton, 2002). La construcción y validación de las categorías e indicadores para codificar los datos se realizó mediante triangulaciones sucesivas y paralelas entre los cinco investigadores que integraban el equipo.

Tabla 5. Descripción de la muestra de la segunda fase del estudio

| Participantes | Estilo de gestión | Cargo | Área | Sexo |
|---------------|-------------------|--------------|-------------------------|------|
| Caso 1 | Managerial | J'.Dpto. | Ciencias Experimentales | H |
| Caso 2 | Managerial | J'.Dpto. | Humanidades | M |
| Caso 3 | Colegial | Decano | Ingenierías | H |
| Caso 4 | Colegial | Vicerrectora | Ciencias Sociales | M |
| Caso 5 | Colegial | J' Dpto. | Ciencias de la Salud | H |
| Caso 6 | Colegial | J' Dpto. | Humanidades | M |
| Caso 7 | Colegial | J' Dpto. | Humanidades | M |

Por último, se decidió explorar en la muestra de gestores estudiados la manifestación de la variable género, desde una perspectiva sociocultural, partiendo del modelo de Hofstede. En primer lugar se revisaron los resultados del análisis estadístico del cuestionario, localizando los ítems de las dimensiones representación y actuación de ambos estilos de gestión. Posteriormente se retomaron fragmentos de las transcripciones de las entrevistas para ilustrar los hallazgos más significativos que muestra el análisis estadístico.

3. RESULTADOS

El estudio exploratorio realizado permite corroborar la idea que promovió el análisis de la proyección del género en las diferentes dimensiones que tipifican el estilo de gestión. A la vez, ofrece interesantes pistas que visua-

lizan la correspondencia de los estilos de gestión managerial y colegial de los casos estudiados de la Universidad Autónoma de Barcelona con valores culturales contrapuestos, desde la perspectiva de la variable género.

A continuación se resumen las frecuencias con que se registran los indicadores de cada categoría en las respuestas de los gestores en el cuestionario y en las entrevistas.

3.1. Motivaciones para hacer gestión

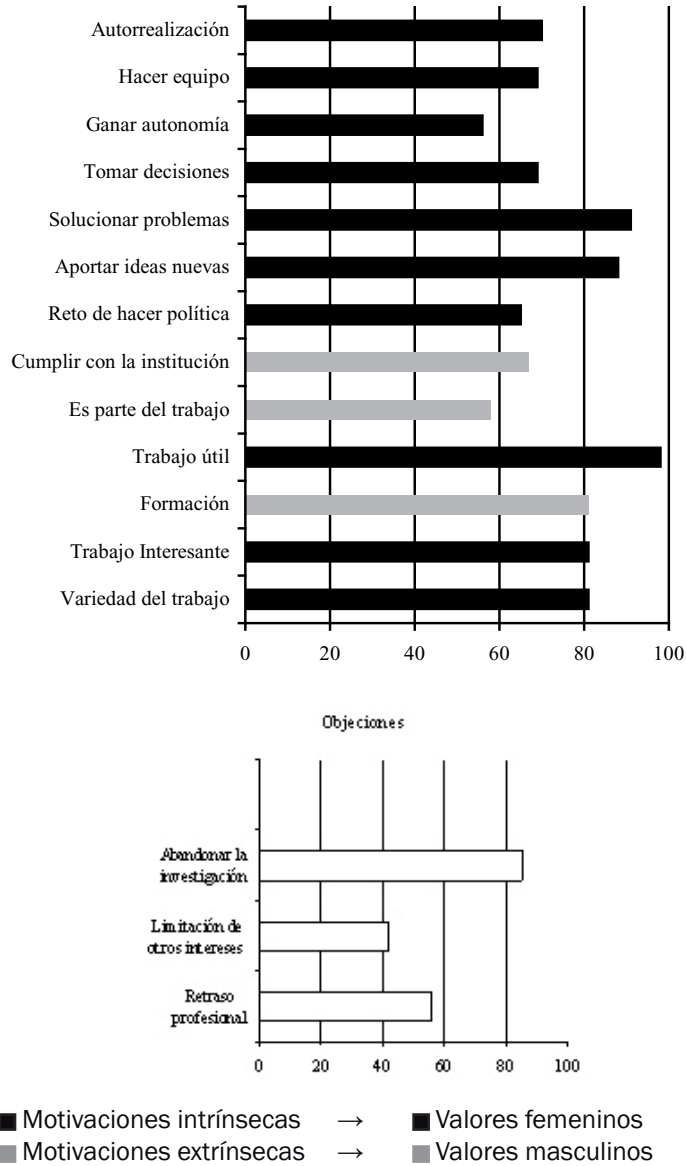
Centrándonos en los incentivos para la gestión se observan motivaciones derivadas de intereses y necesidades personales, correspondientes a motivaciones intrínsecas. El Gráfico 1 (ver página 40) resume el análisis realizado.

El evidente predominio de motivaciones intrínsecas, además de poner de relieve valores femeninos del estilo de gestión, es un factor a favor de esta actividad.

Los siguientes ejemplos, extraídos del cuerpo de las entrevistas realizadas, pueden ilustrar la diferencia de motivos que se expresan desde una cultura femenina (caso 4) y desde una cultura masculina (caso 1) de la gestión:

- “No, no me costó porque yo entiendo, y además me acuerdo que en las oposiciones a titular que fueron ‘movidillas’, así lo dije: yo creo que un docente tiene que hacer gestión en la universidad (otra cosa es que no estemos preparados para ello). Y bueno, en el momento que se presentó la oportunidad de ser jefe de mi departamento, decidí que era un buen puesto, una buena oportunidad (...) Me interesa también la gestión, me parece interesante, esta mañana he tenido que negociar una cosa, entonces me parece interesante pasar del ‘no’ al ‘sí’, es decir que me digan: ‘Esto no es posible, esto no es posible’ y volver aquí y pensar: ‘cómo se lo planteo para que pasado mañana me diga que sí’. Pues a mi me gusta esto, es una gestión a muy pequeño nivel, eh? No toco grandes decisiones sobre fusiones bancarias ni nada, eh? Pero me interesa y me gusta” (caso 4).
- “Lo acepté por responsabilidad y porque forma parte (...) del trabajo de un catedrático de universidad. Yo he estado muchos años intentando evitar que me elijan. Me interesaba no hacerla, eso es claro. O sea, yo no soy director de departamento por vocación. Yo he estado muchos años intentando evitar que me elijan. Yo no quiero, no quería ser director, ni quiero volverlo a ser jamás” (caso 1).

Gráfico 1. Motivaciones para asumir la gestión



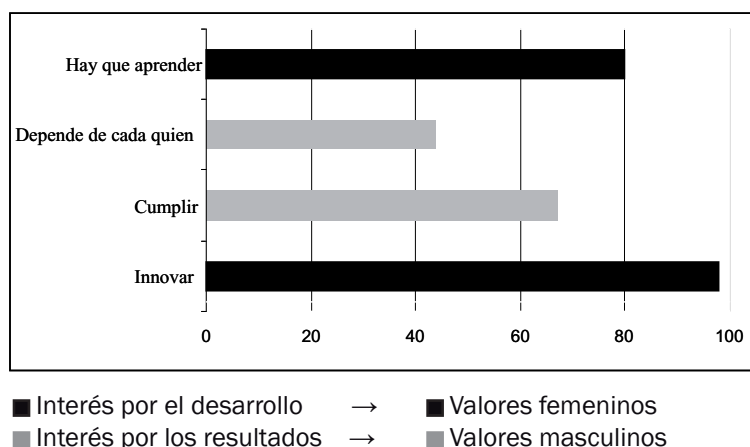
Por otra parte, la mayoría de los gestores estudiados perciben la tarea de gestión como una tarea compleja debido a una amplia gama de fenómenos entre los cuales destacan la imprevisión e incertidumbre (acontecimien-

tos inesperados, nuevas opciones, etc.) y las dificultades derivadas de los intereses, a menudo contrapuestos, de las personas y equipos de trabajo. Las metas estarán orientadas a un “producto bien terminado”, personalizado y adecuadamente integrado a las exigencias y expectativas sociales. Las decisiones son altamente reflexionadas. Los gestores que prefieren este tipo de incentivos personales son proclives a la construcción de un estilo personal, creativo e innovador de gestión. En general muestran disposición al cambio, necesidad de aprender, satisfacción personal y elevado compromiso con su actividad.

3.2. Concepción de la gestión

En este aspecto se constata también un predominio de valores femeninos. Como muestra el Gráfico 2, la gestión parece estar caracterizada por la preocupación y atención a las personas (*nurturing*) en tanto se enfatiza la necesidad de aprendizaje continuo y de innovación, en lugar de pretender que cada quién realice aportaciones individuales desde sus supuestas competencias personales, una característica propia de los estilos de gestión managerial, entroncada en los valores de la cultura masculina. En general, en los casos estudiados, abunda la preocupación por cuestiones concernientes al clima laboral, a las buenas relaciones del equipo de trabajo, con un especial interés por los sentimientos de las personas y el desarrollo de la organización, sin descuidar la atención a los objetivos (cumplimiento).

Gráfico 2. Concepción de la Gestión



El siguiente fragmento de una entrevista ejemplifica como se proyectan en la gestión esos valores pertenecientes a la cultura femenina:

- (...) “innovador es una rasgo importante tanto de la gestión como de la docencia, no estar cerrado. Yo pienso que la innovación por sí misma no es buena, como concepto. Se ha de cambiar si tu ves realmente eso (...) si tu ves alguna ventaja, seguro que habrá más. Porque yo creo que la gente somos inmovilistas por naturaleza, y a mi me pasa, que dices: ‘eso no funcionará’, tenemos esta tendencia. Pero, siempre pienso que si tu ves alguna ventaja, seguro que hay más, entonces, probemos. Pero eso ha de ser con mucho cuidado. Por tanto, estas dispuesto a asumir riesgos (...) siempre y cuando los riesgos no sean excesivos. Pero sí, sí”. (caso 3)

Al contrario, en la cultura managerial, el directivo motiva a las otras personas hacia el logro de las metas, clarificando las expectativas y prioridades. Existe una preocupación por la adaptación y por garantizar los recursos necesarios que permitan el funcionamiento y la legitimidad externa de la unidad. En el caso siguiente nos parece que queda ilustrado:

- “Soy muy estricto en lo que a mi me parece absolutamente correcto y no moverme de aquí (...) Mis líneas de lo que es correcto y lo que debe el departamento y lo que no debe hacerse, eso lo tengo muy claro (...) Un director como yo o un vicerrector incluso, lo que tiene que hacer es consensuar (...) un vicerrector tiene un poco más de poder, tiene bastante más poder, pero también tiene que consensuar, porque tiene sus comisiones, yo también (...) Plantear una reunión, decir, convencer a los demás de que creo que hay que hacer eso y que los demás al final me sigan. Esto ha de ser así, esto tiene que ser así aunque no le guste a nadie; eso lo digo constantemente” (caso 1)

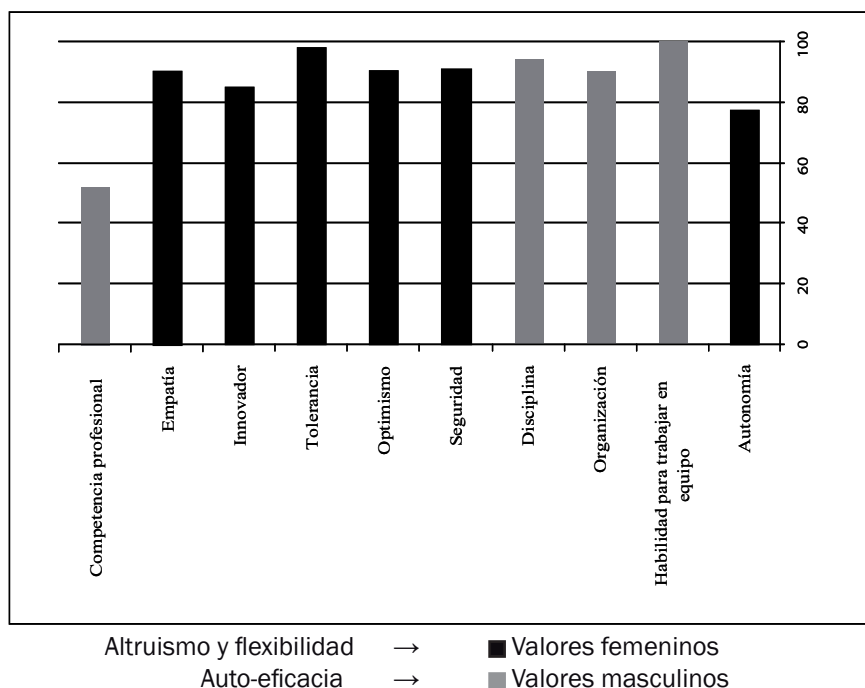
En estos casos el rol del gestor se relaciona más con las funciones administrativas (representación, delegación, conducción de reuniones, manejo financiero, atención a múltiples cuestiones al mismo tiempo, etc.) que con el liderazgo. Estos rasgos son propios de la cultura masculina.

Identidad (modo de ser gestor/a)

En los casos estudiados, la configuración de la identidad muestra atributos prosociales que denotan sociabilidad: tolerancia, amabilidad, comprensión, seguridad en uno mismo, altas expectativas de eficacia y disposición al cambio. Estos rasgos, de acuerdo con el referente teórico revisado, corresponden a la cultura femenina. Asimismo la mayoría de los gestores analizados muestra seguridad, optimismo y capacidad para la autonomía, incluso para la innovación. Tal representación de sí mismo podría relacionarse con sentimientos de auto-eficacia, que de acuerdo con los estudios sobre valores culturales revisados, son más propios de la cultura masculina.

Respecto a esta categoría no se encuentran diferencias significativas entre los gestores que participan en la investigación. Este resultado resulta coherente con los actuales planteamientos de la investigación sobre la temática, que subrayan el incremento de un modelo de gestión híbrido. Un resumen de los atributos que en relación a la identidad como gestor mencionan los casos estudiados se muestra en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Identidad como gestores/as



El siguiente ejemplo puede ayudar a comprender cómo se proyectan valores culturales diversos y entrelazados en la identidad de los gestores estudiados:

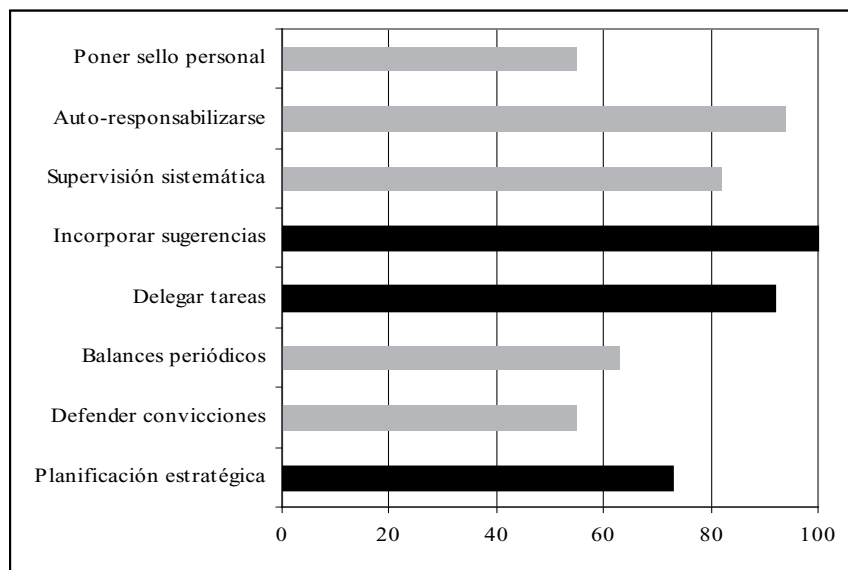
- Yo diría que la resuelvo bien, pero no lo sé, claro tampoco no...a veces me dicen que me, que tengo una...pero a ver no creo que sea autoritaria, no creo que sea un modelo autoritario, pero sí que es verdad que tengo unos objetivos definidos y que voy a por ellos y obviamente buscando el consenso, pero...no, no, los objetivos los tengo claros. Y a ver yo creo que hay un entendimiento básico en el departamento, no creo que lo haya generado yo, eh? No lo he generado yo, no ha sido mi estilo de gestión, ha sido el estilo de siempre y el grupo humano que se ha reunido aquí, es así,

eh? Entonces hay un entendimiento básico, siempre hay alguna disidencia, pero es menor. Entonces... digamos que la cara más firme la presento de cara afuera, no es tanto de cara adentro como de cara afuera, o sea si tengo que poner un puño sobre la mesa, normalmente es cuando tengo que defender cosas del departamento y en el departamento hay acuerdo (caso 7)

3.4. Actuación

Respecto a la actuación, el estudio nos permite inferir que los gestores proyectan, predominantemente, comportamientos en torno a la cooperación y el apoyo sociales. Se orientan a desarrollar las interrelaciones, a propiciar una atmósfera amistosa (preocupación por las relaciones interpersonales), a buscar el consenso, el compromiso y la negociación e igualdad entre las personas a su cargo. Se aprecia una clara predisposición a formar equipos de trabajo, delegar tareas e incorporar sugerencias (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Estrategias para regular la actuación como gestor/a



Cooperación → ■ Valores femeninos
 Corporación → ■ Valores masculinos

Sin embargo, no podemos afirmar que, con respecto a la actuación, prevalezcan valores asociados básicamente a la cultura femenina de modo

tan acusado como hemos visto en la dimensión anterior (representación de la gestión), ya que tienen un lugar central los protocolos y procedimientos que establece la universidad para afrontar imprevistos y situaciones conflictivas, lo que manifiesta un deseo expreso de cumplimentar los deberes y compromisos institucionales. El siguiente fragmento ilustra este hecho:

- “Desde el primer momento estoy trabajando como equipo de dirección. Es decir, escogí mis colaboradores, nos reunimos una vez por semana y tomamos las decisiones consensuadas, entendiendo que los malos tragos me tocan a mí. (...) Me da cierta satisfacción y que creo que es verdad que lo he conseguido. (...) Me gusta pensar que yo he hablado con él, le he convencido, le he dicho, él ha visto que colaboraré con él y que le ayudaré (...) Soy bastante duro, bastante inflexible en el fondo, pero intento ser bastante dialogante y adaptable y consensuador en la forma. (...) Ser capaz de motivar a mis colaboradores para que hagan el trabajo que yo quiero que hagan o que creo que deben hacer. Plantear una reunión, decir, convencer a los demás de que creo que hay que hacer eso y que los demás al final me sigan” (caso 1)

A pesar de las diferencias sustanciales entre uno y otro modo de gestionar el trabajo (caso 1 más managerial-masculino), en ambos ejemplos se puede apreciar, por una parte, la intención de actuar de acuerdo a un modelo de gestión tendente a la colaboración, al trabajo en equipo; pero, por otra parte la clara preocupación por el logro de objetivos y por los resultados a corto plazo, sin demasiados riesgos para la organización.

Conclusiones y reflexiones finales

Como hemos podido comprobar en este estudio, la variable género, en relación a la cultura de gestión, puede constituir un factor discriminante para identificar y analizar los estilos de gestión ejercido por los docentes en el ámbito universitario. Además, los indicadores utilizados, a partir de una de las cinco dimensiones del modelo de G. Hofstede, han resultado útiles para analizar los valores culturales de la gestión universitaria y enriquecer los descriptores comúnmente empleados para clasificar los estilos de gestión colegial (con predominio de valores femeninos) y managerial (con predominio de valores masculinos).

Centrándonos en los resultados de la investigación en su conjunto, la conclusión general a la que hemos llegado es que en nuestra universidad parece predominar un “modo de ser gestor” que se caracteriza por un enfoque de gestión femenino o colegial. Los valores de la cultura femenina que matizan este estilo de gestión hacen que el clima de trabajo y la cooperación

sean unas de las preocupaciones centrales de los gestores.

Detrás de estas actuaciones se encuentran directivos que manifiestan motivaciones intrínsecas para la gestión, basadas en una elevada responsabilidad personal y en el compromiso con la institución.

Pasando al terreno de la reflexión, consideramos que este estilo de gestión que predomina en nuestra universidad puede deberse a la combinación de distintos factores:

1. Puede estar relacionado con la percepción, que tienen las personas que ejercen la gestión y el liderazgo en las administraciones públicas, sobre el hecho de que un estilo más colaborativo y personalizado, es decir "femenino", conviene más a estas instituciones, es mejor valorado en ellas. Y esto es así tanto para los gestores masculinos como para los femeninos. Según Coleman (2003), la percepción de un liderazgo en transformación, más orientado a los valores femeninos, es generalizable a todo el sector educativo, aunque no lo sea totalmente su aplicación, ya que la gestión se sigue considerando una tarea masculina y las mujeres continúan teniendo que demostrar, de forma más ostensible, su capacidad para ejercerla,
2. Puede estar relacionado también con el hecho de que la gestión universitaria se realiza de manera temporal y no suele reportar beneficios en el currículo investigador que es, hoy por hoy, el que más valoran las autoridades académicas para la promoción profesional. Así, pues, dados esos bajos incentivos, no parece sorprendente que las personas que se presentan para ejercer cargos de gestión se sientan implicadas y comprometidas con la institución. Tampoco debemos olvidar que normalmente se accede a estos cargos sin ningún tipo de formación previa en gestión, más allá de la experiencia que se adquiere en el día a día del trabajo docente e investigador. Estas características de temporalidad, escaso beneficio y "amateurismo" podrían influir, quizás, en la predominancia de un estilo femenino.

Este "modo de ser gestor" en estos momentos se ve muy tensionado por las exigencias hacia las universidades. En el actual contexto socio-económico, la relación entre los estados y sus servicios públicos son objeto de una profunda revisión (Vaira, 2004). Forzado por la reducción de la financiación de estos servicios, incluyendo los educativos, cada sector se ve obligado a racionalizar su producción y a transformar su organización interna. A las universidades, en concreto, se les exige una aproximación a los modelos de organización empresarial, especialmente por lo que respecta al rendimiento económico (Symes & McIntyre, 2000; Harris, 2005).

Es previsible que en un futuro sea necesario debatir de manera rigurosa qué gestión queremos en nuestras universidades y, en definitiva, qué tipo de comunidad universitaria deseamos promover.

Referencias

- Ander, E. 1987 *Técnicas de investigación social*. 21ª ed. El Ateneo. México.
- Archer, I.; M. Hutchings, & A. Ross (Eds.) 2002 *Higher Education and Social Class: issues of exclusion and inclusion*. Routledge Falmer. London & New York.
- Barbier, J. 1996 «De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation». *Education permanente*, 128 :32-48.
- Bassols, M.; A. Cros; I. Álvarez; C. Monereo y G. Sala, 2008 Gestió universitària i estils discursius. *Caplletra, Revista internacional de filologia*, 44 :9-34.
- Beijaard, D.; P. Meijer & N. Verloop 2004 Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2) :107-128.
- Berquist, W. 1992 *The four cultures of the academy*. Jossey-Bass. San Francisco
- Beswick, D. 2002 *Management implications of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards*. University of Melbourne. Melbourne. En <http://www.beswick.info/psychres/management.htm> [última consulta 10/04/2009].
- Birnbaum, R. 2000 *Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail*. Jossey-Bass. San Francisco
- Brenner, O. C.; J. Tomkiewicz & V. Schein V. 1989 The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics revisited. *The Academy of Management Journal*, 32 (3) :662-669.
- Bucholtz, M. & K. Hall 2005 Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 74 :585-614.
- Cann, A. & W. Siegfried 1990 Gender stereotypes and dimensions of effective leader behavior. *Sex Roles*, 23, (7-8), 413-419.
- Carvallo, P. 2006 Género, Posmodernismo y Relaciones Internacionales. La identidad femenina en el discurso de las organizaciones internacionales. *CONfinés* 2/3 :89-100.

- Chliwniak, L. 1997 Higher Education Leadership: Analyzing the Gender Gap. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 25, 4.
- Colás, P. & R. Jiménez 2006 Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340 :415-444
- Coleman, M. 2003. Gender & leadership style: the self-perceptions of secondary headteachers. *Management in Education*, 17 (1) :29-33.
- Cros, A.; M. Bassols; I. Álvarez; C. Monereo y G. Sala, G. 2006 Gestió universitària: estils discursius i representacions identitàries. En N. Alturo; J. Besa; O. Bladas y N. Nogué *L'argumentació. Promociones y publicaciones universitàrias*. Universidad de Barcelona. Barcelona :209-231
- Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Educación Superior (1999) En <http://www.uca.es/web/estudios/eees/documentos/eees009.pdf> [última consulta 10/04/2009].
- Del Pino, M^a., García, A. y Cabrera, S. (2004). *La incidencia de los rasgos culturales en los resultados del equipo multicultural*. XIV Congreso de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE), Murcia. En http://www.acede.org/index_archivos/CDMurcia/Indice%20de%20Autores/documentos/IdP288.pdf [última consulta 10/04/2009]
- Dobbins, G. & Platz, S. (1986). *Sex Differences in Leadership: How Real Are They? The Academy of Management Review*, 11(1), 118-127
- Earley, P. & Mosakowski, E. (2000). Creating hybrid team cultures: An empirical test of transnational team functioning, *Academy of Management Journal*, 43(1), 26-49
- Fernández, I., Poeschl, G., Glick, P., Páez, D. y Moya M. (2001). Sexismo, Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 8-9. En: <http://reme.uji.es/articulos/amoyam4101701102/texto.html> [última consulta 10/04/2009]
- Gannerud, E. (2001) "A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers" I Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 45, no1.
- García-Retamero, R. y López-Zafra, R. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo: El papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8 (2), 245-257.
- Gauthey, F. & Dominique, X. (Eds.). (1990). *Le management interculturel*. Colección «Que Sais-Je?», Paris : Presses Universitaires de France.
- Gee, J. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.

- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 421-433.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage Publications Inc.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- (1998). *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jodelet, D. (1993). Las representaciones sociales: fenómeno, concepto y teoría. (pp. 469- 493). En S. Moscovici (compilador). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Kavanagh, M. & Ashkanasy N. (2006). The Impact of Leadership and Change Management Strategy on Organizational Culture and Individual Acceptance of Change during a Merger. *British Journal of Management*, 17 (1), 81- 103.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Leong, Ch. (2007). Can critical management education be critical in a formal higher educational setting?. *Teaching in Higher Education*, 12 (4), 485-497.
- Lipiansky, E. (1992). *Identité et communication*. París. Press Universitaires de France.
- Madden, M. (2005). 2004 division 35 presidential address: gender and leadership in higher education. *Psychology of Women Quarterly*, 29 (2005), 3-14.
- Martínez, A. (2000). Higher Education Leadership: Analyzing the Gender Gap (review). *The Journal of General Education*, 49 (3), 235-237.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social. Tomo II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Paidós.
- Osgood, C., May, W., & Miron, M. (1975). *Cross-Cultural Universal of Affective Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage.
- Powell, G. (2002). Gender and Managerial Stereotypes: Have the Times Changed? *Journal of Management*, 28 (2), 177-193.

- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 34-41.
- Schein, V. & Mueller, R. (1992). Sex role stereotyping and requisite management characteristics: A cross cultural look. *Journal of Organizational Behavior* 13 (5), 439-447.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. 14ª ed. Madrid: Paraninfo.
- Silvestri, M. (2003). *Women in Charge: Policing, Gender and Leadership*. Devon: Willan Publishing.
- Symes, C. & McIntyre, J. (2000). Working knowledge: an introduction to the new business of learning (pp. 1-13). En: C. Symes & J. McIntyre (Ed.) *Working Knowledge: The New Vocationalism and Higher Education*. London: Open University Press.
- Taylor, J. (2007). The teaching: research nexus: a model for institutional management. *Higher Education*, 54 (6), 867-884.
- Tharenou, P. & Conroy, D. (1994). Men and women managers' advancement: Personal or situational determinants?. *Applied Psychology*, 43 (11), 5-31.
- Tomusk, V. (2004). Three bolognas and a pizza pie: notes on institutionalization of the European higher education system, *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-95.
- Troiano, H., Masjuan, J. M. and Elias, M. (2007). Two decades of curricular reforms in the Spanish University. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (3), 211 - 230.
- Vaira, M. (2004) Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*, 48 (4), 483-510.
- Van Ungen, M.L., Van der Leeden, R., & Willemsen, T. (2001). Gender, context, and leadership style: A field study. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 74, 581-598.
- Varghese, M. & Stritikus, T. (2005). "Nadie me dijo (nobody told me)": language policy negotiation and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 73-87.
- Wilkinson, S., & Kitzinger, C. (2003). Constructing identities: a feminist conversation analytic approach to position in action. (pp. 157-180). En R. Harre, & F. Moghaddam (Eds.), *The self and others* Westport, CT: Praeger.
- Wood, B. (2004). University cultural scenes, power, and the identity of the Department of Music at Midwest State University. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3 (3). En <http://mas.siue.edu/ACT/v3/Wood04.pdf> [última consulta 10/04/2009].

Anexo 1 Cuestionario sobre estrategias de docencia y gestión universitarias

| Datos del entrevistado/entrevistada | |
|---|--|
| 1. Identificador de la encuesta <div style="text-align: right;"> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> | |
| 2. Titulaciones donde impartes docencia _____ _____ | |
| 3. Departamento al cual estás inscrito/inscrita _____ _____ | |
| 4. Edad <div style="text-align: right;"> <input type="text"/> <input type="text"/> años </div> | 5. Sexo <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer |
| 6. ¿Cuántos años hace que impartes docencia en la universidad? <div style="text-align: right;"> <input type="text"/> <input type="text"/> años </div> | |
| 7. ¿Qué categoría tienes como docente? <input type="checkbox"/> 1. Catedrático <input type="checkbox"/> 2. Titular <input type="checkbox"/> 3. Titular EU <input type="checkbox"/> 4. Agregado <input type="checkbox"/> 5. Otros _____ | |
| 8. ¿Qué cargo unipersonal de gestión tienes actualmente? <input type="checkbox"/> 1. Rector/a <input type="checkbox"/> 2. Vicerrector/a <input type="checkbox"/> 3. Decano/a <input type="checkbox"/> 4. Director/a de Departamento | |
| 9. ¿Qué cargos de gestión unipersonal has realizado en los últimos diez años? <input type="checkbox"/> 1. Vicerrector/a <input type="checkbox"/> 2. Decano/a <input type="checkbox"/> 3. Director/a de Departamento <input type="checkbox"/> 4. Vicedecano/a <input type="checkbox"/> 5. Coordinador/a de Titulación <input type="checkbox"/> 6. .Secretario/a de Depto. <input type="checkbox"/> 7. Otros _____ | |

| Docencia | | | |
|---|---|----------------------|---------------------------------------|
| 10. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a las siguientes actividades, y cuánto te gustaría dedicarles? | | | |
| | | % de tiempo dedicado | % de tiempo que te gustaría dedicarle |
| 1. | Docencia (clases, seminarios, preparación, etc.) | _____ % | _____ % |
| 2. | Investigación (dirigir, realizar, escribir, estar al día...) | _____ % | _____ % |
| 3. | Gestión | _____ % | _____ % |
| | | 100 % | 100 % |
| 11. Hasta qué punto crees que la docencia en la universidad permite: | | | |
| | | Nada | Mucho |
| | | 1 | 2 3 4 |
| 1. | Introducir nuevos contenidos y métodos | 1 | |
| 2. | Tener la oportunidad de trabajar con otros compañeros | 2 | |
| 3. | Desplegar la autonomía personal | 3 | |
| 4. | Poner un sello personal en todo lo que haces | 4 | |
| 5. | Contribuir a la consolidación de tu disciplina | 5 | |
| 6. | Otros _____ | 6 | |
| 12. Para ti la docencia es un trabajo: | | | |
| | | Nada | Mucho |
| | | 1 | 2 3 4 |
| 1. | Variado | 1 | |
| 2. | Interesante | 2 | |
| 3. | Divertido | 3 | |
| 4. | Formativo | 4 | |
| 5. | Útil | 5 | |
| 6. | Otros _____ | 6 | |
| 13. Tu decisión de ser docente fue: | | | |
| | | Nada | Mucho |
| | | 1 | 2 3 4 |
| 1. | Libre | 1 | |
| 2. | Arbitraria | 2 | |

| | | | | | | |
|--|--|----|------|---|-------|---|
| 3. | Reflexionada | 3 | | | | |
| 4. | Obligada por la presión de los demás | 4 | | | | |
| 14. ¿Qué es lo que te atrae de la docencia? | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Cumplir con la institución donde trabajo | 1 | | | | |
| 2. | Ser bien valorado por los estudiantes | 2 | | | | |
| 3. | Tener un horario flexible | 3 | | | | |
| 4. | Aportar ideas nuevas a la institución universitaria | 4 | | | | |
| 5. | Desarrollar y actualizar mi conocimiento sobre mi disciplina | 5 | | | | |
| 6. | Proporcionar conocimientos y desarrollar competencias necesarias par los estudiantes | 6 | | | | |
| 7. | Contribuir a la mejora de la sociedad (consumo, cultura, política, etc.) | 7 | | | | |
| 8. | Disfrutar de una buena posición económica | 8 | | | | |
| 9. | Tener la satisfaccíon de hacer bien las clases | 9 | | | | |
| 10. | Tener buenas posibilidades de promoción laboral | 10 | | | | |
| 11. | Poder dosificar la cantidad de trabajo que haces | 11 | | | | |
| 12. | Otros _____ | 12 | | | | |
| 15. ¿Qué recomendaciones harías a alguien que se quisiera dedicar a la docencia? | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| 16. ¿Cómo definirías tu actuación en clase? (Utilizando la escala: 1: Nunca, 2: Pocas veces, 3: A menudo, 4: Siempre) | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Durante las explicaciones tengo en cuenta los puntos donde puede haber dificultades | 1 | | | | |
| 2. | Planifico una actitud determinada | 2 | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|----|------|---|-------|---|
| 3. | Ante una situación imprevista me cuesta tomar decisiones | 3 | | | | |
| 4. | Me interesa más que todo el mundo entienda y participe que acabar el programa | 4 | | | | |
| 5. | Durante el curso cambio el programa si hay alguna propuesta que me parece mejor | 5 | | | | |
| 6. | Mantengo la planificación de la asignaturas aunque provoque recelos | 6 | | | | |
| 7. | Mantengo la calma aunque se produzcan situaciones tensas | 7 | | | | |
| 8. | Controlo las intervenciones en clase, y si me parece oportuno llego a prohibirlas | 8 | | | | |
| 9. | Permito que los alumnos intervengan en clases sin limitaciones | 9 | | | | |
| 10. | Otros _____ | 10 | | | | |
| 17. ¿Cómo valorarías la incidencia de estos rasgos en tu éxito en la relación con los estudiantes? | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Tener habilidad para gestionar grupos | 1 | | | | |
| 2. | Ser autónomo | 2 | | | | |
| 3. | Ser organizado | 3 | | | | |
| 4. | Ser disciplinado | 4 | | | | |
| 5. | Tener seguridad | 5 | | | | |
| 6. | Ser optimista | 6 | | | | |
| 7. | Ser tolerante | 7 | | | | |
| 8. | Tener espíritu innovador | 8 | | | | |
| 9. | Tener empatía | 9 | | | | |
| 10. | Sentirte identificado con la disciplina que impartes | 10 | | | | |
| 11. | Ser hombre o mujer | 11 | | | | |
| 12. | Manifiestar tu ideología | 12 | | | | |
| 13. | Otros _____ | 13 | | | | |
| 18. ¿En qué medida piensas que estos factores determinan la calidad de tus actuaciones como docente? | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Mantener al máximo los propios objetivos | 1 | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|----|------|---|-------|---|
| 2. | Negociar los objetivos con los interlocutores | 2 | | | | |
| 3. | Cumplir la normativa existente | 3 | | | | |
| 4. | Mostrarte firme en cualquier circunstancia | 4 | | | | |
| 5. | Mostrar un caracter firme y adaptable a las circunstancias | 5 | | | | |
| 6. | Defender las propias convicciones sea quien sea el interlocutor | 6 | | | | |
| 7. | Matizar las propias convicciones según el interlocutor | 7 | | | | |
| 8. | Relativizar las propias opiniones en función de las de los interlocutores | 8 | | | | |
| 9. | Planificar la marcha de curso con detalle | 9 | | | | |
| 10. | Coordinarte con los compañeros | 10 | | | | |
| 11. | Otros _____ | 11 | | | | |
| 19. Puntua las siguientes opciones: | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Para los estudiantes es tan importante que domines el contenido como que te los escuches | 1 | | | | |
| 2. | Cada grupo-clase es un mundo y es importante adaptarte a cada una de estas realidades | 2 | | | | |
| 3. | Con los estudiantes es importante saberles comunicar como eres y qué quieres conseguir para que se ajusten a tus requerimientos | 3 | | | | |
| 4. | El mejor profesor es aquel que controla todo el proceso y no deja nada a la improvisación | 4 | | | | |
| 5. | Otros _____ | 5 | | | | |
| 20. Puntua las siguientes opciones: (Utilizando la escala 1: nada de acuerdo, 2: bastante en desacuerdo, 3: bastante de acuerdo, 4: completamente de acuerdo) | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | El estilo docente está relacionado con la manera de ser de cada uno. A mi edad es difícil que pueda cambiar muchas cosas | 1 | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|----|------|---|-------|---|
| 2. | Para mejorar mi docencia tendría ue analizar las insuficiencias de mi estilo docente y encontrar la manera de compensarlas | 2 | | | | |
| 3. | La universidad tendría que identificar las insuficiencias docentes y proponer sistemas de formación para compensarlas | 3 | | | | |
| Gestión | | | | | | |
| 21. Hacer gestión me motiva porque sirve para: | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Aprender aspectos normativos y políticos que desconoces | 1 | | | | |
| 2. | Incrementar tu sueldo | 2 | | | | |
| 3. | Aportar ideas nuevas a la vida universitaria | 3 | | | | |
| 4. | Solucionar problemas concretos de la institución | 4 | | | | |
| 5. | Hacer una actividad que es parte de tu trabajo | 5 | | | | |
| 6. | Reducir docencia | 6 | | | | |
| 7. | Promocionarte políticamente | 7 | | | | |
| 8. | Aumentar tus posibilidades de hacer un año sabático | 8 | | | | |
| 9. | Hacer méritos de cara a concursos y oposiciones | 9 | | | | |
| 10. | Consolidar la democracia en la universidad | 10 | | | | |
| 11. | Cumplir con la institución donde trabajas | 11 | | | | |
| 12. | Otros _____ | 12 | | | | |
| 22. La decisión de hacer gestión fue: | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Libre | 1 | | | | |
| 2. | Arbitraria | 2 | | | | |
| 3. | Reflexionada | 3 | | | | |
| 4. | Obligada por la presión de los demás | 4 | | | | |
| 23.¿Qué objeciones tuvistes que neutralizar antes de tomar la decisión de hacer gestión? | | | | | | |
| | | | Nada | | Mucho | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Que te sacaría tiempo de investigación | 1 | | | | |
| 2. | Que no conseguirías los objetivos que te marcases | 2 | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|------|-------|---|---|
| 3. | Que el margen de actuación en la universidad es muy pequeño | 3 | | | | |
| 4. | Que no la podrías compaginar con la vida personal | 4 | | | | |
| 5. | Que perderías el tren de tu disciplina | 5 | | | | |
| 6. | Que después te costaría volver a la docencia | 6 | | | | |
| 7. | Que había personas más capacitadas para hacerla | 7 | | | | |
| 8. | Que tendrías una vida más estresada | 8 | | | | |
| 9. | Otros _____ | 9 | | | | |
| 24. Para ti, la gestión es un trabajo: | | | | | | |
| | | | Nada | Mucho | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Variado | 1 | | | | |
| 2. | Interesante | 2 | | | | |
| 3. | Divertido | 3 | | | | |
| 4. | Formativo | 4 | | | | |
| 5. | Útil | 5 | | | | |
| 6. | Otros _____ | 6 | | | | |
| 25. Te hacían atractiva la gestión: | | | | | | |
| | | | Nada | Mucho | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | El convencimiento que la harías bien | 1 | | | | |
| 2. | La oportunidad de trabajar con un equipo determinado | 2 | | | | |
| 3. | La autonomía personal que te permitiría | 3 | | | | |
| 4. | La posibilidad de tomar decisiones | 4 | | | | |
| 5. | El control que podrías ejercer sobre determinados temas | 5 | | | | |
| 6. | El control que podrías ejercer sobre determinadas personas | 6 | | | | |
| 7. | Otros _____ | 7 | | | | |
| 26. ¿Qué papel crees que tiene la gestión en la formación de un docente universitario? | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |

27. ¿Qué recomendaciones harías a la persona que te sustituyese en el cargo que ahora ocupas?

28. ¿Cómo definirías tu actitud a la hora de dirigir, supervisar y coordinar actividades?

| | | Nada | | Mucho | |
|----|--|------|---|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Suelo trabajar en equipo | 1 | | | |
| 2. | Delego algunas responsabilidades en mis colaboradores | 2 | | | |
| 3. | Superviso periódicamente el trabajo de mis colaboradores | 3 | | | |
| 4. | Introduzco cambios en las propuestas de mis colaboradores | 4 | | | |
| 5. | Asumo la responsabilidad de las decisiones, aunque no las haya tomado yo mismo | 5 | | | |
| 6. | Ante una situación imprevista, me cuesta tomar decisiones | 6 | | | |
| 7. | Incorporo las sugerencias de mis colaboradores | 7 | | | |
| 8. | Otros _____ | 8 | | | |

29. ¿ En qué medida crees que las afirmaciones siguientes se corresponden con tu manera de gestionar?

| | | Nada | | Mucho | |
|----|---|------|---|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Cumplir las normativas | 1 | | | |
| 2. | Hacer una actividad que forma parte de mi trabajo | 2 | | | |
| 3. | Introducir nuevos proyectos | 3 | | | |
| 4. | Dejar las cosas bien ordenadas | 4 | | | |
| 5. | Poner mi sello personal en todo lo que hago | 5 | | | |
| 6. | Otros _____ | 6 | | | |

30. Di hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Nada _____ Mucho

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|------|---|-------|---|
| 1. | Hacer participar al profesorado en los proyectos que se ponen en marcha es un trabajo inútil | 1 | | | |
| 2. | Intentar hacer participar al alumnado en los proyectos que se ponen en marcha es un trabajo inútil | 2 | | | |
| 3. | Las personas se implican en los proyectos si somos capaces de ilusionarles | 3 | | | |
| 4. | Los proyectos que funcionan mejor son los que salen de las propuestas de los miembros de la comunidad universitaria/facultad/departamento | 4 | | | |
| 5. | Los proyectos que proponen los miembros de la comunidad universitaria, facultad o departamento suelen ser inviables | 5 | | | |
| 6. | Discutir las propuestas antes de las reuniones no sirve para nada | 6 | | | |
| 7. | Discutir las propuestas antes de las reuniones facilita la toma de decisiones | 7 | | | |
| 8. | Informar a los miembros de la comunidad universitaria de los proyectos y decisiones aumenta la implicación de las personas | 8 | | | |
| 9. | Otros _____ | 9 | | | |
| 31. ¿En qué medida piensas que los factores siguientes determinan la calidad de tus actuaciones como gestor? | | | | | |
| | | Nada | | Mucho | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Mantener el máximo posible los propios objetivos | 1 | | | |
| 2. | Negociar los objetivos con los interlocutores | 2 | | | |
| 3. | Cumplir la normativa existente | 3 | | | |
| 4. | Mostrar un carácter flexible y adaptable a las circunstancias | 4 | | | |
| 5. | Defender las propias convicciones sea quien sea el interlocutor | 5 | | | |
| 6. | Relativizar las propias convicciones en función del interlocutor | 6 | | | |
| 7. | Otros _____ | 7 | | | |

| 32. Cómo actúas en las situaciones en las cuales representas tu institución (actos dentro o fuera de la universidad, reuniones a las que asistes en función de tu cargo...) | | Nada | | Mucho | |
|---|--|------|---|---------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Mi actuación está condicionada por el hecho que actúo como representante de mi universidad | 1 | | | |
| 2. | Defiendo los puntos de vista de mi institución, aunque quizás no los comparto totalmente | 2 | | | |
| 3. | Defiendo mis puntos de vista aunque no sean compartidos por mi institución | 3 | | | |
| 4. | Creo que la imagen que ofrezco influye en la que mis interlocutores tendrán de mi institución | 4 | | | |
| 5. | Preparo mis intervenciones en actos formales | 5 | | | |
| 6. | Confío en mi capacidad de improvisación cuando participo en actos formales | 6 | | | |
| 7. | Otros _____ | 7 | | | |
| 33. Punta las siguientes opciones: (Utilizando la escala 1: nada de acuerdo, 2: bastante en desacuerdo, 3: bastante de acuerdo, 4: completamente de acuerdo) | | | | | |
| | | Nada | | Complet | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | El estilo de gestión está relacionado con la manera de ser de cada cual. A mi edad es muy difícil que pueda cambiar muchas cosas | 1 | | | |
| 2. | Para mejorar mi gestión tendría que analizar las insuficiencias de mi estilo de gestión y encontrar la manera de compensarlas | 2 | | | |
| 3. | La universidad tendría que detectar las insuficiencias en la gestión y proponer sistemas de formación para compensarlas | 3 | | | |
| 4. | Creo que se podría conseguir una mejora en la gestión cambiando algunas de las condiciones en las que tiene lugar | 4 | | | |
| 34. ¿Cómo valoras la incidencia de estos rasgos personales en tu actuación como gestor universitario? | | | | | |
| | | Nada | | Mucho | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Tener capacidad de trabajar en grupo | 1 | | | |
| 2. | Ser autónomo | 2 | | | |
| 3. | Ser organizado | 3 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|----|---|---|---|---|
| 4. | Ser disciplinado | 4 | | | | |
| 5. | Tener mucha capacidad de esfuerzo | 5 | | | | |
| 6. | Tener seguridad | 6 | | | | |
| 7. | Ser conformista | 7 | | | | |
| 8. | Ser tolerante | 8 | | | | |
| 9. | Tener espíritu innovador | 9 | | | | |
| 10. | Tener empatía | 10 | | | | |
| 11. | Aprovechar los conocimientos de la propia disciplina | 11 | | | | |
| 12. | Ser hombre o mujer | 12 | | | | |
| 13. | Manifiestar tu ideología | 13 | | | | |
| 14. | Otros _____ | 14 | | | | |
| 35. ¿Cómo definirías tu actuación ante las reuniones que tienes que dirigir? (Utilizando la escala 1: Nunca, 2: Pocas veces, 3: A menudo, 4: Siempre) | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Planifico con tiempo los temas de las reuniones | 1 | | | | |
| 2. | Discuto el orden del día con mis colaboradores | 2 | | | | |
| 3. | Preparo las reuniones previendo los puntos en los que puede haber desacuerdo | 3 | | | | |
| 4. | Además de los temas a tratar, planifico una determinada actitud | 4 | | | | |
| 5. | Durante las reuniones prefiero que todo el mundo entienda las propuestas y las analice que conseguir los objetivos previstos | 5 | | | | |
| 6. | Durante la reunión cambio una propuesta si hay una contrapropuesta mejor | 6 | | | | |
| 7. | Mantengo las propuestas aunque no sean populares | 7 | | | | |
| 8. | Mantengo la calma cuando se producen situaciones tensas | 8 | | | | |
| 9. | Después de las reuniones, valoro los resultados según mis criterios, independientemente de lo que otros me comenten | 9 | | | | |
| 10. | Controlo las intervenciones y cierro los turnos de habla si lo creo conveniente | 10 | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|------|---|-------|---|--|
| 11. | Permito que los participantes intervenga sin ningún tipo de limitación | 11 | | | | |
| 12. | Otros _____ | 12 | | | | |
| 36. Puntua las siguientes opciones: | | | | | | |
| | | Nada | | Mucho | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. | Quien trae más preparada una reunión es quien se sale con la suya | 1 | | | | |
| 2. | Actúa como te dicte tu conciencia; los otros valoraran tu actuación como crean oportuno | 2 | | | | |
| 3. | Quien sabe escuchar y sabe cambiar su punto de vista es quien tiene mejores resultados como gestor | 3 | | | | |
| 37. Explica qué aspectos de tu manera de hacer gestión te gustaría cambiar | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2

SEGUNDA ENTREVISTA

Pregunta 1: En general, ¿cuáles son los temas o las demandas a las que debes dar respuesta con mayor frecuencia?

Pregunta 2: ¿Podrías explicar algún conflicto o problema al que hayas tenido que enfrentarte? ¿De qué modo actuaste para superarlo o solucionarlo? ¿A qué atribuyes el éxito de la resolución? ¿Volverías a actuar de forma similar? ¿Piensas que la forma en que actuaste define bastante bien la manera que tienes de afrontar los problemas?

Pregunta 3: Quisiera explicarte un supuesto y que me dijese qué harías en esta situación (se le entrega una copia del caso en papel y se lee el caso):

“Imagínate que un profesor (de tu departamento o de tu facultad, según donde gestione el entrevistado) con prestigio como investigador, reconocido internacionalmente y con convenios con empresas externas que favorecen económicamente a la Universidad, tiene un comportamiento inaceptable como docente: falta a muchas clases y cuando va, casi siempre llega tarde,

no se prepara las sesiones de clase, y ha tenido algún enfrentamiento verbal con los alumnos. Cuando eso se ha producido, les ha dicho que tienen suerte de tener un profesor que está al día de las últimas aportaciones a la materia como él, y que además imparte docencia por obligación porque lo que realmente desearía hacer es dedicarse únicamente a la investigación. Los alumnos finalmente te presentan una queja formal”

(TRAS PRESENTAR EL CASO, SE DEJA AL ENTREVISTADO QUE LO COMENTE LIBREMENTE. CUANDO EL ENTREVISTADO REALICE PREGUNTAS PARA OBTENER MÁS DETALLES SOBRE EL CASO, DEL TIPO: “¿ALGUIEN DE SU EQUIPO PODRÍA SUSTITUIRLE EN SUS CLASES? “, DEBEMOS CONTESTAR DICHIENDO SIEMPRE: ¿SI ASÍ FUESE, QUÉ HARÍAS?; O SI LA CUESTIÓN ES: ¿EL PROFESOR DEL CASO ES JOVEN O MAYOR?, NUESTRA RESPUESTA DEBERÍA SER: EN CADA UNO DE ESOS SUPUESTOS, ¿CÓMO ACTUARÍAS?)

UNA VEZ EL ENTREVISTADO HAYA FINALIZADO SUS COMENTARIOS SOBRE EL CASO, SE LE HACEN EL RESTO DE PREGUNTAS:

(Variable sexo) Si en lugar de un hombre fuese una mujer, ¿cambiarías en algún punto tu actuación?

(Variable concepción de la gestión: continuista o conservadora/rupturista): En el momento de indagar sobre la existencia de precedentes en la conducta de ese profesor, descubres que el equipo anterior (al que sustituyiste al obtener más votos) se había encontrado con ese mismo problema pero había tapado el conflicto diciendo a los alumnos que el profesor solo preguntaría en el examen aquello que hubiese explicado en clase, dando a entender que sería generoso con las notas. En efecto ningún alumno suspendió y las protestas desaparecieron. ¿Cambiaría esa información tu modo de actuar?

(Variable motivación extrínseca/intrínseca) Si te quedase muy poco tiempo de mandato, ¿actuarías del mismo modo?

(Variable self) Si fueses un profesor más, sin el cargo que ahora ocupas, ¿tendrías una actitud similar?

(Variable auto-imagen) Si por vuestra historia común considerases que es una persona más experimentada o mejor investigador que tú - imagina, por ejemplo, que hubiese sido tu director de tesis- y que difícilmente te tomaría en serio, ¿actuarías de forma similar?

(Variable discurso) ¿Qué tono, actitud o clima piensas que deberías crear si decidieras hablar con él?

(Variable liderazgo) ¿Y si tu equipo no estuviese de acuerdo con tu decisión? (SI EL ENTREVISTADO APUESTA POR MEDIDAS DISCIPLINARIAS SE PODRÍA DECIR: tu equipo piensa que el riesgo de perder un buen investigador y los convenios es demasiado elevado; SI OPTA POR EL DIÁLOGO Y LA NEGOCIACIÓN, DIREMOS: tu equipo considera que no puede admitirse ese comportamiento porque representa un precedente inaceptable, además de un agravio comparativo)

(Variable liderazgo) ¿Y si fuesen la mayoría de profesores los que no estuviesen de acuerdo con tu decisión?

(Variable regulación) Y si los alumnos no presentasen ninguna queja porque sospechas que ya les va bien no tener clases o porque les prometió que les aprobaría a todos, ¿actuarías de un modo diferente?

(Variable regulación) Y si, a pesar de que parecía haber aceptado modificar su conducta, te enteras de que no ha sido así, ¿qué harías?

N. de la R.: Por razones de diagramación, se ha modificado el el diseño original del cuestionario del Anexo 1. Los cambios introducidos no afectaron ni el contenido ni la funcionalidad del instrumento.

Alfabetización gráfica. La apropiación de las tablas como instrumentos cognitivos

Eduardo Martí, Esther Pérez Sedano y Carla Aular de la Cerda

autores invitados

Eduardo Martí. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Esther Pérez Sedano. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Carla Aular de la Cerda. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Desde que se creó la escuela para garantizar el acceso de una gran parte de la ciudadanía a un conjunto de saberes fundamentales, el aprendizaje de la escritura y de la notación numérica siempre ha constituido un objetivo básico de la educación. En efecto, leer, escribir y calcular son habilidades que constituyen una base indispensable para que la alfabetización de las personas sea posible y así puedan participar en un gran número de acontecimientos sociales y culturales. Y estas capacidades necesitan el dominio de la escritura y de la notación numérica. De hecho, tanto la escritura como la notación numérica constituyen dos ejemplos de una serie de objetos culturales de gran valor cognitivo, los sistemas externos de representación (Martí, 2003; Martí y Pozo, 2000). Lo que caracteriza a estos sistemas es que constituyen objetos semióticos de gran importancia. Son objetos que, por sus peculiaridades (permanentes, fácilmente transportables, visibles, organizados de manera sencilla en el espacio gráfico, capaces de generar un sinfín de significados a través de reglas sencillas de composición), son mediadores de los procesos cognitivos, modificándolos en profundidad. Vygotsky (Vila, 1987) fue uno de los autores que más insistió en la importancia de la mediación semiótica. Pensemos un momento cómo actuaríamos si no tuviésemos mapas para viajar, ni agendas para anotar nuestras citas, ni números para calcular, ni gráficos o tablas para ordenar informaciones complejas. Actuaríamos indudablemente de otra manera y pensaríamos también de otra manera. De hecho, desde hace miles de años, nuestra mente ha ido evolucionando con y gracias a estos sistemas externos de representación (Donald, 1991).

No es, pues, de extrañar que el aprendizaje de las letras (leer y escribir) y de los números (calcular) sean objetivos centrales de la educación. Pero si nos detenemos a pensar en la complejidad del entorno que nos rodea y en los nuevos retos del siglo XXI, no nos será difícil darnos cuenta de que nuestra adaptación cultural a este mundo complejo no sólo requiere el dominio y uso de la escritura y la notación numérica sino que también exige el dominio de otros sistemas como los mapas, los gráficos, las tablas, los diagramas y otros muchos sistemas que tienen la particularidad de visualizar significados e informaciones de forma más gráfica que la escritura y la notación numérica. Sin un buen nivel de “alfabetización gráfica” las personas se exponen a un riesgo de exclusión por no poder acceder a muchos conocimientos que, en nuestra cultura, se vehiculan y toman sentido a través de estos sistemas gráficos de representar la información. Y en general, la escuela otorga poca importancia a estos sistemas gráficos, lo que conduce a un grado bastante generalizado de analfabetismo gráfico entre la población escolar.

Uno de estos formatos gráficos es el de las tablas. Las tablas constituyen un formato muy común para representar todo tipo de informaciones. Calendarios, horarios de trenes, tablas de frecuencia, tabla periódica, tablas de multiplicar, tablas de nutrición y tablas de logaritmos constituyen algunos

ejemplos conocidos de informaciones que se presentan en este formato. A pesar de la variedad de tablas que pueden existir, lo que define una tabla es la utilización de dos dimensiones del espacio gráfico (vertical y horizontal) para organizar un conjunto de informaciones de forma cruzada. De hecho, esta utilización simultánea de informaciones permite situar los datos de forma mucho más compacta que en otras formas de organización como las listas (Martí, 2008). Una tabla permite visualizar de forma ordenada las informaciones según el cruce de dos (o más) variables, y por tanto permite inferir y calcular con facilidad nuevos valores (la suma de una columna o de una línea, la identificación de casillas vacías, conocer el valor más elevado de una columna, etc.). En este sentido, podemos decir que las tablas constituyen un instrumento cognitivo indispensable en muchas tareas, sobre todo científicas.

En un análisis superficial, la tabla (como ocurre con otros sistemas gráficos de representación) no es un formato complicado. Su disposición espacial parece facilitar su interpretación y su uso. Es posible que ciertos niveles básicos de "lectura" de tablas sean fáciles de conseguir. Pero algunos estudios muestran que tanto la posibilidad de ordenar un conjunto de datos en forma de tabla (Brizuela y Lara-Roth, 2002; Lehrer y Schauble, 2000; Wu and Krajcik, 2006) como el de interpretar las tablas de forma profunda yendo más allá de una lectura sencilla de los datos explícitos (Gabucio, Martí, Enfedaque, Gilaber y Konstantinidou, en prensa; Postigo y Pozo, 2004) resulta problemático en alumnos de edad escolar. Es muy probable que esta falta de competencia en el uso de las tablas se explique por la poca importancia que tiene su aprendizaje en la escuela. Si bien es cierto que la mayoría de currículos escolares incluye tablas y gráficos como contenidos de enseñanza en las áreas de matemáticas y ciencias en primaria y en secundaria, el tipo de ejercicios presentados y la ausencia de una secuencia didáctica clara en la mayoría de manuales de matemáticas y ciencias, conduce a pensar que las tablas se enseñan a un nivel muy elemental, insuficiente para que se incorporen como instrumentos cognitivos de interés en la mente de los alumnos.

Partiendo de estas consideraciones, el presente trabajo tiene tres objetivos:

- a) Analizar la capacidad que tienen alumnos de primaria y secundaria en la construcción de una tabla (Estudio 1)
- b) Identificar las principales dificultades (Estudio 2)
- c) Proponer un conjunto de ayudas para mejorar su aprendizaje (Conclusiones de los Estudios 1 y 2).

MÉTODO

Estudio 1

Participantes

153 alumnos procedentes de cinco escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona participaron en el estudio. La distribución según el grado escolar fue la siguiente: 31 alumnos de 5º de Primaria (media de edad: 10.8; margen: 10.4-11.1; 18 chicas y 13 chicos), 39 alumnos de 6º de Primaria (media de edad: 11.7; margen: 11.3-12.8; 19 chicas y 20 chicos), 43 alumnos de 1º de Secundaria (media de edad: 13.0; margen: 12.3-14.3; 20 chicas y 23 chicos) y 40 alumnos de 2º de Secundaria (media de edad: 13.8; margen: 13.3-15.2; 24 chicas y 16 chicos).

Tarea y procedimiento

Se solicitó a los participantes que construyesen una tabla y luego un gráfico a partir de una lista de informaciones que incluían la altura (en cm) de un conjunto de estudiantes (ver Tabla 1, pág. 69).

La tarea se presentó con la siguiente consigna: “Los alumnos de otro centro han recogido los datos que tienes en la hoja suelta (el listado). Con estos datos, haz una Tabla y una Gráfica que permita saber cuántos chicos y cuántas chicas tienen menos de 130 cm, cuántos tienen entre 130 y 159 cm, cuántos tienen entre 150 y 169 y cuántos tienen más de 169 cm”.

Se distribuyó a cada participante un cuadernillo de dos hojas en las que tenía que proponer la Tabla y el Gráfico y se le permitía también utilizar alguna página como borrador. La tarea fue presentada por el profesor de matemáticas, en su clase regular. Un tercio de los alumnos de la clase participó en esta tarea mientras que los alumnos restantes participaron en otras tareas relacionadas con las tablas y los gráficos. En el presente estudio nos centraremos exclusivamente en la construcción de la tabla.

Contestar adecuadamente a la tarea de construir una tabla tal como lo plantea el problema requiere: a) Identificar el objetivo de la tarea, lo que supone entender que hay que tener en cuenta las frecuencias de chicos y chicas ordenados según los intervalos de altura propuestos; b) Identificar las categorías (chico / chica) de una de las variables; c) Identificar las categorías de otra de las variables (los intervalos de altura); d) Contar los casos que han de incluirse en cada categoría; e) Organizar los datos cruzando las dos variables y situando las frecuencias en las celdas correspondientes.

Tabla 1. Listado (en catalán) de alumnos en el que aparece el nombre, el apellido, la edad y la altura en centímetros

| | nom | cognom | edat | | mida | |
|----|----------|---------------|------|------|------|----|
| 1 | ANA | ALIAGA | 12 | anys | 126 | cm |
| 2 | PAU | BLANCO | 14 | anys | 174 | cm |
| 3 | SILVIA | CANO | 14 | anys | 165 | cm |
| 4 | LUCAS | DE LOS SANTOS | 13 | anys | 171 | cm |
| 5 | MARTA | FERNÁNDEZ | 13 | anys | 154 | cm |
| 6 | FATIMA | GARCÍA | 13 | anys | 148 | cm |
| 7 | OLGA | GARCÍA | 14 | anys | 172 | cm |
| 8 | MIQUEL | GISBERT | 14 | anys | 173 | cm |
| 9 | NURIA | GÓMEZ | 13 | anys | 156 | cm |
| 10 | AINHOA | GRI | 13 | anys | 147 | cm |
| 11 | ANDREU | GUILLÉN | 13 | anys | 157 | cm |
| 12 | ISMAEL | JIMÉNEZ | 13 | anys | 165 | cm |
| 13 | MONTSE | MARTÍN | 13 | anys | 142 | cm |
| 14 | JOANA | MARTÍNEZ | 12 | anys | 134 | cm |
| 15 | MARC | MOLERO | 13 | anys | 146 | cm |
| 16 | ENRIC | MOLINA | 12 | anys | 141 | cm |
| 17 | EVA | MOLINA | 12 | anys | 128 | cm |
| 18 | ALICIA | MORENO | 13 | anys | 151 | cm |
| 19 | VICTOR | PAJARES | 13 | anys | 167 | cm |
| 20 | SARA | PEIRO | 12 | anys | 144 | cm |
| 21 | JOAN | PLANAS | 12 | anys | 134 | cm |
| 22 | JUDITH | ROMERO | 13 | anys | 139 | cm |
| 23 | FRANCESC | SÁNCHEZ | 13 | anys | 149 | cm |
| 24 | AITOR | TOLEDO | 13 | anys | 160 | cm |
| 25 | SERGI | VEGA | 13 | anys | 155 | cm |

Estudio 2

Con el objetivo de obtener detalles sobre el proceso de construcción se escogió una muestra reducida de alumnos a los que se planteó la misma

tarea. La diferencia residió en que tras la primera propuesta, el investigador planteaba una serie de preguntas y/o sugerencias al alumno siguiendo la estructura de una entrevista clínica.

Participantes

8 alumnos escogidos en una de las escuelas que participó en el primer estudio (2 por nivel escolar).

Tarea y procedimiento

La tarea fue idéntica con la diferencia de que se entrevistó a cada alumno individualmente, en un lugar tranquilo, fuera de clase. La duración aproximada de la tarea fue de 30 minutos. Se grabó la entrevista y se transcribieron todas las entrevistas para poder tener más indicios del proceso de construcción de la tabla.

RESULTADOS

El primer conjunto de resultados se relacionan con las producciones del Estudio 1, y se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes del tipo de formato, por grado escolar

| | Tablas | Listas | Gráficos | Otros | NR | Total |
|----------|----------|----------|----------|---------|--------|-------|
| 5° grado | 8(25.8) | 13(41.9) | 4(12.9) | 4(12.9) | 2(6.4) | 31 |
| 6° grado | 20(51.2) | 12(30.7) | 3(7.6) | 2(5.1) | 2(5.1) | 39 |
| 1° grado | 14(32.5) | 20(46.5) | 7(16.2) | 1(2.3) | 1(2.3) | 43 |
| 2° grado | 23(57.5) | 10(25.0) | 4(10.0) | 0(0.0) | 3(7.5) | 40 |

Los datos de la Tabla 2 merecen algunos comentarios. Por de pronto, la tarea fue entendida por la gran mayoría de los alumnos a juzgar por el bajo porcentaje de alumnos que no contestaron. Parece, pues, que el problema planteado tenía sentido para los alumnos de estos niveles escolares. Es interesante señalar que algunos alumnos confunden las tablas y los gráficos, dos formatos que tienen propiedades y aspectos muy diferentes. En efecto, un pequeño porcentaje de alumnos construyó un gráfico cuando la demanda del problema era de construir una tabla. La Lista es un formato muy común

en las producciones de los alumnos de todos los cursos. Recordemos que los alumnos tienen que construir una tabla a partir de una lista de informaciones. Para hacerlo, deben de re-elaborar los datos de la lista para organizarlos de forma más compacta. En muchos casos realizan esta re-elaboración (por ejemplo, distribuyendo a los alumnos de la lista en categorías de acuerdo con los intervalos de altura) pero sin hacer todas las transformaciones que convierten la lista en tabla. El porcentaje de tablas varía con la edad, pero en ningún caso alcanza niveles que muestran un buen dominio por parte de los alumnos: el mayor porcentaje se encuentra en 2° de Secundaria (alrededor de un 60% de alumnos consigue construir una tabla) y el menor en 5° de Primaria (alrededor del 30% realiza una tabla). Hay que señalar que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de formato entre cursos ($\chi^2(18)=31.942$; $p=.022$) pero no aparece una progresión clara cuando aumenta el nivel escolar.

A partir de estos datos podemos conocer algunas tendencias generales sobre la capacidad de construir una tabla por parte de alumnos de Primaria y Secundaria pero difícilmente podemos entender cuáles han sido las dificultades precisas en el proceso de construcción. Los datos más cualitativos del estudio 2 nos permiten acercarnos a dicho proceso.

Partiendo del seguimiento de los 8 casos, se vislumbran un conjunto de dificultades que describimos e ilustramos a continuación.

Definir y diferenciar las variables, y considerar las frecuencias. Uno de los requisitos para pasar de la lista a la tabla es construir las dos variables organizativas (género y altura) y a partir de ahí contar los alumnos pertenecientes a cada una de las categorías. Saber qué alumnos pertenecen a la categoría de chicos o chicas se deduce del nombre. Y saber a qué categoría de altura pertenece cada alumno se deduce de la altura individual.

Alex (ver Figura 1, pág. 72) ordena los datos de la lista inicial: los distribuye en las categorías de altura, pero sin distinguir chicos y chicas. Además, en vez de contar los casos para cada categoría, deja el nombre y la altura exacta. Cuando la entrevistadora le pregunta si de esta forma puede contestar a la pregunta del problema, Alex contesta que sí y añade “Porque por los nombres sabes quiénes son los chicos y las chicas y los podría contar y saber tantos de chicos, tantos de chicas”. Alex tiene claro lo que hay que hacer para resolver el problema, pero estas operaciones no las traduce en su construcción.

Figura 1. Producción de Alex (1º de Secundaria)

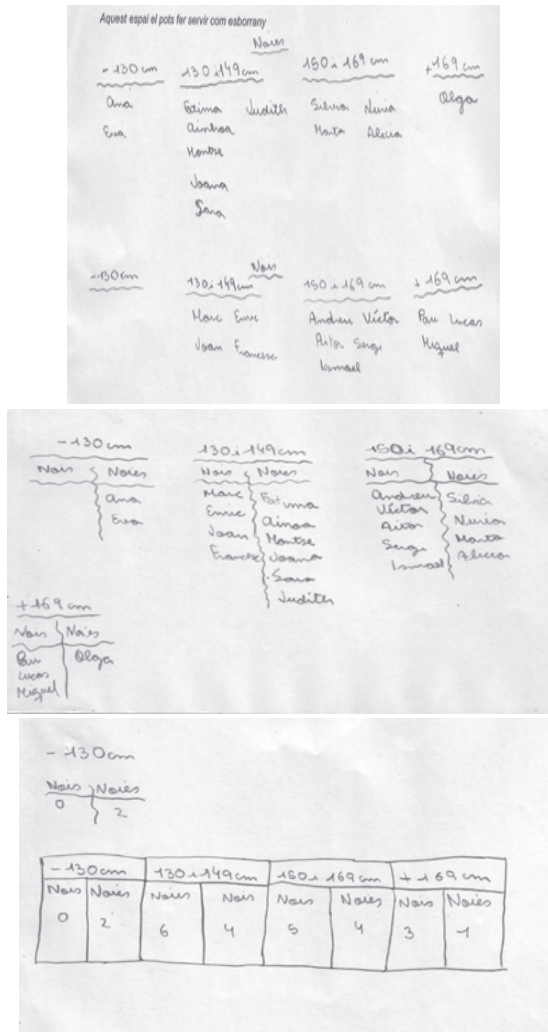
Aquest espai el pots fer servir com esborrany Producció 1

| | |
|-------------------|-------|
| NOVA i NOVA | |
| Alçada | |
| menys de 130cm | |
| Ana Aluaga | 136cm |
| Eva Melina | 138cm |
| entre 130 i 149cm | |
| Jocana Martínez | 134cm |
| Jocan Planas | 134cm |
| Judit Romero | 139cm |
| Francesc Sánchez | 149cm |
| Sara Fàbregas | 144cm |
| Enric Melina | 147cm |
| Marc Melina | 146cm |
| Montse Martí | 142cm |
| Anna Cui | 147cm |
| Fátima García | 148cm |
| Entre 150 i 169cm | |
| Sílvia Carró | 169cm |
| Marta Fernández | 154cm |
| Núria Gómez | 156cm |
| Andreu Guillén | 157cm |

| | |
|---------------------|-------|
| NOVA i NOVA | |
| Alçada | |
| 150 i 169cm | |
| Alícia López | 151cm |
| Victor Poyras | 167cm |
| Antoni Toledo | 160cm |
| Sergi Vega | 155cm |
| més de 169cm | |
| Pau Blancs | 174cm |
| Jucas de las Santas | 171cm |
| Olga García | 172cm |
| Juquel Guisbert | 173cm |

Combinar de forma cruzada las variables. Aunque las variables estén bien definidas, hace falta contar los casos de cada categoría y disponer los datos de forma cruzada. Esta dificultad en la disposición espacial se manifiesta claramente en la progresión de las construcciones de Carlota (ver Figura 2, pág. 73).

Figura 2. Las tres producciones de Carlota (6º de Primaria)



En su primera producción, Carlota propone una lista de nombres ordenados por género (separa los chicos y las chicas) y por altura (dispone columnas de nombres encabezados por los intervalos). La entrevistadora le pregunta si puede cambiar la tabla para que se vean el número de niños y niñas que hay en cada franja. En su segunda producción, Carlota integra las dos variables: organiza columnas que corresponden a las alturas y subdivide las columnas en dos separando las chicas y los chicos. Consigue de esta forma una presentación más compacta espacialmente y más integrada pero todavía sin que se visualicen las frecuencias de chicos y chicas en cada intervalo

de altura. La entrevistadora comenta que en su tabla siguen habiendo los nombres pero que el problema pide el número de niños y niñas. Carlota se da cuenta enseguida que puede hacer este conteo, y realiza una tercera producción. En esta tercera construcción su intención es hacer una tabla del número de chicos y chicas para cada intervalo, pero enseguida se da cuenta que puede juntar estas tablas individuales y construir una sola tabla. Es lo que hace. Lo interesante del caso es que Carlota, a pesar de las re-elaboraciones que ha realizado de la primera lista, no consigue cruzar las dos variables: la variable género aparece en cada columna en vez de definir dos líneas que podrían ser válidas para todas las columnas.

Significar a través de la disposición espacial. Una de las dificultades en la construcción de una tabla es que la disposición en columnas y líneas es muy significativa: todos los datos que están en la misma columna pertenecen a la misma categoría. Igual ocurre con todos los datos que están en la misma línea. Por esto, se suele escribir el nombre de la categoría fuera de los márgenes de la tabla, pero no se repite en cada celda.

El ejemplo de Pau (ver Figura 3) muestra la necesidad que tienen algunos alumnos de repetir informaciones de las variables, aunque dichas informaciones estén en la misma disposición espacial. Pau va repitiendo en cada línea las palabras “Quantitat (Cantidad), “Nois” (chicos) y “Noies” (niñas), en vez de escribir estos nombres fuera de la tabla como encabezamientos.

Figura 3. Producción de Pau (5ºP)

Fes servir aquest espai per posar la TAULA

| Menys de 130cm | | |
|----------------|------|-------|
| Quantitat | Nois | Noies |
| 2 | 0 | 2 |

Entre 130 i 149

| Quantitat | Nois | Noies |
|-----------|------|-------|
| 10 | 4 | 6 |

Entre 150 i 169

| Quantitat | Nois | Noies |
|-----------|------|-------|
| 9 | 5 | 4 |

Més de 169

| Quantitat | Nois | Noies |
|-----------|------|-------|
| 4 | 3 | 1 |

La construcción de la tabla requiere, pues, solventar todas estas dificultades y planificar la tarea en función de la estructura cruzada de las variables. Es lo que realiza Jaume (ver Figura 4) que empieza escribiendo los intervalos de altura tras lo cual traza líneas verticales, escribe luego en el margen izquierdo “nens” (niños) y “nenes” (niñas) y traza líneas horizontales. Crea así las 8 celdas que va llenando escribiendo el número de casos correspondientes. Al final añade la línea de los totales.

Figura 4. Producción de Jaume (6º Primaria)

| | -700 m | 730, 749 | 750, 769 | +769 |
|-------|--------|----------|----------|------|
| nens | 0 | 4 | 4 | 3 |
| nenes | 2 | 6 | 5 | 2 |
| Total | 2 | 10 | 9 | 5 |

PROPUESTAS EDUCATIVAS

Las tablas son formatos de representación gráfica comúnmente utilizados en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, y también, aunque en menor medida, en la enseñanza de las ciencias sociales. Como hemos comentado en la introducción, su importancia radica en que son instrumentos útiles para el manejo de la información, es decir para representarla, comunicarla y hacerla más comprensible. Por ello, su uso no se limita únicamente a contenidos curriculares sino que se extiende a variadas actividades cotidianas, facilitando el acceso y manejo de diversos tipos de información.

Sin embargo, los resultados de ambos estudios muestran que los alumnos de primaria y secundaria (niveles escolares en los que el uso de tablas es frecuente a juzgar por los libros de texto correspondientes a estos niveles) presentan diversas dificultades para representar información a través de este tipo de formatos. Tal como nos muestran los resultados, el aprendizaje de las tablas pasa, de alguna forma, inadvertido. Son utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos escolares pero no son un objetivo específico en la educación, por lo que su adquisición se considera inmediata y sin un proceso particular de aprendizaje. Es importante considerar que las tablas son instrumentos psicológicos que ayudan a organizar datos y a hacerlos más comprensibles, por lo que su buen uso lleva indudablemente

a un mejor manejo de los contenidos curriculares. Por tales motivos, pensamos que su aprendizaje requiere una enseñanza explícita y un proceso guiado tanto en su comprensión como en su construcción.

El conocimiento de las dificultades que tienen los alumnos y que hemos puesto de manifiesto en este trabajo puede ayudar a que los profesores planteen actividades de clase encaminadas a favorecer el aprendizaje de las tablas.

a) Mediante un proceso guiado es importante que los profesores comiencen por analizar conjuntamente con los alumnos qué es una tabla y para qué sirve. Es decir, ir descifrando sus componentes y sus relaciones. Diferenciar las filas de las columnas y qué significado tiene el cruce de ambas. Considerar los márgenes y celdas, y entender qué lugar ocupan en la estructura de la tabla. En este proceso es importante que los alumnos distingan la función de las tablas y su forma de organizar los datos, de otros formatos de organización gráfica como son las listas y las gráficas, ya que cada uno tiene su función y su importancia en el manejo de la información.

Como ya se mencionó, conviene mucho que los alumnos comprendan la consigna del problema que tienen que resolver pues en ella se incluye la finalidad de la tabla. Por lo tanto, es importante que conozcan distintos tipos de tablas, ya que en algunas se incluyen datos de forma cualitativa, mientras que en otras, como la utilizada en el presente trabajo, se manejan datos cuantitativos. Si los alumnos no tienen clara esta diferencia, tienden a confundir las categorías a representar con las frecuencias de dichas categorías.

b) Como los alumnos encuentran dificultad para *definir y diferenciar las variables* que han de representar, hay que abordar este aspecto de forma explícita. En el caso de las tablas de frecuencia, esta dificultad radica en diferenciar las dos variables estructurales que definen la tabla y la frecuencia (dato que aparece en las celdas). Convendría, pues, proponer diferentes ejercicios en los que los alumnos identifiquen las variables que deben componer la tabla a partir de un conjunto de datos pues son las categorías de estas variables las que definen el número de columnas y de filas.

c) Ligado al reconocimiento del formato de la tabla está la dificultad de combinar de forma cruzada las variables, lo que requiere una serie de destrezas para usar de forma conveniente el espacio gráfico. Es frecuente que los alumnos ordenen los datos en forma de lista (una sola dimensión espacial) en lugar de ordenarlos de forma cruzada. A su vez, esto se refleja en la dificultad que tienen los alumnos en *significar los datos a través de la disposición espacial*. Su dificultad en el cruce de variables se manifiesta en la necesidad que tienen de colocar los datos en forma de lista repitiendo

informaciones que no son imprescindibles. Hay una falta de reconocimiento de las características del formato de una tabla, es decir, que no utilizan las dos dimensiones del espacio gráfico, una vertical y otra horizontal, que sirven para organizar informaciones de forma cruzada. Sería útil, en este sentido, proponer a los alumnos ejercicios de construcción en los que una misma lista puede ser re-organizada de distintas maneras, siendo la tabla la forma más compacta y económica pues necesita una organización espacial cruzada.

De forma general, es recomendable plantear tareas como la presentada en esta investigación, dando unos datos ordenados en lista y pedir que se organicen en una tabla. Y siempre, mediante un proceso de ayuda que se vaya ajustando a las dificultades de los alumnos, ir logrando que su proceso de producción vaya mejorando. Junto a este proceso, sería conveniente comparar y comentar las producciones de los alumnos en función de una tabla modelo (canónica) que les permita comprender sus propias dificultades y significar la función de los distintos componentes de la tabla. Sólo así, las tablas, como otros formatos de representación gráfica, podrán convertirse en instrumentos cognitivos útiles en la comprensión de diversos contenidos específicos.

Referencias

- Brizuela, Bárbara., y Lara-Roth, Susana. (2002). Additive relations and function tables. *Journal of Mathematical Behavior*, 20 (3), 309-319.
- Donald, Merlin. (1991). *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambidge, MA: Harvard University press.
- Gabucio, Fernando., Martí, Eduardo., Enfedaque, Jesús., Gilabert, Sandra., & Konstantinidou, Katerina. (en prensa). Niveles de comprensión de las tablas en alumnos de primaria y secundaria. *Cultura y Educación*.
- Lehrer, Richard., y Schauble, Leona. (2000). Inventing data structures for representational purposes: Elementary grade students' classification models. *Mathematical Thinking and Learning*, 2(1&2), 51-74.
- Martí, Eduardo. (2003). *Representar el mundo externamente. El desarrollo infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Aprendizaje/Antonio Machado.
- Martí, Eduardo. (2008). Tables as cognitive tools in primary education. In Chris Andersen , Nora Scheuer, Maria Puy Pérez Echeverría & Eva Teubal (Eds). *Representational systems and practices as learning tools* (pp. 133-148). Rotterdam: Sense Publishers.

Martí, Pérez Sedano y Aular de la Cerda. Alfabetización gráfica. La apropiación de... / 65-78

Martí, Eduardo, y Pozo, Juan Ignacio (2000). Más allá de las representaciones mentales: La adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.

Postigo, Yolanda y Pozo, Juan Ignacio (2004). On the Road to Graphicacy: The learning of graphical representation systems. *Educational Psychology*, 24(5), 623-644.

Vila, Ignasi (1987). *Vigotski: la mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.

Wu, Hsin-Kai y Krajcik, Joseph (2006). Inscriptional practices in two inquiry-based classrooms: A case study of seventh graders' use of data tables and graphs. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (1), 63-95.

Agradecimientos

Este artículo ha sido escrito gracias a las subvenciones del Proyecto del Ministerio español de Educación y Ciencia SEJ2006 – 15639-C02-02/EDUC y del Proyecto 2007ARIE00025 de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

numeros
del Pro
histori
a slab
asi la
progr
de los
la ens
con si
period
alguna
de la l
tambi
conoc
En est
que se
que se
no co
desde
metoc
En la i
educa
asoci
con se
podria
como
permi
citand
metoc
a la c
difer
la dar
como
para i
una id
rebas
Los ot
que e
cambi
metoc
Explo
Relaci
imple
de est
partir
mayor
gener.
Elabo
conoc
vivenc
gener.
estudi
educ
expert
en Psi
es est
previa
que la
nos in
conoc
lineas
proble
lugar
encia
trabaj
solo i
en la i
biogri
dice n
a un r
del la
(Darr
acon
con la
vincul
del pr
de coi
const
històr
a la r
(Dusi
fictici
y el sa
de co
lo can
razon
històr
y cont
entre
contr
fuero
en la i
partes
compr
tres, g
predo
en un
utiliza
las ra
entre,
de su
prioriz
de otr
estas
del m
los alu
lizar p
educa
integr
històr
durant
argent
orient
de tes
patrill
de dif
gener.
si bier
el reit
desan
sus pr
prioriz
la mix
de act
la gen
ciable
incant
estas
de sat
al est
las pe
el pro
conce
posibl
de vid
el des
como
pedag
activic
de vid
que a
imple
educa
básic
la pub
activa
de gen
en las
a tres
predo
en un
posibl
de car
metoc
Explo
Relaci
imple
de est
partir
mayor
gener.
Elabo
conoc
vivenc
gener.
linean
de act
entrev
posibl
padre
el con
vivenc
gener.
linean
gener.
maest
alumno
lizar p
educa
integr
històr
durant
argent
orient
de tes
patrill
de dif
gener.
si bier
el reit
desan
sus pr
prioriz
la mix
de act
la gen
ciable
incant
estas
de su
lasset
puber
cantid

La universidad como fuente de desarrollo personal y profesional

Rosa María Méndez García

Rosa María Méndez García

Licenciada en Psicopedagogía. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.

Facultad de Educación, Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo. Murcia

Tel. 0036968364024
Fax. 0034968364146
E-mail: rmendez@um.es

I. MARCO CONTEXUAL

Si hacemos el análisis de la trayectoria histórica de las Universidades, parece que la herencia de los diferentes modelos de Universidad y su preocupación por la calidad, se debate en las últimas décadas entre la perspectiva de la *producción industrial* y la perspectiva del *desarrollo de capacidades* (Astin, 1985; Llandosa, 1998).

Somos conscientes de la necesidad -o incluso inevitabilidad- de la relación entre Universidad (o Titulaciones que ofrece) y la demanda laboral, la cual se encuentra directamente vinculada a las leyes del mercado. Por lo tanto, las leyes de la oferta y la demanda forman parte del contexto social que rodea la Universidad, pueden afectar a su actividad y, por consiguiente, han de tenerse en cuenta.

Pero, por otra parte, también creemos que la educación superior no debe supeditar su condición de formadora a la de profesionalizadora, ya que como expresan Mora y Carrasco (1993):

“(…) las diferencias entre la producción industrial y las Universidades son lo suficientemente importantes como para desechar el modelo de producción industrial como una concepción global de la educación superior: ni los estudiantes son como las materias primas que se pueden elaborar en un proceso perfectamente evaluable, ni el objeto de la educación es algo tan objetivamente medible como el beneficio económico en una empresa industrial” (Mora y Carrasco, 1993: 216).

De acuerdo con Martínez, M.; Buxarrias, M.R. y Esteban, F. (2002) no podemos conformarnos con que la Universidad debe formar a profesionales cualificados y contribuir, en cierta medida, al desarrollo personal, sino que hay que tener en cuenta que la nueva sociedad demanda otro tipo de profesionales y la necesidad de desarrollo personal y formación integral de la persona cobra cada vez más importancia.

“Se trata de atender a las dos caras de la misma moneda: la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida” (Martínez, Buxarrias y Esteban, 2002: 24).

Y ello, dentro de dos marcos contextuales y de gran actualidad que afectan al ámbito universitario:

- En primer lugar, la integración de las titulaciones universitarias en el E.E.E.S. que reclama el desarrollo de competencias académicas, profesionales y cívicas, que permitan al estudiante alcanzar el desarrollo pleno de una identidad, ciudadanía y profesionalidad, así como que lo cualifiquen

para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

“(…) sistema de ciclos donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionar mayores competencias y de formarle para una ciudadanía cívica” (Conferencia de Bergen, 2005).

- Y en segundo lugar, la Declaración del Consejo de Europa del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, que invita a las instituciones educativas a promover un conjunto de acciones que contribuyan a la preparación de un ciudadano crítico, informado y responsable en la cultura democrática (Bolívar, 2005).

Siendo éste el marco de referencia, optamos por conocer las percepciones de los estudiantes sobre el empeño de la Universidad en formarlos desde esta doble perspectiva, a través de un triple análisis:

- Conocer cómo se responsabiliza la propia Institución universitaria de informar a los estudiantes sobre la Universidad como fuente de desarrollo personal y profesional.
- Determinar qué valor le otorgan los estudiantes a estos dos principios educativos.
- Y establecer el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad como fuente de desarrollo personal y profesional.

II. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación de carácter básicamente descriptivo e interpretativo, en el que aspiramos a comprender una realidad y exponer con rigor un determinado estado de cosas en la Universidad de Santiago de Compostela.

La recogida de información la hicimos a través de la aplicación de un cuestionario que titulamos: *“Algunas cosas que decir sobre la Universidad”* (Méndez García, 2007: 2955).

El cuestionario consta de 327 ítems mediante los cuales se pregunta a los estudiantes sobre un total de 55 dimensiones relativas al ámbito universitario. En este caso nos vamos a referir concretamente a dos de ellas: *la consecución de una cualificación profesional y el logro de un desarrollo personal.*

Sobre cada una de las dimensiones, las preguntas que se les plantean a los estudiantes fueron las siguientes:

1. ¿Te han hablado alguna vez sobre “cada una de las dimensiones”? (Opción de respuesta SI//NO)
2. ¿Quién ha sido para ti el/los informante/s clave al respecto? (Opción de respuesta múltiple: *Profesores, Compañeros, Otros Responsables Universitarios, Otros*)
3. ¿Cómo valoras la información recibida? (Opción de respuesta: *Bastante profunda*, es decir, orienta mi conducta y la justifica; *Intermedia*, es decir, me sirve para tener una opinión; o *Superficial*, es decir, apenas orienta mi conducta y no la justifica).
4. ¿Qué valor o estima le reconoces “a cada una de las dimensiones”? (Opción de respuesta en escala de cinco puntos desde *Nada Importante* hasta *Muy importante*)
5. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con “cada una de las dimensiones”? (Opción de respuesta en escala de cinco puntos desde *Nada Satisfecho/a* hasta *Muy Satisfecho/a*)

Estas preguntas, de carácter cerrado, se acompañan de otra cuestiones de carácter abierto donde los estudiantes tienen la oportunidad de dar explicaciones sobre lo que les suscitaban cada una de las dimensiones mencionadas.

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 554 estudiantes de los últimos cursos de 12 de las Titulaciones de las cinco grandes Áreas de Conocimiento que se imparten actualmente en la U.S.C. (ver Tabla 1, pág 85)

El tratamiento de la información lo hemos realizado mediante un doble análisis cuyos resultados se complementan y enriquecen.

El análisis de los datos de la parte cuantitativa lo hemos hecho mediante el paquete de programas para el análisis estadístico S.P.S.S. para Windows. Los resultados que presentamos se extraen de los análisis descriptivos realizados, así como de los análisis para obtener las diferencias significativas entre estudiantes informados y no informados a la hora de valorar y mostrar sus grados de satisfacción la cualificación profesional y el desarrollo personal en la Universidad (Prueba U de Mann Whitney), y entre haber recibido información superficial, intermedia o bastante profunda a la hora de valorar y mostrar los grados de satisfacción con dichos principios (Análisis de Varianza

y prueba Post Hoc Scheffé).

Con la información obtenida mediante las preguntas abiertas, y tras la transcripción de las respuestas de los estudiantes a dichas preguntas, realizamos un análisis de contenido que nos ha permitido extraer los centros de interés o núcleos temáticos a los que hacían alusión los estudiantes. Así, los análisis cualitativos nos permitieron una aproximación más detallada sobre las dimensiones estudiada.

Tabla 1: La muestra productora de datos

| ÁREA DE CONOCIMIENTO | N | % | TITULACIÓN | N | % |
|-------------------------------|-----|------|----------------------|-----|------|
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 142 | 25,6 | Psicopedagogía | 28 | 5,0 |
| | | | Derecho | 65 | 11,7 |
| | | | Económicas | 49 | 8,8 |
| Humanidades | 112 | 20,2 | Filología Hispánica | 16 | 2,9 |
| | | | Periodismo | 59 | 10,6 |
| | | | Historia | 37 | 6,7 |
| Ciencias de la Salud | 129 | 23,3 | Farmacia | 21 | 3,8 |
| | | | Medicina | 108 | 19,5 |
| Ciencias Experimentales | 106 | 19,1 | Biología | 59 | 10,6 |
| | | | Físicas | 47 | 8,5 |
| Enseñanzas Técnicas | 65 | 11,7 | Ingeniería Ambiental | 26 | 4,7 |
| | | | Ingeniería Química | 39 | 7,0 |
| TOTAL | | | | 554 | 100 |

III. LOS RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

3.1. ¿Qué información traslada la Universidad sobre la consecución de una cualificación profesional y el logro de un desarrollo personal?

Tal y como se observa en la Tabla 2 (ver pág. 86) en lo que concierne a la Información recibida, aproximadamente la mitad de los estudiantes encuestados confirma haber recibido información sobre ambos principios educativos, aunque cabe precisar que se recibe más información sobre la Universidad como fuente de *cualificación profesional* (54,9%) que sobre la Universidad como *fuentes de desarrollo personal* (48,9%).

Si nos centramos en quiénes son los referentes informativos al respecto, observamos que la información sobre ambos principios procede de diversas fuentes: principalmente de *profesores y compañeros*, pero también de otros agentes de carácter no institucional entre los que cabe destacar el

papel de la *familia* (Méndez García, 2007). Ahora bien, es preciso matizar que, si bien los profesores son el principal referente informativo sobre el papel de la Universidad como fuente de *cualificación profesional*, dejando en un segundo plano a los compañeros y a la familia; la información sobre la Universidad como fuente de desarrollo personal queda en manos de los compañeros, dejando en este caso en un segundo plano a los profesores y a la familia como referentes informativos.

Tabla 2. La información recibida

| INFORMACIÓN | | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|---------------------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------|
| PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS | | 54,9% | 48,9% |
| INFORMANTES CLAVE | PROFESORES | 83,4% | 37,4% |
| | COMPAÑEROS | 38,9% | 61,5% |
| | OTROS RESP. UNIV. | 3,0% | 2,2% |
| | OTROS | 25,7% | 32,2% |
| VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA | SUPERFICIAL | 23,4% | 19,1% |
| | INTERMEDIA | 50,5% | 48,3% |
| | BASTANTE PROFUNDA | 26,1% | 32,6% |

Finalmente, y en lo que respecta al valor que le otorgan los estudiantes a la información recibida, vemos que dicha información les sirve principalmente para hacerse una opinión sobre los respectivos principios. Como opción secundaria, hay un porcentaje considerable de estudiantes (26,1% sobre la cualificación profesional y 32,6% sobre el desarrollo personal) que afirman que la información recibida les sirve para orientar sus conductas y justificarlas dentro del contexto universitario. Por lo tanto, aunque las puntuaciones son bastante similares en lo que concierne a la valoración de la información recibida, se puede apreciar que la información sobre el logro de un desarrollo personal en la Universidad causa un mayor impacto en los estudiantes que la información sobre la consecución de una formación profesional cualificada, la cual es asumida en menor medida.

En lo que concierne a los análisis cualitativos, como complemento de la información anterior, cabe aclarar que hemos distribuido las aportaciones de los estudiantes en tres grandes grupos: aquellas que se centran en poner de manifiesto qué entienden por cualificación profesional y desarrollo personal en la Universidad; aquellas que hablan de la importancia de ambos principios, y las que muestran su satisfacción con los mismos en el contexto universitario. Dicho esto, pasamos a describir el primer grupo, es decir, las referidas a cómo entienden cada una de las dimensiones.

Hemos comprobado que los estudiantes asocian la Cualificación Profesional en la Universidad a tres grandes cuestiones significativamente relacionadas entre sí:

a) La calidad de la formación universitaria, la calidad de los medios que la Universidad pone a disposición de los estudiantes para formarlos como futuros profesionales y, en definitiva, la calidad de los aprendizajes alcanzados al terminar la carrera. Es preciso destacar que la mayor parte de los estudiantes se refieren no sólo a la calidad de su conocimiento a la hora de terminar sus estudios, sino también a la funcionalidad del mismo a la hora de incorporarse a un puesto de trabajo, es decir, a la necesidad de que la Universidad capacite para enfrentarse a un puesto de trabajo una vez obtenida la titulación.

“Ser apto y competente para ejercer la profesión en la que te formas. Que valoren mi formación a la hora de ponerme a trabajar y que no me tengan que enseñar cosas básicas en ese momento por carencias de formación” (Estudiante de Periodismo, C30: 1643).¹

b) El acceso a un buen puesto de trabajo: hay estudiantes que asocian la cualificación profesional en la Universidad con la mayor oportunidad de acceder al mercado laboral y, más concretamente, con la mayor oportunidad de acceder a un puesto de trabajo cualificado, digno y acorde con los estudios que se han cursado.

“Para mí significa ser bueno, un profesional, en lo que estudié” (Estudiante de Farmacia, C144: 1656).

c) Y ser un buen profesional: por último, hay estudiantes que relacionan directamente la cualificación profesional con la capacidad de desempeñar de manera competente un puesto de trabajo. Se trata de ser un buen profesional, competencia que se adquiere tanto en la Universidad, como a través del propio desempeño del puesto laboral que se ocupa.

“Considero que debe ser uno de los principios básicos de la educación universitaria porque ello nos ayuda a ser más competentes en el mercado de trabajo y acceder con mayor facilidad a un puesto digno” (Estudiante de Psicopedagogía, C5: 1630).

Como vemos, la calidad de la cualificación profesional en la Universidad, se defina como se defina, tiene un fin común: el acceso a un puesto de trabajo cualificado y el desempeño adecuado del mismo. Y en esta dirección los estudiantes hacen una demanda explícita referida a la necesidad de incrementar la presencia de contenidos prácticos en los currículos universitarios. La Universidad -a ojos de los estudiantes- debe poner los medios y la

formación adecuados para que los aprendizajes que se generen sean de calidad, y esta calidad la identifican con el aprendizaje funcional que les permita desenvolverse como buenos profesionales en el puesto de trabajo al que accedan. Ello supone, a juicio de los estudiantes, un incremento de contenidos prácticos y una reducción de contenidos teóricos en los planes de estudios universitarios.

Por otra parte, los estudiantes asocian principalmente el logro de un Desarrollo Personal a su crecimiento como personas, y hablan de ello como un crecimiento integral, que implica el aprendizaje de valores y, en general, que conduce a la oportunidad de ser mejor persona. Siendo ésta una síntesis de la acepción más común, los estudiantes asocian el logro de un desarrollo personal en la Universidad con todo un conjunto de dimensiones, que da cuenta de la disparidad de matices que dicho principio tiene para ellos. Así, dichas dimensiones por orden de alusiones son las siguientes:

a) El Desarrollo Personal y su relación con el crecimiento intelectual y académico: la mayor parte de los estudiantes relacionan el desarrollo personal exclusivamente con el ámbito intelectual y con la adquisición de conocimiento.

“Que se aprenda también a madurar intelectualmente, por ejemplo, poder crearse opiniones críticas y propias” (Estudiante de Económicas, C518: 1634).

“Desarrollar la capacidad cognitiva y facilitar la comprensión de nuevos conceptos” (Estudiante de Físicas, C268: 1674).

b) El Desarrollo Personal y su relación con el aprendizaje para la vida diaria y en sociedad: otro grupo de estudiantes asocian el desarrollo personal con el conjunto de aprendizajes necesarios, para afrontar las circunstancias que se les presentan en la vida diaria y para vivir adecuadamente en sociedad.

“Que además de adquirir conocimiento suficiente también maduremos como personas y nos sepamos desenvolver en la vida” (Estudiante de Medicina, C427:1660).

“La llave de entrada al mundo en general” (Estudiante de Ingeniería Química, C552:1683).

c) El Desarrollo Personal como medio para alcanzar metas personales y profesionales: se trata estudiantes que consideran que el desarrollo personal les sirve para alcanzar las metas que se propongan, ya sea directamente, o bien porque les facilita el acceso al mundo laboral, y éste a su vez contribuye al crecimiento personal y a la consecución de metas.

“El logro de un desarrollo personal estaría relacionado con una maduración personal para el desarrollo de la actividad profesional en la que me he formado” (Estudiante de Psicopedagogía, C4: 1634).

d) El Desarrollo Personal como medio para alcanzar la satisfacción personal: en ciertos casos los estudiantes relacionan el desarrollo personal con la posibilidad de sentir satisfacción con uno mismo y con lo que hace, con el sentimiento de realización personal.

“No sólo la satisfacción de conseguir aquello que deseas sino también la posibilidad de conocer, criticar y participar en diversos temas y sobre todo una satisfacción personal” (Estudiante de Derecho, C150: 1633).

e) El Desarrollo personal como fuente de autonomía: finalmente, un grupo minoritario de estudiantes afirma que alcanzar un cierto nivel de desarrollo personal sirve para independizarse y para ser más autónomo en la toma de decisiones.

“Conseguir un buen grado de autonomía de principios, pensamiento, etc.” (Estudiante de Psicopedagogía, C28: 1633).

3.2. ¿Qué valor le otorgan los estudiantes a la consecución de una cualificación profesional y el desarrollo de un logro personal en la Universidad?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos (ver Tabla 3), podemos decir que la valoración de los estudiantes es bastante alta y bastante similar para ambos principios. Así, el 87,7% de los estudiantes encuestados valoran la consecución de una cualificación profesional en la Universidad como una meta bastante o muy importante; y el 88,6% valoran en estos términos el logro de un desarrollo personal.

Tabla 3. El valor otorgado a los principios

| VALORACIONES | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|-------------------------|---------------------------|---------------------|
| NADA IMPORTANTE | 0,9% | 1,3% |
| POCO IMPORTANTE | 2,0% | 1,7% |
| MEDIANAMENTE IMPORTANTE | 9,3% | 8,5% |
| BASTANTE IMPORTANTE | 27,8% | 25,4% |
| MUY IMPORTANTE | 59,9% | 63,2% |

Además, si utilizamos el porcentaje de participación de los estudiantes en la pregunta abierta planteada sobre ambos principios, como indicador

de la importancia que los estudiantes le dan a cada uno de ellos (o del interés que dichos principios suscitan en los estudiantes), cabe decir que éstos son significativamente importantes para el colectivo estudiantil. Así, el 78,0% de la muestra hace aportaciones sobre la cualificación profesional en la Universidad, y el 76,7% habla sobre logro de un desarrollo personal en dicho contexto (datos que se revelan más significativos, si cabe, si recordamos que la encuesta de referencia es un documento de 327 ítems, 14 de los cuales se plantean con carácter abierto).

Recurriendo a los análisis realizados para obtener las diferencias significativas entre muestras, observamos que no existen diferencias significativas entre estudiantes informados y no informados a la hora de valorar ambos principios (ver Tabla 4). Ahora bien, si tomamos como referencia el valor de la información recibida, en ambos casos, la valoración que los estudiantes le reconocen a los principios educativos aumenta significativamente en la medida que aumenta la calidad de la información recibida al respecto (ver Tablas 5a y 5b, pág. 91).

Tabla 4. El valor otorgado a los principios: Diferencias significativas entre informados y no informados.

| Prueba U de Mann-Whitney | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| U de Mann-Whitney | 30768,000 | 31777,500 |
| Sig. Asintót. (bilateral) | 0,343 | 0,786 |

Si nos referimos al análisis de contenido de las aportaciones de los estudiantes, y nos centramos específicamente en aquellas que aluden de forma explícita a la importancia de cada uno de los principios, encontramos más referencias sobre la importancia del logro de un desarrollo personal que sobre la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada.

Los estudiantes se suelen referir a la cualificación profesional en la Universidad como elemento fundamental desde el punto de vista formativo, tanto para su desarrollo personal como profesional. Asimismo, ponen de manifiesto que la cualificación profesional es la razón principal por la que están en la Universidad.

“Muy importante ya que va a condicionar el resto de nuestra vida personal y profesional” (Estudiante de Farmacia, C138: 1652).

“Fundamental, el fin primero de la Universidad, la razón por la que la mayoría estamos aquí” (Estudiante de Historia, C117: 1640).

Sin embargo, para referirse a la importancia del logro de un desarrollo personal en la Universidad, lo hace estableciendo comparaciones con la obtención de una cualificación profesional. Así, o bien los consideran de igual importancia, o anteponen la importancia del logro personal identificándolo como prioritario.

“Para mí es tan o más importante que la consecución de una formación profesional adecuada porque al fin y al cabo el desarrollo personal es el objetivo que toda persona persigue, ya sea en la universidad, con los amigos, viajando, etc.” (Estudiantes de Económicas, C519: 1627).

Tabla 5a. El valor otorgado a los principios: Diferencias significativas en función de la valoración de la información recibida

| ANOVA | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|-------|---------------------------|---------------------|
| F | 6,086 | 10,354 |
| Sig. | 0,003 | 0,000 |

Tabla 5b. El valor otorgado a los principios: Diferencias significativas en función de la valoración de la información recibida.

| Prueba Scheffé | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | | DESARROLLO PERSONAL | |
|----------------------------|---------------------------|------|---------------------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Subconjunto para alfa=0,05 | | | | |
| Superficial | 4,21 | | 4,28 | |
| Intermedia | 4,42 | 4,42 | 4,43 | |
| Bastante Profunda | | 4,65 | | 4,78 |

3.3. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la consecución de una cualificación profesional y el desarrollo de un logro personal en la Universidad?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos (ver Tabla 6, pág. 92), podemos decir que el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad como fuente de desarrollo personal y profesional es bajo.

Así, y en lo que concierne a la cualificación profesional, prácticamente la mitad de la muestra (el 46,5%) se siente poco o nada satisfecha con

la consecución de una cualificación profesional en la Universidad; un 32,2% dicen estar medianamente satisfechos al respecto; y únicamente el 21,3% restante, afirman estar bastante o muy satisfechos con la manera en que la Universidad trabaja este principio.

Tabla 6. La satisfacción con los principios

| SATISFACCIONES | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|---------------------------|---------------------------|---------------------|
| NADA SATISFECHO/A | 16,9% | 17,9% |
| POCO SATISFECHO/A | 29,6% | 21,5% |
| MEDIANAMENTE SATISFECHO/A | 32,2% | 25,3% |
| BASTANTE SATISFECHO/A | 18,4% | 26,1% |
| MUY SATISFECHO/A | 2,9% | 9,3% |

En lo que concierne a los análisis para obtener la diferencia significativas entre muestras, éstos ponen de manifiesto que los estudiantes informados sobre ambos principios están significativamente más satisfechos que los no informados (ver Tabla 7), y que el nivel de satisfacción de los estudiantes aumenta significativamente en la medida que aumenta la calidad de la información recibida al respecto (ver Tablas 8a y 8b, pág. 93).

Tabla 7. La satisfacción con los principios: Diferencias significativas entre informados y no informados

| Prueba U de Mann-Whitney | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|---------------------------|---------------------------|---------------------|
| U de Mann-Whitney | 20893,500 | 20030,000 |
| Sig. Asintót. (bilateral) | 0,000 | 0,000 |

Los análisis cualitativos nos muestran que son un grupo considerable de estudiantes (n=53) los que muestran su insatisfacción con la calidad de dicha cualificación en el ámbito universitario. La causa de la insatisfacción se refiere fundamentalmente a la escasez de conocimientos prácticos con los que terminan los estudios, lo cual lleva a algunos estudiantes a concluir que la Universidad sirve para conseguir un título, que poco tiene que ver con la competencia profesional que se supone que certifica.

“El pretender alcanzar una formación lo suficientemente elevada para desarrollar tus conocimientos en una empresa o industria sin el menor problema posible. Creo que la tendencia es a prepararte en conocimientos, pero no para su aplicación dentro de una empresa” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456: 1686-1687).

“Lo considero muy importante, sin embargo estoy muy desilusionada con la carrera porque con las prácticas que tenemos no estamos cualificados para nada.

Esto sólo sirve para tener un título y luego aprender fuera" (Estudiante de Biología, C317: 1675).

Tabla 8a. La satisfacción con los principios: Diferencias significativas en función de la valoración de la información recibida

| ANOVA | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | DESARROLLO PERSONAL |
|-------|---------------------------|---------------------|
| F | 17,997 | 16,698 |
| Sig. | 0,000 | 0,000 |

Tabla 8b. La satisfacción con los principios: Diferencias significativas en función de la valoración de la información recibida

| Prueba Scheffé | CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | | | DESARROLLO PERSONAL | | |
|----------------------------|---------------------------|------|------|---------------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Subconjunto para alfa=0,05 | | | | | | |
| Superficial | 2,21 | | | 2,50 | | |
| Intermedia | | 2,79 | | | 3,02 | |
| Bastante Profunda | | | 3,23 | | | 3,66 |

Por otro lado, la satisfacción que muestran los estudiantes con el logro de un desarrollo personal en la Universidad, si bien tiende hacia el polo negativo como en el caso anterior, la distribución de la muestra por las diferentes categorías es más equilibrada. Además, hay que tener en cuenta que la categoría a la que respondieron más estudiantes es la que se enuncia como "bastante importante". Aún así, si agrupamos categorías vemos que el grupo mayoritario de estudiantes (un 39,4% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos con la Universidad como fuente de desarrollo personal; el 35,4% dicen estar bastante o muy satisfechos al respecto; y finalmente el 25,3% se muestran grados de satisfacción intermedios.

En este caso, los análisis cualitativos nos muestran que son más los estudiantes que de si es o no tarea de la Universidad potenciar el logro de un desarrollo personal en sus estudiantes, que aquellos que critican lo que está sucediendo al respecto. Los que reconocen que es tarea de la Universidad potenciar este principio lo reclaman, pero cabe destacar que hay un conjunto de alumnos que consideran que fomentar desarrollo personal no es competencia de la Universidad, o no lo está siendo en la actualidad.

"Me parece una visión un poco romántica. 'La educación como fuente de un todo'. Se nos ofrece una visión de que la universidad y su educación desarrollan nuestra personalidad. Yo creo que pueden desarrollar nuestro intelecto, pero hay una des-

vinculación con respecto al desarrollo personal. Una buena formación académica no implica un beneficioso desarrollo personal" (Estudiante de Filología Hispánica, C221: 1561).

"Es lo más importante pero cada uno lo logra por su cuenta" (Estudiante de Periodismo, C81: 1651).

Ahora bien, los estudiantes que se muestran abiertamente insatisfechos con la Universidad como fuente de desarrollo personal reclaman a la Institución que le dé más importancia a este principio de la que le está dando en la actualidad y, por consiguiente, que se responsabilice en mayor medida a la hora de trabajarlo. Los estudiantes hablan de la Universidad como fuente de desarrollo personal, ahora bien es común que asocien la adquisición de dicho desarrollo personal a la convivencia con sus compañeros, más que a los aprendizajes que se generan a nivel académico, o procedentes de fuentes institucionales.

"En general, la universidad en su conjunto sí aporta desarrollo personal, pero lo académico por sí solo no" (Estudiante de Derecho, C174: 1637).

"Pues formarte no sólo en el ámbito de tu titulación, sino como individuo. Yo sí me he formado, pero no gracias a la universidad en sí, sino gracias a vivir en un piso con compañeros, a `independizarme`. Ayudan los ciclos de cine, exposiciones, conferencias, ... y ayudaría aún más si las clases fuesen más interactivas y mejor dirigidas (Estudiantes de Medicina, C389: 1663).

IV. CONCLUSIONES

Antes de empezar a interpretar los datos expuestos, con el objeto de sacar conclusiones sobre el papel de la Universidad como Institución Educativa a la hora de informar y orientar a los estudiantes sobre lo que implica la Universidad como fuente de desarrollo personal y profesional, cabe hacer explícito el criterio que hemos establecido para decidir quiénes son y quiénes no son agentes institucionales.

Partimos de que la Universidad como Institución Educativa es la que informa (o debe de informar) a sus estudiantes. Ahora bien ¿quién es la Universidad?, ¿por quién estaría representada?, ¿quizás por los órganos de gobierno a través de sus medios de difusión correspondientes? Si fuese así, nos encontramos con que apenas podríamos indicar ningún informante clave en este caso.

Otra opción es considerar que la Universidad está debidamente representada por el colectivo de los profesores. Sería razonable e incluso desea-

ble que así fuera, pero no hay ninguna garantía sobre la cohesión social de sus discursos. En este sentido cabe preguntarse si informan en nombre de la Universidad o si lo hacen por cuenta propia y a saber en qué dirección. En cualquier caso, resolvimos reconocerlos como agentes de información institucional desde una visión amable de lo que ocurre, y teniendo en cuenta que hay que ser cautelosos a la hora de interpretar las conclusiones que al respecto se puedan sacar.

Así las cosas, y aún situándonos en el marco de una visión amable de lo que ocurre, la Universidad no parece cumplir adecuadamente con su tarea de informar y orientar a sus estudiantes sobre las oportunidades de desarrollo personal y profesional en el contexto universitario, en tanto y en cuanto sólo la mitad de la muestra afirma haber recibido información al respecto. Además, cabe señalar que la propia Institución, a través de sus profesores, pone mayor énfasis en informar a los estudiantes sobre las oportunidades para la consecución de una cualificación profesional en la Universidad, que sobre el logro de un desarrollo personal, cuya información al respecto queda principalmente en manos de los propios compañeros.

En cuanto a la calidad de la información recibida, observábamos que ésta sirve principalmente para hacerse una opinión, y en menor medida para orientar a los estudiantes en el aprovechamiento de las oportunidades formativas que se ponen a su disposición. Teniendo esto en cuenta, y a pesar de la falta de evidencias que anunciábamos anteriormente sobre la cohesión del discurso de los profesores como referentes institucionales, los análisis cualitativos reflejan que los estudiantes tienen una idea más precisa sobre la cualificación profesional en la Universidad, y en cambio les cuesta más definir el logro de un desarrollo personal, que relacionan con una mayor diversidad de aspectos.

A pesar de la falta de información los estudiantes valoran altamente ambas dimensiones, pero se sienten poco satisfechos con el papel de la Universidad a la hora de potenciar su adquisición. Mientras que las posibilidades de mejorar la situación con respecto a la cualificación profesional pasan -según los estudiantes- por incrementar contenidos prácticos en las currícula universitarios, y reducir la presencia de los teóricos; del desarrollo personal se reclama rotundamente su incorporación a las propuestas formativas de la Universidad, puesto que hasta ahora ha estado en manos de agentes y experiencias no institucionales.

Es evidente que las tareas de informar y orientar a los estudiantes sobre las posibilidades de lograr un desarrollo personal y profesional en la Universidad suponen un primer paso para facilitarles las oportunidades formativas en este sentido. Pero además, en este estudio se pone de manifiesto que

ambas tareas (y especialmente la orientadora), contribuyen significativamente a que los estudiantes valoren ambos principios educativos y se sientan satisfechos/as con los mismos en el contexto Universitario, especialmente si tenemos en cuenta la relevancia del valor y, sobre todo, de la satisfacción como elementos emocionalmente influyentes en la predisposición a aprender.

Es importante que sea la Institución la que se encargue de dicha responsabilidad formativa. Así, hemos podido observar, a través de los análisis cualitativos, que cuando la información llega a través de agentes institucionales, llega a más estudiantes y éstos muestran un mayor dominio de la misma (adoptando posturas más reflexivas, críticas e incluso reivindicativas). Es lo que sucede con el principio de cualificación profesional: los estudiantes manifiestan claridad de ideas al respecto, ponen de manifiesto una serie de valores al respecto, expresan con argumentos sus insatisfacciones, e incluso ofrecen propuestas de mejora. En cambio, la información sobre el logro de un desarrollo personal, que llega principalmente a través de compañeros, es una información más confusa, más dispersa, y cuyo grado de elaboración no da cuenta ni de argumentos, ni de propuestas de mejora concretas. Es más hay estudiantes que consideran que la Universidad no debe ser fuente de desarrollo personal.

Y es prioritario equilibrar los esfuerzos por orientar a los estudiantes en la dirección de potenciar la consecución de una formación profesional cualificada, con los esfuerzos por potenciar el logro de un desarrollo personal en el contexto universitario.

Siendo así, nuestra intención no es generar una visión pesimista de la realidad que nos derrumbe ante la tarea que nos resta. Bien al contrario aspiramos a promover un intenso proceso de debate y un clima institucional de compromiso por contribuir al desarrollo integral de los estudiantes universitarios, y especialmente teniendo en cuenta que ésta es una de las grandes premisas en las que se sustenta el EEES, y que representa nuestro futuro más inmediato.

Notas

1. Las aportaciones de estudiantes que se van introduciendo a lo largo del artículo están recogidas en la publicación Méndez García, Rosa María 2007 Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. Entre paréntesis señalamos: (Titulación del estudiante, código asignado a la encuesta que respondió: página dentro de la publicación citada).

Referencias

- Astin, Alexander 1985 *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Bolívar, Antonio 2005 *La ciudadanía a través de la educación*. Seminario <<2005. Año europeo de la ciudadanía a través de la educación. MEC. Madrid.
- Conferencia de Bergen 2005 *El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas*. [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la World Wide Web: <http://ees.universia.es/documentos/ministros/bergen/Comunicado-Bergen.pdf>
- Llandosa, Manuel 1998 *La Universidad como servicio público en el cambio de siglo*. En Jaume Porte y Manuel Llandosa (Coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial. Madrid.
- Martínez Martín, Miquel; María Rosa Buxarrais Estrada y Francisco Esteban Bara 2002 *La Universidad como Espacio de aprendizaje ético*. Revista Iberoamericana de Educación 29: 17-43.
- Méndez García, Rosa María 2004 *Lo que la Universidad le dice explícitamente a sus estudiantes: una propuesta de instrumento de recogida de información*. Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Volumen I. I.C.E. Universidad de Deusto. Deusto.
- Méndez García, Rosa María 2007 *Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Mora, José Ginés y Salvador Carrasco 1993 *La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional*. En Lázaro Lorente, Luis Miguel (Ed.): *Formación pedagógica del profesorado Universitario y calidad de la educación*. Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia y CIDE/MEC. Valencia.

Neurociencias y educación

Analía Adriana Uva

Adriana Analía Uva

Licenciada en Psicopedagogía. Ayudante de Primera. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina

Río Negro 1871
(5800) Río Cuarto, Córdoba Argentina

Tel.: 0358 154200072 / 4780177

E-mail: adrianauva@hotmail.com
analiauva@hum.unrc.edu.ar

Durante los últimos veinte años, se ha producido un gran avance en el estudio del cerebro humano promoviendo un cambio revolucionario en la interpretación de sus funciones. La era del cerebro antiguo es reemplazada por nuevas concepciones acerca del mismo.

El cerebro antiguo era remoto y misterioso, profundamente oculto en el interior de la caja del cráneo e inaccesible excepto para especialistas dotados, debido a la inaccesibilidad y a los riesgos que se corrían cuando alguien intentaba investigar sus profundidades, los estudiosos del cerebro conocían poco del funcionamiento normal de dicho órgano.

El ser humano puede conocer el mundo y participar en él gracias a un funcionamiento coordinado de sus recursos cognoscitivos y a las múltiples relaciones que realiza el cerebro, no solo de un hemisferio a otro, sino en el interior de cada uno de ellos, a través de una compleja red articulada que atraviesa todo el encéfalo (Roger Gil, 2005).

El nuevo cerebro no requiere manipulaciones peligrosas. Es posible representarlo gracias a complejas técnicas de síntesis de la imagen procesada por ordenador, que se designan por medio de acrónimos como TAC¹, PET², MRI³ y MRA⁴. Son técnicas que nos permiten conocer el funcionamiento y ventanas a través de las cuales la neurociencia puede visualizar distintos aspectos de la actividad cerebral sin abrir el cráneo, ni recurrir a métodos arriesgados.

En la década del '90 hasta nuestros días, en los países desarrollados, se han descubierto e investigado la naturaleza de numerosos procesos que ocurren en nuestra "máquina de aprender" como nunca antes; de allí su nombre: "La Década del Cerebro".

Los estudios continúan profundizándose día a día con las nuevas tecnologías, Richard Restak (2005) expresa que esta década ha sido el principio de "El Siglo del Cerebro", en el que se llegará a tener la posibilidad de analizar no sólo la anatomía sino el funcionamiento de un cerebro viviente, más allá de las modernas técnicas actuales de neuroimagen.

En un futuro cercano se puede imaginar, el impacto de la "realidad virtual del cerebro" en la Neuropsicología Cognitiva y por ende, en la educación.

Los puentes entre las neurociencias y el aprendizaje ya están construidos. Se ha estado bregando para que esto ocurra en nuestro país desde hace bastantes años y hoy ya son muchos los profesionales de la educación

y la salud que se acercan al mundo de las neuronas y sus conexiones, para poder entender los procesos de aprendizaje.

En algunas instituciones educativas de nuestro medio se ha aceptado más tardíamente que en otras que el cerebro madura con la experiencia, se modifica con el ejercicio y puede reorganizarse con la rehabilitación adecuada.

Quienes nos dedicamos a la educación y la salud, en general, nos preocupamos más por la enseñanza que por el aprendizaje. Pero ambas tareas, la de enseñar y la de aprender, son las dos caras de la misma moneda. No es fácil encontrar un equilibrio: se trata de un proceso dinámico en constante evolución, en el que participan muchos actores, y los que participan en el sistema educativo son cada vez más numerosos.

La educación involucra muchas disciplinas, entre ellas, la Filosofía, Psicología, Psicopedagogía, Biología, Didáctica entre otras. Ahora también tenemos la oportunidad de penetrar en la trama misma del aprendizaje humano, a través de la Neuropsicología Cognitiva, para realizar un análisis más objetivo de los trastornos del aprendizaje, no sólo para intervenir eficazmente en su recuperación, sino también en la prevención y en la educación en general.

Esa brecha que parecía insalvable entre lo orgánico y lo mental se está acortando vigorosamente y nos encontramos ante la extraordinaria expansión de los estudios sobre el cerebro humano, que ya están teniendo un impacto significativo tanto en las teorías de la educación y de la psicopedagogía como en su práctica. Las revelaciones sobre la increíble plasticidad de las neuronas, la capacidad que tiene el sistema nervioso de reorganizar estructuras y funciones, indican que estamos frente a un cambio de paradigma no sólo en las teorías del cerebro sino también en las teorías del aprendizaje.

En París se encuentra la sede del Center for International Studies and Research, patrocinador de importantes proyectos internacionales ligados *al estudio del aprendizaje y las neurociencias* en el campo de la matemáticas y el lenguaje. En los EE.UU. existe una clara conciencia de *integrar las neurociencias a la educación*. En la Universidad de Harvard, se dicta el posgrado "*Mente, Cerebro y Educación*" dirigido por Kurt Fisher. Nuestro compatriota, el Dr. Battro nombrado "visiting profesor" en el año 2002, dictó allí el curso "*El Cerebro Educado*" y participó en Cambridge en una conferencia sobre *Aprendizaje y Cerebro*, que reunió a un millar de educadores con eminentes neurocientíficos. El mismo tema, *Mente, Cerebro y Educación*, fue tratado en noviembre de 2005 en la Pontificia Academia de Ciencias en el Vaticano, con notable éxito, por un destacado grupo de profesionales. Todos estos antece-

dentes no hacen más que mostrar que, como explicité en un comienzo, los puentes entre la neuropsicología y la educación ya están tendidos.(Battro, 2005)

¿QUÉ SE ENTIENDE POR NEUROCIENCIA?

La Neurociencia no sólo no debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje, comprende el estudio científico del mismo. El propósito general, es entender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. Ésta, no solo debe ser considerada como una disciplina, sino que constituye un conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el cerebro, con un interés particular en la relación que establece éste con la conducta y el aprendizaje. Son campos científicos y diversas áreas de conocimiento, que, bajo distintas perspectivas de enfoque, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso. Es una denominación general, amplia, su objeto de estudio es extraordinariamente complejo en su estructura, funciones e interpretaciones científicas (Kandel, Schwatz y Jessell, 1997; Pinel, 2001; Salas Silva 2003).

Se hace Neurociencia desde perspectivas básicas, como la propia de la Biología Molecular, y también desde las Ciencias Sociales. De ahí que este término involucre ciencias tales como: la Neuroanatomía, la Fisiología, la Biología Molecular, la Química, la Neuroinmunología, la Genética, las imágenes neuronales, la Neuropsicología y las Ciencias de la Computación. "El funcionamiento del cerebro es un fenómeno múltiple, que puede ser descrito a nivel molecular, celular, organizacional del cerebro, psicológico y/o social" (Beiras en Salas Silva, 2003, p.155). La Neurociencia constituye la suma de esos enfoques. El Center for Neuroscience, Mind y Behavior manifiesta que su principal objetivo de investigación es ofrecer una comprensión mecanicista de la conducta de todo el organismo, un nivel de análisis más allá de las moléculas, células y circuitos individuales (Salas Silva, 2003).

Caine, R.N. y G. Caine sostienen que los investigadores en Neurociencia trabajan a un nivel mecanicista y reduccionista, pero además afrontan mecanismos, funciones o conductas cognitivas. Están presentes entonces la Psicología Cognitiva, la Lingüística, la Antropología Física y la Filosofía (Sylwester, 1995).

No debemos perder de vista que si el aprendizaje es el concepto principal de la educación, entonces, algunos de los descubrimientos realizados en el área de las Neurociencias pueden ayudarnos a entender mejor los procesos que realizan los alumnos a la hora de aprender y mostrarle el conteni-

do de la manera más apropiada, efectiva y agradable posible. En ese sentido, Battro, (2005) hace referencia a la incorporación de investigaciones relacionadas con el Sistema Nervioso como uno de los descubrimientos más novedosos en el ámbito educativo, un campo que hasta hace poco era extraño a los profesionales de la educación.

Los estudios llevados a cabo en el área de las Neurociencia han permitido homologar posiciones teóricas adelantadas por la Psicología Evolutiva, entre ellas, la importancia de la experiencia temprana en el desarrollo.

Se exponen a continuación algunos descubrimientos fundamentales de la Neurociencia, que están difundiendo el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje humano.

El aprendizaje cambia la estructura física del encéfalo. Estos cambios estructurales modifican la organización funcional del mismo, es decir, el aprendizaje organiza y lo reorganiza, diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes (Kandel y Hawikins 1996; Isaía y otros, 2007).

El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia. La organización funcional depende de la experiencia y se favorece positivamente de ella. El desarrollo no es simplemente un proceso de desenvolvimiento impulsado biológicamente, sino que es también un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia (Kandel y Hawikins 1996; Salas Silva 2003; Isaía y otros, 2007).

Desde hace tiempo, los educadores han estado buscando una teoría que pueda traducirse en una aplicación práctica en la sala de clases. Las primeras investigaciones en el área fueron la del cerebro derecho/cerebro izquierdo, la que para los educadores fue por largo tiempo equivalente a todo lo que se sabía sobre el cerebro.

Velásquez Burgos (2006) hace referencia a la teoría Neurocientífica o del Cerebro Triuno. Los aportes realizados por las investigaciones de Roger Sperry (1973) y MacLean (1990) contribuyeron al desarrollo de este modelo, quienes señalan que el cerebro humano está conformado por tres estructuras química y físicamente diferentes, sistema neocortical, el cual está estructurado por el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho; el sistema límbico, que se ubica debajo de la neocorteza y está asociado a la capacidad de sentir y desear; y un tercer sistema reptiliano o básico que se relaciona con los patrones de conducta, sentido de pertenencia y territorialidad, así como con el sistema de creencias y valores que se recibe a partir de la primera formación.

“La teoría del Cerebro Triuno concibe la persona como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias; de allí su carácter integral y holístico que permite explicar el comportamiento humano desde una perspectiva más integrada, donde el pensar, sentir y actuar se compenetran en un todo que influye en el desempeño del individuo, tanto en lo personal y laboral, como en lo profesional y social. A través del uso de estas múltiples inteligencias, el individuo es capaz de aprovechar al máximo toda su capacidad cerebral, para ello los docentes deben crear escenarios de aprendizaje variados que posibiliten el desarrollo de los tres cerebros” (Velásquez Burgos, 2006.P:232).

Jesen (2000, citado en Salas Silva 2003) manifiesta que el aprendizaje basado en el cerebro es un proceso asentado en la información del uso de un grupo de estrategias prácticas que son dirigidas por principios sólidos derivados de la investigación del cerebro.

El acelerado desarrollo de la neurociencia sugiere que los diversos resultados de las investigaciones sobre el cerebro, permiten mayor comprensión de su funcionamiento y ello debe necesariamente ser incorporado a los estudios para mejorar la habilidad del docente para enseñar y del estudiante para aprender, sus resultados permitirán construir una nueva pedagogía, basada en los fenómenos mentales. Actualmente, la docencia y la investigación que se realiza en el aula, se encuentran ante un nuevo e importante reto, cuyas características lo enuncian como una educación holística; su propósito fundamental es el desarrollo humano.

La nueva pedagogía deberá partir, además del análisis del rol de la mente autoconsciente, de la interacción del sistema cognitivo-afectivo y la armonía entre los tres cerebros (Cerebro Triuno). En su práctica pedagógica, el docente debe aprovechar al máximo el desarrollo de los procesos de habilidades cerebrales en paralelo; para ello, deberá orientar el aprendizaje mediante experiencias interactivas; favorecer la motivación intrínseca como parte de un estado mental que se identifica con las actividades realizadas; tener en cuenta que el aprendizaje se haya favorecido cuando se abordan problemas reales y contextualizados.

Cada cerebro es diferente y, por tanto, los aprendizajes deben corresponder a sus entornos (contextos) y los estudiantes deben ser parte de éstos (Velásquez Burgos, 2006).

NUEVOS DESAFÍOS EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN AL CEREBRO

Si bien las escuelas no deberían funcionar basadas únicamente en la biología del cerebro, ignorar, por lo demás, lo que sabemos sobre el mismo es una irresponsabilidad. Battro (2001) sostiene que aún es muy pronto di-

señar aplicaciones sistemáticas de las neurociencias cognitivas en la educación, pero expresa que es una ventana importante a tener en cuenta en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje.

Si queremos hacer de la docencia una profesión creativa y optimista, tenemos que revelar nuevas maneras de pensar sobre lo que es la educación formal y lo que puede ser (Sylwester, 1995).

Las teorías e investigaciones del cerebro nos brindan alternativas amplias de cómo deberá ser la escuela del futuro. Los docentes podrán estudiar los adelantos de la nueva ciencia cognitiva, explorar y experimentar en su búsqueda para aplicarlas correctamente.

The Brain Revolution, sostiene que los docentes deben entender como trabaja el cerebro, porque una profesión desinformada, es vulnerable a las modas pseudocientíficas, a generalizaciones inapropiadas y a programas dudosos. Cuesta imaginarse por qué una persona que educa cerebros no quiera entenderlos ni explorar las maneras cómo aumentar su efectividad (Sylwester,1998).

Al examinar trabajos realizados por profesionales de la educación que están en permanente contacto con el mundo neurocientífico sobre las bondades y limitaciones de estas investigaciones, sobre la teoría del aprendizaje compatible con el cerebro, sobre sus implicaciones y aplicaciones en la sala de clases y en la escuela, cabe preguntarse: ¿la educación necesita realmente conocer las bases bióticas de la conducta?

Los profesionales de la educación, tenemos que actuar como tales, y eso requiere formarnos y adquirir información científica sobre el sistema nervioso en general y como aprende el cerebro en particular.

Actualmente los programas de desarrollo profesional y de capacitación de las empresas y de la industria van varios años delante de las escuelas y de los liceos en la promoción de técnicas de aprendizaje acelerado o favorable al cerebro para diferentes tipos de aprendices. Es el momento oportuno, para que las escuelas, las instituciones formadoras de profesionales de la educación y las diversas estructuras educacionales del Estado se pongan de acuerdo para hacer del uso de la información de investigaciones neurocognitivas. Una manera concreta de llevar esa aspiración a la práctica es que en cada escuela los profesores y el cuerpo directivo hagan investigación-acción sobre las aplicaciones de los resultados y los avances en Neurociencia al proceso de aprendizaje y enseñanza Este tipo de actividades, permite al docente recoger datos para determinar la efectividad de las nuevas estrategias sugeridas, compatibles con el cerebro y posibilita, además, acrecentar su propio

desarrollo profesional; proporciona al profesor una consistente retroalimentación para su autoevaluación e introduce formas alternativas para evaluar al estudiante, y sus resultados pueden llevar a importantes cambios en el currículo (Sousa, 2001; Salas 2003).

Estudios realizados en esta área del conocimiento acerca del sistema cognitivo humano y aprendizaje, entre otros, nos muestran que las instituciones educativas formales como la Universidad deben considerar los estudios realizados acerca del cerebro, el uso de la mente bilateral, al fomentar el funcionamiento de ambos hemisferios cerebrales en el proceso de aprendizaje, aprovechando de esta forma toda la potencialidad cognitiva de los sujetos. Se evitarían así fracasos cuando los estudiantes realicen nuevos aprendizajes al utilizar toda la capacidad del cerebro del alumno incrementando su creatividad y con un menor esfuerzo ante la necesidad de educación continua propia de todos los seres humanos (Williams, 1989; Desrosiers Sabbath, 1993; Heller, 1995; Krawchik, 1992; Isaia, 1997; Salas Silva, 2003).

NUESTROS ESTUDIOS EN LA LÍNEA

En la Universidad Nacional de Río Cuarto se viene explorando desde hace tiempo en esta línea de investigación, en el año 2001-2002 se trabajó con Asistentes al plan de Educación de Adultos Mayores de UNRC específicamente en procesos de pensamiento y estrategias de Aprendizaje en Adultos Mayores. Durante el período 2003-2004 Isaia y colaboradores realizan un estudio comparativo de las estrategias de enseñanza aprendizaje de los contenidos de la asignatura Neurofisiología y Psicofisiología de la UNRC. Allí se aplicaron estrategias de enseñanza con predominio de hemisferio izquierdo el primer año y de hemisferio derecho el último año de trabajo. Los resultados obtenidos muestran que las estrategias de enseñanza pueden incidir en el aprendizaje de los alumnos, pero la aplicación que cada uno hace de sus posibilidades cognitivas, en el análisis, síntesis e integración de la información que reciben es lo que le permite acceder al aprendizaje significativo. De la Barrera (2005) trabajó el uso de estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios, con el objeto de conocer diferencias individuales a la hora de procesar la información, desde una perspectiva neuropsicológica. Al respecto, la autora expresa que no se observó una relación directa entre determinado tipo de procesamiento de la información según los hemisferios cerebrales y el rendimiento académico obtenido por los alumnos.

Actualmente se está trabajando en un proyecto de investigación denominado "Neurociencias en el Ámbito Educativo. Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizaje" cuyo objetivo es analizar el modo de procesamiento de la información y su relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas

en alumnos que cursan carreras con orientación Humanística y de la Facultades de Ciencias Exactas, Físico Química y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La población es accidental, corresponde a alumnos regulares de primero, tercero y quinto año las carreras Lic en Psicopedagogía, Lic y Profesorado en Educación Especial, Lic en Ciencias de la Computación y Analistas de Sistemas, a quienes se les aplica un cuestionario en el cual se interroga en relación a lateralidad; preferencias de estrategias de estudio y de enseñanza como así también aquellas que los docentes utilizan preferentemente durante el desarrollo de las clases.

En general, en el campo de la educación, cada día suman más los profesores que comprenden que las influencias educativas no operan linealmente ni de manera igual para con todos los sujetos, por lo tanto no deben ser estandarizadas. No por casualidad, la educación personalizada se presenta como uno de los principales objetivos de los sistemas educativos.

Para muchos países del mundo el fin del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio ha trascendido como un período de grandes y significativos cambios en el ámbito educacional, como resultado del continuo proceso de perfeccionamiento que en los últimos tiempos ha vivido la educación contemporánea. Conscientes del papel que cumple la institución educativa, considerada como institución social, encargada de conducir la formación y desarrollo integral de las futuras generaciones, los pedagogos del nuevo siglo se muestran sensibles con la idea de considerar un polo activo del proceso de enseñanza - aprendizaje, teniendo en cuenta que cualquier intento de mejorar la enseñanza, irremediamente debe transitar por una mejor y más clara comprensión del aprendizaje y de lo que va a ser aprendido. (Cabrera y Fariñas, 2005)

Notas

1. Tomografía Axial Computada
2. Tomografía por Emisión de Positrones
3. Imagen por Resonancia Magnética
4. Angiografía por Resonancia Magnética

Referencias

Basuelas Herreras, Esperanza. 2005. *Aportaciones en el estudio de la Asimetría Funcional* Universidad de León. Revista Complutense de Educación. Vol.16. Num. 2. 571-577.

- Battro, Antonio 2001. *El Cerebro, la mente y el espíritu: El aporte de las neurociencias cognitivas*. Conferencia Embajada de la República Argentina. Noviembre de 2001. Roma. NeuroLab Buenos Aires Argentina <http://www.marin.edu.ar/neurolab/site2005/docs/cme2001.doc>
- Battro, Antonio y Daniel Cardinali 2005 *El cerebro Educado: Bases de la neuroeducación*. NeuroLab Buenos Aires Argentina. <http://www.marin.edu.ar/neurolab/home/publicaciones.asp>
- Battro, Antonio 2005 *Origen y Desarrollo de la Neuroeducación*. Homenaje al Doctor Carlos Gianantonio Hospital Italiano Septiembre de 2005. NeuroLab Buenos Aires Argentina <http://www.marin.edu.ar/neurolab/home/p/Gianantonio2.doc>
- Cabrera Albert y León Fariñas 2005 El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 37/1
- De la Barrera María Laura 2005. *Estrategias de Aprendizaje en alumnos universitarios: Una perspectiva neuropsicológica del procesamiento de la información*. Tesis de Maestría en neuropsicología. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- De la Barrera María Laura; María Cristina Rinaudo; Danilo Donolo y Juan Azcoaga 2006 *Perspectiva Neuropsicológica. Estudio sobre estrategias y estilos de Aprendizajes*. Colección Educación. Serie Psicología Educacional. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto
- Desrosiers-Sabbath, Raquel 1993 *L'Enseignement et L'Hémisphère Cérébral Droit*. Ed.Presses de L'Université du Quebec, Quebec.
- Heller, Mirian 1995 *El Arte de Enseñar Con Todo el Cerebro*. Editorial Biosfera, Caracas.
- Herreras Jiménez, Luis Felipe 2007 Algunas consideraciones acerca de las Bases Neuropsicológicas de las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Universitaria* Vol XII. N°2. 2007.
- Isaía, María Elena, et al. 1997. Los Procesos de Pensamiento y sus Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Revista Cronía*, Año 1.V.1 N°1 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- Isaía, María Elena 1997. *Fundación para el Avance de la Psicología. La importancia de la neuropsicología en la práctica psicológica*. Bogotá.
- Isaía María Elena; Silvia Nicoletti; Cristina Collino y Analia Uva. 2007. Estudio Comparativo de las Estrategias de Enseñanza en el Aprendizaje en Alumnos de la UNRC, año 2003, 2004. *Cuarto Congreso Nacional y Segundo internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Comahue. <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%203/t261%20-%20isaia%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>

- Kandel, Eric, James Schwartz y Thomas Jessell. 1997. *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall, Madrid.
- Kandel Eric y Robert Hawkins 1996 *Scientific American. Bases biológicas del Aprendizaje de la Individualidad. Cerebro y Mente*. Prensa Científica S.A., Barcelona.
- Krawchik, Raquel 1992 *Bases neurológicas de la conducta y la cognición*. Manual de Psicología. Ed. Martinez Roca, Madrid.
- Pinel, John 2001 *Biopsicología*. Prentice Hall, Madrid.
- Rains, Dennis 2002 *Principios de Neuropsicología Humana*. Mc. Graw Hill
- Restak, Richard 2005 *Nuestro nuevo cerebro. Cómo la era moderna ha modificado nuestra mente*. Ediciones Urano, Barcelona.
- Roger, Gil 2005 *Manual de Neuropsicología*. Masson.S.A. Edición Española, Barcelona.
- Salas Silva, Raúl. 2003 ¿La Educacion Necesita Realmente de la Neurociencia? *Estudios Pedagógicos* N° 29, 2003, pp. 155-171
- Sousa, David 2001 *How the brain learns. A classroom teacher's guide*. Thousand Oaks, Ca. Corwin Press, Inc.
- Sprenger, Marilee 1999 *Learning and Memory. The Brain in Action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Springer, Sally y Georg Deutsch 1985 *Cerebro Izquierdo y Cerebro Derecho*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Sylwester, Robert 1995 *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sylwester, Robert 1998 *The Brain Revolution. School Administrator*. Web: http://www.aasa.org/publications/sa/1998_01/sylwester.htm
- Velásquez Burgos, Bertha Marlén; María Graciela Calle y Nahyr Remolina de Cleves 2006 Teorías Neurocientíficas del Aprendizaje y su Implicación en la Construcción de Conocimiento de los Estudiantes Universitarios. *Tabula Rasa* N° 5: 229-245, Bogotá.
- Williams Linda VerLee 1995 *Aprender con todo el Cerebro*. Ed Martinez Roca, Colombia.

Caracterización de las innovaciones e implicancias para su planificación

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolito

Viviana Macchiarola

Doctora en Educación. Profesora Adjunta,
Departamento de Ciencias de la Educación.
Facultad de Ciencias Humanas

E-mail: vmacchiarola@rec.unrc.edu.ar

Ana Lucía Pizzolito

Licenciada en Psicopedagogía. Becaria del
CONICET.

E-mail: apizzolito@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36, km. 601
(X5804BYA) Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Los procesos de cambio e innovación en las instituciones educativas han sido objeto de análisis e investigación desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. No obstante, la crisis de las instituciones educativas, las barreras a los procesos de cambio, el deterioro de la calidad y la inequidad de la educación siguen siendo problemáticas que preocupan a políticos, investigadores, educadores y a la sociedad en general. Profundizar en el análisis del significado de las innovaciones, en sus condiciones de producción y en sus procesos de planificación y gestión puede ser una contribución para quienes apuestan a ellas como medios para la mejora educativa.

El propósito de este artículo es analizar características de las innovaciones pedagógicas identificadas a partir de investigaciones y experiencias en el campo de la planificación y el cambio educativo. Se realizan, luego, algunas consideraciones acerca de las implicancias de estas características en la planificación y gestión del cambio educativo.

INNOVACIONES EDUCATIVAS. ALGUNOS ELEMENTOS PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

Las *innovaciones pedagógicas* pueden entenderse como un conjunto de procesos complejos, tendientes a la resolución de problemas o mejoramiento de la calidad de la enseñanza, que implican rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas (Lucarelli, 2006; Carbonell, 2002; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Bolívar, 1999; Angulo Rasco, 1994). La innovación constituye introducción de novedad en diversas dimensiones de las instituciones educativas, pudiendo conllevar cambios en el aula, en los aspectos organizativos, en la cultura escolar y en los componentes propios de la comunidad educativa. Las innovaciones se caracterizan por estar constituidas por elementos ideológicos, cognitivos, éticos y afectivos, pudiendo éstos adquirir la cualidad de ser explícitos u ocultos (Carbonell, 2002). Son constitutivas de los procesos de desarrollo de los establecimientos como instituciones y de la formación profesional de los docentes.

Tal como se puede apreciar en la definición presentada, las innovaciones constituyen un tipo particular de *cambio*, el cual fue precisado por Bolívar (1999) como un "concepto descriptivo" que implica modificaciones en las "formas, cualidades o estados" de los procesos educativos. El cambio no necesariamente implica planificación previa; puede darse como consecuencia de una serie de acontecimientos o situaciones contextuales que se desenca-

denan inesperadamente o por medidas impuestas desde la administración (Bolívar, 1999).

Por su parte, las innovaciones constituyen procesos intencionales y deliberados que tienen como propósito la introducción de una mejora -compromiso ético-, teniendo como base aspectos morales. Implican cambios cualitativos y profundos, denotando modificaciones en las dimensiones pedagógicas y organizativas de los establecimientos educativos, generados desde instancias de base, en respuesta a las propias inquietudes, problemáticas y/o necesidades que se reconozcan al interior de instituciones, asociaciones de profesionales o profesores individuales (Bolívar, 1999). Los procesos innovadores “requieren de un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje”, que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar los nuevos roles que los agentes de cambio adoptan para llevarlos a cabo (Fullan, 2002: 4).

Desde la perspectiva de Angulo Rasco (1994), la conceptualización de las innovaciones implica tres dimensiones: a) invención, creación de algo hasta el momento desconocido; b) capacidad de percibir lo creado como nuevo; y c) la asimilación de lo novedoso.

Fernández (2004) sostiene que la innovación no siempre conlleva al cambio institucional. Este último supone que la ruptura de modos habituales de operar impacten sobre la identidad institucional y consecuentemente alteren “las tramas de sostén psíquico de la pertenencia subjetiva”, poniendo en cuestionamiento “lo nuclear de la institución” (Fernández, 2004: 3). Lucarelli (2004) agrega que el concepto de ruptura permite ver a la innovación como una interrupción producida frente a un comportamiento reiterado en el tiempo en donde es posible relacionar el nuevo modo de operar con las prácticas ya existentes por medio de “mecanismos de oposición, diferenciación o articulación” (Lucarelli, 2004: 3). La autora sostiene que esta manera de entender a los procesos de innovación como ruptura remite al contexto áulico, donde el triángulo didáctico se encuentra en constante vinculación -docentes, alumnos y contenido curricular-. Es aquí donde se considera importante prestar atención a la manera en que se altera la habitual relación docente-alumno-contenido, y cómo los sujetos que aprenden son pensados como tales.

En vinculación a lo anterior, se hace necesario concebir a la innovación, desde un punto de vista histórico y situacional, como una *práctica contextualizada*, es decir una práctica que debe entenderse en relación con los aspectos concretos que la encuadran. De esta manera, el escenario áulico se extiende al entorno institucional y social e involucra a los factores parti-

culares que caracterizan a los sujetos de la innovación. En relación a ello, y desde una perspectiva crítica, Lucarelli (2004) expresa que:

“la innovación implica protagonismo en las prácticas de enseñanza y de programación de la enseñanza, en sus relaciones con el afuera, con la profesión o con otras acciones más allá de la enseñanza; rupturas en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, a partir de la búsqueda de resolución de problemas, afectando, o pudiendo afectar, de alguna manera, el conjunto de las relaciones de la situación” (Lucarelli, 2004: 7).

Continuando con la misma línea teórica, la innovación implicaría otro aspecto esencial, cual es el *protagonismo* propio de los procesos de planificación y gestión de las nuevas prácticas educativas. Este rasgo refiere al componente creativo de las nuevas estrategias de enseñanza y de las maneras de desempeñarse en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Involucran producciones originales en su contexto de realización, producidas y llevadas a cabo por grupos de sujetos a lo largo de todo el proceso. Remite a la relevancia de la influencia de los actores en la planificación, desarrollo y gestión de las innovaciones (Lucarelli, 2004).

Fullan (2002) plantea algunas cuestiones que permiten continuar pensando en los procesos de cambio, sus características e implicancias:

“Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas. Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la Administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizacionales, los cuales influyen en el proceso de cambio, tales como Departamentos de Gobierno, las Agencias intermedias, las Universidades, las Federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros” (Fullan, 1982 en Fullan, 2002: 6).

Aunque no todo cambio implica mejora, toda mejora implica un cambio; en vinculación con ello, Fullan (2002) señala la necesidad de comprender profundamente los problemas que originaron a la innovación, así como también atender a los modos o estrategias que intentan hacer frente a la situación a cambiar, para lograr la mejora educativa.

Si el concepto de innovación conlleva el de mejora, advertimos que este último no es un concepto descriptivo sino intrínsecamente valorativo o normativo: encierra un juicio de valor al comparar un cambio o resultado con estados previos y en función del logro de ciertas metas educativas, de cier-

tos parámetros o normas o referentes de lo que resulta bueno o deseado. De aquí entonces la carga ideológica, relativa y esquiva del significado de innovación y el carácter interpretativo que tiene todo cambio.

Asimismo, al hablar de cambio, resulta imposible pensarlo fuera de la tensión que se genera entre procesos instituidos e instituyentes, esto es procesos conservadores y transformadores propios de la dinámica de las organizaciones educativas. En la naturaleza de las instituciones se encuentra presente la “generación de lo diferente” entrando en un juego de tensión con la repetición. Coexisten “aspectos que desencadenan novedad (provocadores de cambio) y aspectos que procuran anularla (organizadores de la repetición)” (Fernández, 2004: 2-3). Esto es, toda institución expresa la necesidad de mantener fijo lo que está, pero a la vez busca su transformación para permitir que surja lo que se encuentra en potencia (Fernández, 2004).

En relación a lo anterior, las innovaciones pedagógicas son concebidas como objetos complejos, atravesados por múltiples dimensiones que las configuran y modelan. Como tales, los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos. Los planos políticos y las instituciones, con sus ideologías y decisiones, el entramado de reglas, tácitas y explícitas, que organizan a los centros y las concepciones de los agentes institucionales son elementos que repercuten en la materialización de las transformaciones educativas, siendo éstas mismas las que, a su vez, influyen en los planos antes mencionados, en un intento de relación dialéctica. Considerando esa multidimensionalidad, podemos decir que en los procesos de innovación se articulan complejas relaciones entre representaciones (sujetos), prácticas educativas (acciones) y contexto institucional (estructura). Toda esta compleja red de relaciones se sintetiza en palabras de Fernández (2004), quien lo expresa del siguiente modo:

“En la medida en que el espacio institucional (...) se ve protegido por una frontera más o menos permeable del espacio social mayor, inicia un movimiento histórico de creación (...). Produce hechos que se inscriben en alguna memoria y se convierten en tradiciones; genera modos de tratar y hacer con su especial realidad material; origina mecanismos que sostienen y defienden su singularidad. Se convierte en escenario de la consolidación paulatina de una cultura y un estilo instituido que al mismo tiempo expresa, desmiente la universalidad de la institución que dice representar” (Fernández, 2004: 2).

Desde el enfoque que se plantea, y adhiriendo a los postulados de la autora antes mencionada, la institución es pensada como un “marco social regulador -externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva” (Fernández, 2004: 2). De esta manera, las institucio-

nes se expresan en diversos ámbitos de análisis (sujetos, proyectos educativos) conformando la trama de relaciones sociales (Fernández, 2004).

Sintetizando, el cambio referiría al campo de estudio que pone atención en la interacción entre tradición y transformación, viejas prácticas y nuevas alternativas (Romero, 2006) y la innovación sería entendida como “el proceso de cambio instituyente, emergente, descentralizado, de impulso interno” (Romero, 2006: 34), que tiene como intención producir mejoras en determinados aspectos educativos.

LA INNOVACIÓN COMO CAMBIO EN LAS REGLAS CONSTITUTIVAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Las prácticas pedagógicas son acciones sociales intencionales. Como tales, están regidas por reglas o principios que se construyen en la interacción social, que son reconocidas intersubjetivamente y dan direccionalidad a los comportamientos (Habermas, 1997).

Al respecto dice Habermas:

“Las normas tienen un contenido semántico, justamente un sentido que siempre que un sujeto capaz de entenderlo las sigue, se ha convertido en razón o motivo de un comportamiento; y es entonces cuando hablamos de una acción. Al sentido de la regla responde la intención de un agente que pueda orientar su comportamiento por ella. Sólo a este comportamiento orientado por reglas lo llamamos acción; sólo de las acciones decimos que son intencionales” (Habermas, 1997: 21).

La intencionalidad es condición necesaria de la acción. Intencional es el comportamiento regido por normas o reglas que predominan en virtud de significados construidos intersubjetivamente.

El conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza, en tanto acción social intencional, conforman lo que Tyack y Cuban (1995) han llamado la gramática de la escuela. Se trata de un conjunto de tradiciones, reglas de juego, sedimentadas a través del tiempo, aprendidas mediante la experiencia y que gobiernan los modos de pensar y hacer de los actores institucionales. Por ejemplo, son reglas que constituyen la gramática escolar la organización de los espacios y tiempos, la graduación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas. Así como la gramática organiza la lengua y sus significados, la gramática escolar organiza y da sentido a los procesos educativos. Conforman la estructura profunda e implícita o no consciente de las instituciones y genera, orienta y organiza las prácticas. Los actores institucionales actúan de acuerdo a

las reglas gramaticales sin ser conscientes que lo hacen; son reglas naturalizadas, implícitas, formas de vida, interpretaciones vividas o un *know how* implícito (Ryle, 1967). Son formas culturales que constituyen estructuras profundas de sentido dando identidad a las prácticas e instituciones.

Operan a la manera que lo hacen los paradigmas (Kuhn, 1971) o los supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1973) con respecto a las teorías científicas, es decir, delimitando lo que se problematiza, se conceptualiza y las formas metodológicas con las que se abordan los problemas. En el plano psicológico, también podemos comparar la gramática escolar con las teorías implícitas de los sujetos (Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 2001, 2003), concebidas éstas como conjunto de principios no conscientes, de orden epistemológico, ontológico y conceptual, que restringen la forma en que los sujetos interpretan y actúan en situaciones prácticas.

Ahora bien, así como los cambios en las teorías científicas se explican como revoluciones paradigmáticas (Kuhn, 1971) y así como el aprendizaje se explica como reestructuración de las teorías implícitas (Pozo y Gómez Crespo, 1998), las innovaciones educativas se entienden como cambios en la gramática o reglas implícitas estructuradoras o generadoras de prácticas institucionales.

Pero, ¿qué tipo de reglas deberían cambiar para que una innovación sea tal? Para aproximarnos a una respuesta acudiremos a conceptualizaciones de la filosofía del lenguaje y la sociología. Desde la filosofía del lenguaje Searle (1980), distingue entre reglas regulativas y reglas constitutivas. Las primeras regulan o disciplinan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Por ejemplo, las reglas de etiqueta no cambian la actividad de comer. Las reglas constitutivas, en cambio, constituyen y regulan una actividad lógicamente dependiente de la regla. Si cambian las reglas, cambia el juego. Crean nuevas realidades de modo que ellas no pueden subsistir sin esas reglas. Decimos, entonces, que una innovación para que sea tal tiene que cambiar las reglas constitutivas de la práctica educativa o institucional, de lo contrario es mero ajuste superficial. El cambio en esas reglas instituye lo nuevo. A modo de ejemplo: la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs) a la enseñanza puede significar cambiar reglas regulativas en el caso del reemplazo del pizarrón por proyección de diapositivas u otras tecnologías o colocar la bibliografía y las tareas académicas en un aula virtual. Se cambian las formas de presentación de prácticas pedagógicas preexistentes pero sin modificar, necesariamente, sus supuestos, fundamentos, concepciones estructurantes. En estos casos no estaríamos ante la presencia de verdaderas innovaciones. Por el contrario, podemos decir que se modifican las reglas

constitutivas y, por lo tanto, se trata de innovaciones si las NTICs modifican formas de conocer y de aprender, si cambian las relaciones entre los sujetos o las formas de organización y comunicación institucional. En el mismo sentido, la creación de nuevos materiales curriculares puede regular las mismas formas tradicionales de enseñanza o modificar la estructuración de los contenidos reduciendo su aislamiento con abordajes más integrales y relevantes o puede, también, facilitar el acceso al conocimiento.

Desde la perspectiva teórica de un especialista en Planeamiento como Matus (1987) diríamos que una innovación supone modificación de las genoestructuras o reglas fundantes del juego social que son las que prohíben y permiten a la vez que inhiben y estimulan las acciones posibles por parte de los jugadores. El efecto de estas reglas es definir un espacio de variedad de lo posible, definiendo los movimientos o jugadas de los jugadores. Dan identidad al juego social e incluyen reglas no escritas como los valores, creencias, supuestos. Son estas reglas las que deben alterarse si pretendemos cambios profundos y estructurales.

A su vez, esas reglas genoestructurales pueden pertenecer al espacio social amplio, al espacio institucional o al espacio del aula. En este sentido, nos preguntamos: ¿puede una innovación en la enseñanza contribuir a cambiar reglas de juego sociales?

Bernstein (1994) diría que sí, en la medida que cambien las reglas del discurso pedagógico que regulan las formas de conciencia y las relaciones de poder. En estas reglas está la clave para entender la forma en que el discurso pedagógico reproduce los principios de control social y poder creando formas de conciencia. Por ejemplo: cambiar las reglas de clasificación¹ del discurso pedagógico reduciendo los límites entre las disciplinas para comprender y discutir un problema social relevante (el trabajo infantil, la crisis energética, el hambre); transformar las reglas de gradualidad mediante talleres que agrupen a estudiantes de diferentes grados y cursos para analizar, discutir y tomar postura ante situaciones de conflicto; reducir el aislamiento entre producción y distribución del conocimiento mediante investigaciones colaborativas entre profesores de escuelas secundarias y de la universidad; modificar las reglas de enmarcamiento² del currículo universitario dejando espacios electivos y acreditables para la realización de prácticas sociales solidarias; incorporar el uso de las reglas de la propia disciplina, sus formas de vincular los conceptos, sus métodos de investigación, sus normas para validar y juzgar sus enunciados, sus formas de pensamiento etc. de modo que ese acceso a las estructuras disciplinares sean un medio para liberar las conciencias de los estudiantes de dogmatismos o convencionalismos y permitir la organización de la propia experiencia.

Decimos, entonces, que si las reglas que se cambian son las que regulan la conciencia de los sujetos y las relaciones de control y poder, se incide de manera mediata e indirecta en el cambio de las reglas de juego social y no sólo en las educativas.

INNOVACIONES COMO ACCIONES SOCIALES COMPLEJAS E IMPREVISIBLES

Ahora bien, si bien la innovación supone cambios en la gramática institucional también admitimos, como lo advierten numerosas investigaciones y nuestra propia práctica en la gestión de innovaciones, que esa misma gramática escolar es, a su vez, la barrera de los cambios; en efecto, las innovaciones muchas veces chocan contra las culturas, significados y prácticas compartidas por los sujetos de una institución. Como sostienen Tyack y Cuban (1995, en Frigerio, 2000) las reformas no cambian las escuelas sino que las escuelas reforman a las reformas. En efecto, las innovaciones son reinterpretadas, reconstruidas, modificadas, adaptadas por las escuelas y sus actores y, muchas veces, neutralizadas hasta assimilarlas a las formas preexistentes. Las innovaciones son como un texto con “inscripciones interpretables por cualquier actor potencial desde su propia perspectiva” (Flores; 1997: 46). De ese modo, las innovaciones resultan una síntesis de conexiones causales (acciones planificadas dirigidas al logro de ciertos objetivos, políticas que las impulsan en cierta dirección) y conexiones de sentido (intenciones, motivos múltiples y divergentes de los actores que participan y que reinterpretan o reorganizan los medios y fines propuestos).

Cuando la innovación comienza su desarrollo escapa a sus intenciones originales y entra en un universo de interacciones sociales que modifican las ideas iniciales y hasta pueden tomar sentido contrario. Es lo que Morin (2005) llama “ecología de la acción”.

Dentro de otro contexto conceptual, Matus ayuda a comprender este fenómeno con el concepto de “cálculo interactivo”. Según Matus en el cálculo interactivo “la acción de cada actor depende de la acción que el otro haya hecho antes y haga después. En este cálculo las eficacias son interdependientes según sean las acciones recíprocas” (1987, pp.755-6). La decisión más eficaz de un actor en situaciones de conflicto depende de las decisiones inciertas y desconocidas de los otros actores participantes del juego. La eficacia de mi plan depende del plan del otro por lo que las situaciones generan incertidumbres inevitables.

Las categorías de ecología de la acción y de cálculo interactivo permiten entender el carácter complejo, indeterminado, aleatorio, incierto e in-

esperado de las innovaciones. Se trata de sistemas no triviales es decir, no previsible. Esto implica entender las innovaciones como apuestas que enfrentan riesgos e incertidumbres más que como procesos racionales de toma de decisiones (Morin, 2005).

CONSECUENCIAS PARA LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE INNOVACIONES

¿Qué implicancias tiene para la planificación y gestión de innovaciones pedagógicas el concebirlas como cambios en las reglas subyacentes y como procesos complejos, inciertos e interpretables?

En primer lugar, se trataría de planificar y gestionar las innovaciones desde un pensamiento estratégico. Para Morin “la noción de estrategia se opone a la de programa” (2005: 126). El programa es una secuencia de acciones determinadas encaminadas al logro de objetivos. Si las circunstancias no son favorables, si no hay adecuación medios-fines, el programa fracasa. La estrategia, en cambio, está diseñada para modificarse en función de las informaciones provistas por la realidad durante el proceso y por elementos imprevistos que pueden sobrevenir y perturbar la acción. Estrategia es imaginar escenarios que pueden cambiarse en función de la información que llega durante la acción. El buscar información ayuda a reducir la incertidumbre o sacar ventaja de ella. Gestionar innovaciones significa, entonces, buscar, sistematizar, interpretar información emergente del proyecto de manera continua para repensar y rediseñar las acciones en función de ella; significa estar alerta a lo nuevo, a lo inesperado, a las interpretaciones que van haciendo los sujetos para intervenir en función de esas nuevas necesidades o coyunturas. La evaluación de procesos, que acompañe la planificación y gestión de los proyectos, es un procedimiento promisorio en este sentido.

Matus (1987) da un sentido diferente al concepto de estrategia y nos aporta otra mirada. Para el autor, la estrategia trata del arte de lidiar con la incertidumbre, con lo impreciso y nebuloso del mañana. Y esto es así porque la estrategia es una manera de lidiar o cooperar con otro en un juego social para vencer su resistencia o ganar su cooperación en un campo de luchas de poder. Gestionar innovaciones, entonces, implica estar siempre pensando un plan de juego paralelo para vencer las resistencias y dificultades, para abrir viabilidad política, económica, organizativa o cognitiva a un proyecto sabiendo que se trata de una arena o campo de poder. Difícilmente en un proyecto las visiones, perspectivas de análisis, intereses y objetivos de todos los actores sean coincidentes. El pensamiento estratégico surge, justamente, de este problema común al juego interactivo: la existencia de diferentes apreciaciones situacionales de la realidad y de planes diferentes. Y es esa relación,

cooperativa o conflictiva con otros, la que crea una incertidumbre difícil de manejar con un pensamiento determinístico o programático.

En segundo lugar, habría que considerar algunos principios del paradigma de la complejidad, siguiendo a Morin (2005), para planificar y gestionar las innovaciones. Así, el principio dialógico nos permite comprender a las innovaciones como diálogo entre continuidad y ruptura, entre conservación y cambio, entre lo viejo y lo nuevo. Las reglas o gramática escolar no se cambian desconociendo las reglas preexistentes, sino reconociendo las identidades culturales, los modos de ser de la institución o grupo y, desde ellas, generar rupturas, cambios como reestructuraciones que integren lo nuevo en lo viejo, las nuevas reglas en las identidades, el orden con el desorden. Las innovaciones avanzan, progresan pero también retroceden y decaen. Provocan desorden en las escuelas pero ellas se autoorganizan y generan nuevo orden.

Otro principio del paradigma de la complejidad, el de recursividad organizacional, nos permite entender la dialéctica entre productor y producido en las innovaciones: los sujetos producen innovaciones y ellas producen a los sujetos; las reformas o innovaciones cambian las escuelas y las escuelas cambian las innovaciones o reformas. El sujeto es productor y producido en un ciclo autoconstitutivo, auto-organizador o auto-productor que da lugar al aprendizaje institucional y al aprendizaje individual. Los sujetos impulsan innovaciones pero estas mismas innovaciones producen nuevas prácticas incorporando cualidades que no estaban en las concepciones originales. Las innovaciones pueden responder a una causalidad externa (una convocatoria institucional, un programa ministerial); pero esa causalidad externa sólo se desarrolla si encuentra condiciones institucionales internas o endocausalidad que interactúa y modifica el impulso externo en un movimiento circular constante.

En tercer lugar, sería importante orientar reestructuraciones del conocimiento común institucional. Decíamos que las reglas constitutivas de lo escolar configuran un conocimiento institucional común, tácito, a manera de *know how* implícito. Los actores institucionales saben cosas que no pueden decir y hacen cosas sin saber cómo las hacen (Polanyi, 1967). Se trata, entonces, de generar dispositivos que permitan: 1) partiendo de esas reglas implícitas, hacer que los sujetos las socialicen, que compartan sus modos de hacer las cosas, pasando de un conocimiento individual a un conocimiento compartido o común; 2) lograr exteriorizar, hacer explícito, conceptualizar, dar nombre a ese saber hacer tácito mediante el diálogo, las narraciones, la sistematización de las experiencias y la reflexión, 3) combinar o contrastar ese conocimiento explicitado con el saber que proviene de las disciplinas

científicas integrando jerárquicamente ambos conocimientos más que reemplazándolos o sustituyéndolos e 4) interiorizar o hacer implícito ese conocimiento explícito y que lo empleen para ampliar las bases de un conocimiento tácito o *know how* común.

Este proceso de reestructuración del conocimiento institucional permitiría un aprendizaje organizativo de ciclo doble. Aprendizaje organizativo ya que, siguiendo a Argyris (1999) y Schön (1998), se trataría de un proceso por el que la organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores; un proceso de cambio en las formas de pensar y actuar y de desarrollo de un conocimiento en y para la acción, de modo que los actores puedan responder ante los problemas de forma no habitual. Aprendizaje de ciclo doble (Argyris & Schön, 1978 citado en Argyris, Putnam & Mc Lain Smith, 1985) en tanto, la detección de distancias entre intenciones y resultados supone un cuestionamiento y modificación de las normas, políticas, valores y objetivos que subyacen y gobiernan la organización; se trata de un pensamiento reflexivo y creativo que pone en cuestión las concepciones o supuestos de base y que resulta apropiado para enfrentar los contextos cambiantes e inciertos que envuelven las prácticas profesionales.

En cuarto lugar, proponemos utilizar como oportunidades durante los procesos de innovación lo que Flores (1997) llama quiebres institucionales. En el acontecer normal de las organizaciones las relaciones de los sujetos con el mundo son obvias, transparentes, no tematizadas; las cosas simplemente suceden sin preguntarnos cómo ni por qué. Un quiebre es algo que rompe nuestra relación exitosa con el mundo o el flujo no reflexivo de la acción. Puede ser la intervención de alguien que muestra que otro estado de cosas es posible y evidencia nuestros límites, la mística de un director o asesor externo, el logro de resultados exitosos por otros, una crisis institucional, una situación de peligro (cierre de escuela o divisiones). El quiebre, al romper el fluir naturalizado de la acción, nos hace conscientes de lo que ocurre, tematiza relaciones, revela nexos de relaciones entre estrategias y resultados, se toma consciencia de los compromisos o supuestos explícitos o implícitos. Esas situaciones de quiebre, si son bien utilizadas o aprovechadas, pueden constituirse en oportunidad para un aprendizaje que revise supuestos y reglas subyacentes a la acción y que, de ese modo, genere cambios en los mismos.

En quinto lugar, gestionar los cambios complejos requiere articular redes de innovación, es decir, entramados de sujetos, conocimientos, grupos, instituciones heterogéneas pero asociados en un propósito común. Cuando las prácticas son normales, estables, rutinarias se conforman comunidades de prácticos organizadas en torno a un dominio. Cuando se gesta una inno-

vación, cuando emergen cambios o rupturas con las prácticas tradicionales normales ya no es sólo la comunidad de los mismos practicantes la que puede gestionar el cambio. Se requieren nuevas formas de organización, nuevas relaciones sociales más flexibles y abiertas donde las comunidades de nuevas y viejas prácticas interactúen en redes. Las redes son conjuntos de personas, escuelas, instituciones que se conectan para actuar, para intercambiar recursos, información, experiencias. Las anomalías o momentos de crisis y emergencia de nuevas prácticas como las innovaciones requieren de redes que combinen y reconstruyan conocimientos previos y nuevos, conocimientos de diferentes comunidades para lograr construir un nuevo conocimiento diferente, pero común. En suma, los principios de incertidumbre, indeterminación y complejidad que rigen las innovaciones reclaman un pensamiento multidimensional y el encuentro entre investigadores, docentes, políticos, organizaciones sociales, etc. regulado por una nueva gramática organizacional.

Notas

1. Las reglas de clasificación refieren a la relación o grado de mantenimiento de los límites entre las categorías, en este caso, los contenidos. Definen la estructura del currículo. En una clasificación fuerte, los contenidos están claramente aislados, es decir existe una relación cerrada entre los contenidos; en una clasificación débil, las fronteras están borradas, manteniendo los contenidos una relación abierta entre sí. La clasificación conduce a la especialización de las categorías o contenidos (Bernstein, 1994).

2. El enmarcamiento refiere al grado o naturaleza del control sobre lo que se transmite, su secuencia y su ritmo (Bernstein, 1994).

Referencias

Angulo Rasco, Félix 1994 Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo Rasco, Félix y Nieves Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Ediciones Aljibe. Málaga / Madrid.

Argyris, Chris 1999 *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Granika. Barcelona.

Argyris, Chris, Robert Putnam & Diana Mc Lain Smith 1985. *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass. Extraído el 2 de Marzo de 2004 desde: <http://www.actiondesign.com/action.science/index.htm>

Bernstein, Basil 1994 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV) Morata. Madrid.

- Bolívar, Antonio 1999 *Cómo mejorar los centros educativos*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Carbonell, Jaume 2002 El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, Pedro (Coord.) *La innovación educativa*. Akal. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid.
- Fernández, Lidia 2004 Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3ras Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Extraído el 16 de julio de 2007 desde: www.unrc.edu.ar
- Flores, Fernando 1997 *Inventando la empresa del Siglo XXI..* Chile Dolemn Ediciones. Granica. Chile.
- Frigerio, Graciela 2000 ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, Extraído el 16 de Mayo de 2008 de www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf
- Fullan, Michael 2002 El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6. Extraído el 31 de marzo de 2008 desde: www.michaelfullan.ca
- Gouldner, Alvin 1973 *La crisis de la sociedad occidental*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen 1997. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid.
- Kuhn, Thomas 1971 *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lucarelli, Elisa 2004 Las innovaciones de la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? *3ras Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Extraído el 16 de julio de 2007 desde: www.unrc.edu.ar
- Lucarelli, Elisa 2006 *Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible*. Extraído el 5 de Febrero de 2007 desde: www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale
- Matus, Carlos 1987 *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir. Caracas.
- Morin, Edgar 2005 *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Polanyi, Michael 1967 *The tacit dimension*. Doubleday and Co. Nueva York.
- Pozo, Juan Ignacio 2001 *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata. Madrid.

- Pozo, Juan Ignacio 2003 *Adquisición del conocimiento*. Morata. Madrid.
- Pozo, Juan Ignacio y Gómez Crespo Miguel Angel 1998. *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata. Madrid.
- Romero, Claudia 2006 Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Ryle, Gylbert 1967 *El concepto de lo mental*. Paidós. Buenos Aires.
- Schön, Donald 1998 *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Searle, John 1980 *Actos de habla*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Tyack, David & Larry Cuban 1995 *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Vogliotti, Ana y Viviana Macchiarola 2003 Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En Bentolila Saada y Ana Lía Cometta (Comp.): *Alternativas. Serie: espacio pedagógico. Educación y enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Año VII. Nº 29. San Luis. Argentina.

El entorno educativo de la alimentación en el jardín maternal

Susana Luján Divito, Sonia Berón

Susana Luján Divito

Especialista en Desarrollo Infantil Temprano. Profesora Adjunta. Departamentos de Ciencias de la Educación y Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Directora de Investigación, proyecto aprobado y subsidiado por SeCyT, UNRC.

Vélez Sarsfield 875
(5800) Río Cuarto, Córdoba, Argentina

E-mail: enriquezdivito@arnet.com.ar

Sonia Berón

Especialista en Desarrollo Infantil Temprano. Jefe de Trabajos Prácticos. Departamentos de Ciencias de la Educación y Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora.

E-mail: sberon@hum.unrc.edu.ar

PRESENTACIÓN

El trabajo que se presenta tiene su origen en un proyecto de investigación intervención que se lleva a cabo en un Jardín Maternal Vecinal de Río Cuarto. Se inscribe en la línea: “Educación y Desarrollo Temprano en el Jardín Maternal”, la misma se desarrolla desde el año 1995 en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Río Cuarto¹.

Se parte de la idea de considerar a la infancia como estado de vida con valores en sí misma, esto implica el respeto por la propia madurez del niño, por la singularidad de cada uno como sujeto activo capaz de proponer y de “ser” el principal protagonista en función de su desarrollo y aprendizaje².

Desde lo que se investiga en nuestro contexto, interesa profundizar en el estudio de las situaciones educativas que acontecen especialmente en los momentos de cuidados corporales personalizados: el cambio de pañales, la higiene de manos y rostros y la alimentación, incursionando en otros. Oportunamente los momentos de cuidados corporales fueron seleccionados por la importancia que tienen para el desarrollo de niñas y niños desde el inicio de la vida. Son propicios para mediar prácticas de vanguardia que promueven la inclusión del niño como sujeto de acción y como sujeto social.

En esta instancia, retomando problemáticas generales de los Jardines Maternales de Río Cuarto, se comunica a modo de aproximación aspectos inherentes a la situación educativa de la alimentación, analizando descriptivamente componentes problemáticos, desde una *perspectiva psico-motriz-pedagógica-institucional-social*. La información recogida a través de observaciones, entrevistas, re-entrevistas y reuniones, entre otras formas metodológicas, refiere al Jardín Maternal Vecinal unidad de análisis bajo estudio. Se trabaja desde hace varios años en un marco de colaboración, en la búsqueda de las mejores formas de educación y cuidado, en pos del desarrollo psicomotor y psicosocial infantil³.

Este Jardín al igual que algunos otros recibe niños desde el año de edad, siendo requisito para su ingreso que el niño sea deambulador. Por esta razón la franja etaria la constituyen niños y niñas que ya cumplieron el año de edad a los dos años. Cabe mencionar que si bien se hace hincapié en estas edades, se considera al resto de la población infantil cuyas edades es de tres y cuatro años.

El estudio del entorno material y relacional de los momentos de cuidados corporales, en este caso el de alimentación, constituye una arista funda-

mental para adentrar en la problemática de la incidencia del accionar educativo del adulto en el accionar del niño.

En el marco de una educación preventiva de calidad, es necesario aportar a la creación de las condiciones humanas y materiales para ambientar, en un proceso sostenido, con sentido ecológico y espíritu participativo, todas las situaciones educativas donde niñas y niños se ven involucrados; adhiriendo en las búsquedas, al sentido central que orienta el trabajo de la Dra. Emmi Pikler (1985) y sus colaboradores, que en estos tiempos, emerge como una respuesta auténtica para ayudar a “crecer sin violencia”.

Revalorizar la prevención en el marco de las instituciones de nuestro medio y consecuentemente ampliar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los más pequeños, implica pensar conjuntamente adultos educadores e integrantes del grupo de investigación, en el empoderamiento que necesariamente hay que devolverle al niño, como persona, como sujeto de derecho, en cada momento de la jornada diaria. El adulto portador de sensibilidad, competencia y conocimiento podrá apreciar, comprender, valorar, respetar y prever las condiciones que lo hagan factible.

MARCO DE REFERENCIAS Y PROBLEMÁTICAS DE LOS JARDINES MATERNALES

En el abordaje de la educación temprana de niños y niñas en desarrollo, dada su complejidad, es necesario integrar aportes científicos teórico-prácticos derivados de investigaciones de vanguardia, que refieren a los elementos que organizan, determinan y posibilitan el desarrollo del sujeto humano, y consideran creativamente transformaciones superadoras en los entornos cotidianos donde se socializan y educan.

La renovada mirada presenta a un sujeto absolutamente activo, lleno de iniciativas, competente, dueño de sensaciones, emociones y movimientos, que se desarrolla en el tiempo y en el espacio que le organiza cuidadosamente el adulto. Un ser de necesidades, que aprende y se desarrolla como sujeto en un proceso de adaptación activa al medio físico y humano.

El conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales adquiridos en la interacción cotidiana se interiorizan progresivamente desde el inicio de la vida, este orden simbólico como organizador del desarrollo de la persona se expresa y opera eficazmente en los sujetos y determina su conducta (Chokler 2006). La particularidad de estos mandatos es que usualmente se consideran naturales y no como verdaderas construcciones histórico-socia-

les, transmitidos desde la propia crianza e implícitos en las instituciones educativas, tal se constata en la línea de investigación referida.

Aspectos tan ligados al desarrollo infantil, como la organización del entorno material y relacional, los objetos que se le ofrecen, el modo en que se le brinda al niño el cuidado están atravesados por esas representaciones. Las particularidades de la interacción del niño con los adultos significativos que se ocupan de los cuidados y la calidad de la relación que se le ofrece constituyen las bases de las matrices comunicacionales y de aprendizaje.

En referencia a investigaciones con un fuerte correlato empírico, lo que se estudia en nuestro contexto sociocultural se nutre especialmente de las realizadas en el marco del Instituto Pikler en Budapest, Hungría.

Desde esos marcos se plantea que la autonomía del niño es un principio fundamental para el desarrollo armónico y que las necesidades fundamentales que debe asegurar el adulto son la seguridad afectiva y la motricidad libre. Al mismo tiempo, se manifiesta que la naturaleza de las intervenciones del adulto puede facilitar u obstaculizar la autoconstrucción de sí y del mundo que lo rodea.

El desarrollo depende de varios factores, en especial, la integridad neurofuncional; el equilibrio tónico postural y afectivo, requisito de la disposición para actuar; y de un entorno material y afectivo propicio. Pikler (1985) indica que si se quiere apreciar la capacidad que tiene el niño pequeño en cuanto a las interacciones eficaces con su medio, es necesario que el educador cambie la mirada hacia el niño en desarrollo, creando un medio en el que pueda expresar lo que potencialmente posee.

El Jardín Maternal como entorno alternativo al familiar, si se procuran las condiciones, amplía las oportunidades de desarrollo integral del niño, de apertura psicomotriz y psicosocial. Lo primordial apunta a la organización de cada momento de la jornada diaria como entorno de aprendizaje y desarrollo infantil. Es menester entonces, ofrecer relaciones significativas con adultos estables y con pares para que el niño se sienta contenido; garantizando la libertad en los movimientos y cambios posturales, en todas las situaciones educativas -alimentación, cambio de pañales, juego, entre otras-. “Los niños y las niñas se mueven, y es natural, normal y saludable que lo hagan, ya que la motricidad es el medio privilegiado que tienen para expresar su psiquismo, (...) conocer el mundo y relacionarse con los demás” (Aucouturier, 2004:77).

Divito (2005a, 2006), refiere a problemáticas generales de la educación en los Jardines Maternales -Privados y de Vecinales-. En estas institu-

ciones educativas domina básicamente un modelo de educación temprana impregnado por pautas culturales de crianza, que pone en evidencia la escasa o nula inclusión del niño como sujeto de acción. Estas pautas y formas educativas inciden contundentemente en la configuración de sus matrices de aprendizaje y de relación.

Más allá de lo público o lo privado, de lo institucional y de lo social, el análisis de información recogida en terreno, da cuenta de que en las formas de actuación de los docentes y auxiliares docentes, prevalece un tipo de conocimiento pedagógico que se apoya en las costumbres, la imitación, hábitos y tradiciones.

Es un dato relevante la escasa formación para desempeñarse con bebés y niños pequeños, la gran mayoría de los educadores entienden que las tareas que desarrollan en los momentos de cuidados corporales son prioritariamente asistenciales, restando así el aspecto educativo-preventivo que, en estas situaciones, es menester considerar.

Los efectos de las prácticas habituales en el desarrollo de los pequeños denotan particularidades que refieren a la adaptación pasiva al medio y a ciertas dificultades en la expresividad motriz. Inciden obstaculizando la exploración, la experimentación, la comunicación; todas acciones que les permiten reconocerse, conocer y participar en el seno de un grupo (Divito, 2006).

Lo estudiado muestra, además, que “el entorno material -los espacios, el mobiliario, los objetos- posee características que influyen y a veces determinan las acciones y conductas de los niños, por lo que inciden en su proceso de desarrollo y en la construcción de nuevos conocimientos” (Divito, 1998:234).

En la educación de los pequeños es habitual observar un posicionamiento del educador adultocéntrico, con escasa o nula inclusión del niño como sujeto de acción y como sujeto social. Las formas de organizar el entorno material y relacional están basadas en convicciones y prácticas que lo llevan, prioritariamente a implementar determinadas tareas y situaciones educativas que impactan en el devenir como persona autónoma y creativa del niño (Divito, 1999).

Asimismo, estudios derivados de la línea de investigación realizados en el entorno Hogar (Divito, 2005 b), salvando particularidades propias dan cuenta, en cierta medida, de las problemáticas anteriores y de la necesidad de recrear las prácticas de interrelación Jardín-Familia, para promover cambios en la educación desde temprana edad.

Son numerosas las investigaciones que han demostrado la importancia fundante de las primeras experiencias de los bebés y niños pequeños, de las competencias, capacidades sensoriales, adaptativas, motoras y cognitivas desde temprana edad. Además de manifestar cuales son las necesidades para el crecimiento y la maduración, los períodos críticos sensibles y las condiciones materiales, afectivas, culturales y sociales imprescindibles para que las potencialidades que tiene el sujeto se expresen en la realidad concreta. También es sabido cuales son las secuelas de la carencia, a corto o largo plazo, cuando esas múltiples necesidades no son satisfechas en lo esencial.

Precisamente, pensar en lo esencial implica asumir el contenido educativo preventivo que anida en los momentos de cuidados corporales personalizados, y en la importancia de asegurarle bienestar al niño durante el transcurso de estas situaciones. En la suavidad del gesto, el adulto expresa al niño gentileza, pero sobre todo expresa la conciencia permanente de la sensibilidad que el niño posee. En un entorno pensado para él y en acontecimientos cotidianos que le conciernen, el educador aporta el componente afectivo necesario, que vehiculado a través de sus acciones, posibilita la apertura del pequeño a la participación activa, al mundo simbólico.

Hoffmann (2004) se pregunta qué consecuencias tiene para el bebé poder ejercer sus iniciativas en forma más o menos permanente. Sus estudios dan cuenta de que la ejercitación de la iniciativa permite la libre expresión de la espontaneidad, es el hacer que nace del ser. Implica ejercer la propia creatividad, satisfacer sus propios intereses, descubrir y descubrirse, conocer el mundo. “La genialidad, o sea la capacidad muy especial de un individuo para descollar en una actividad de cualquier tipo, está ligada a un desarrollo máximo de esta forma creativa de buscar caminos para lo que uno quiere” (2004:127).

Winnicott afirma que la calidad de los cuidados que recibe el bebé o el niño pequeño le otorga continuidad existencial. Los cuidados satisfactorios favorecen la tendencia innata del niño a conocer y habitar su cuerpo. El niño necesita que quien se ocupe de los cuidados tenga en principio “una adaptación viva a sus necesidades”. El amor y el respeto sólo pueden demostrarse en términos de cuidados corporales (1979:61).

Así, si se lo cuida regularmente permaneciendo muy atento a sus señales y respondiendo a ellas, el niño da a ver tempranamente capacidades y competencias en la toma de iniciativas, entrando en interacción y cooperando cada vez más durante los cuidados. Estas actividades de relación directa -adulto y niño- significadas por las relaciones interpersonales, cobran relevancia al estar enlazadas a la exploración activa del ambiente circundante.

La construcción de la autonomía del niño se va configurando en el interjuego cercanía y distancia óptima respecto al adulto.

El verdadero diálogo durante los cuidados existe, si el niño no es tratado jamás como objeto, sino como un ser que siente, observa, registra y comprende o comprenderá si se lo permiten. La posibilidad de anticipar e influir sobre los acontecimientos que le sobrevienen refuerza su sentimiento de eficacia, lo que constituye la base de su inclusión social.

En el momento de la alimentación, con las condiciones del entorno material y relacional óptimos, el niño puede participar activamente indicando claramente, entre otras acciones, si aprecia o no la bebida y la comida que se le propone, si la cantidad de alimento y la temperatura son correctas. Muestra de manera contundente a partir de sus conductas, de sus gestos y modulaciones tónico emocionales, entre otras formas de expresión, si disfruta o no de este momento y espacio de vida compartido.

Respecto a la ubicación de los pequeños, alrededor de las mesas, los educadores en instituciones educativas se deben cerciorar de que en el momento para la alimentación, el cuerpo del niño esté en equilibrio y en una postura segura, su espalda apoyada en el respaldo de la silla, los pies descansando en el suelo; para esto el mobiliario silla debe facilitar el ascenso y descenso de manera autónoma. Además de observar que los antebrazos apoyados sobre la mesa estén por debajo de la línea del hombro para no producir en el niño ni tensión ni crispación, garantizando la disponibilidad corporal necesaria para participar de la situación educativa (Divito, 2007).

Hay consenso en señalar que la capacidad de alimentarse en forma independiente, limpia y correctamente es un indicador importante de autonomía y a la vez de socialización. El momento de alimentación de un niño es siempre un tiempo de interacción, ahora bien, si el adulto educador no se hace eco de las necesidades y alimenta o deja que se alimente mecánicamente, no habrá niño que coma con placer y buen apetito. Ahora bien cómo ayudar al niño a ser independiente, cómo “enseñar al niño a beber, a comer y a alimentarse sólo de manera que pueda conservar durante toda la comida el placer de hacerlo” (Vincze, 2002:68).

A partir de los aportes de María Majaros y Anna Tardos (2002) a continuación se describen algunos principios generales del momento de alimentación que facilitan su organización como entorno para el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.

El comportamiento del adulto debiera tender en todo momento a la

observación, la calma, la serenidad y sensibilidad situacional. En especial el bebé define el momento adecuado para alimentarse. Comer debe suponer siempre para el niño, alegría y placer, por lo tanto el adulto debe ofrecer solamente la cantidad de alimento que el niño acepta de buen grado, nunca brindar más cantidad de lo que acepta sin protestar. El desarrollo de la actividad puede ser con uno o varios niños, aun así se debe tender a la intimidad, confianza, camaradería y buen trato. Se debe priorizar la calidad del alimento y de la relación que se genera por sobre la cantidad de alimentos que el niño ingiera. La “regla de oro” de la alimentación de un bebé o niño pequeño es: no darle nunca nada más, ni una cuchara ni un sorbo, de lo que él come voluntariamente, o con buen apetito. Se debe desestimar el uso de la persuasión y/o la fuerza aunque se haga por medio de sistemas suaves. La súplica de parte del adulto para que un niño coma o beba también es una forma de coacción. Es trascendente no sentar las bases de conductas de rechazo hacia la alimentación.

COMPONENTES PROBLEMÁTICOS DEL MOMENTO DE ALIMENTACIÓN. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La alimentación de los niños en el marco del Jardín Maternal constituye un espacio propicio para la socialización, la que se materializa especialmente en la interacción entre los adultos educadores y el niño y entre pares. Las relaciones interpersonales basadas en la mirada y la escucha afectiva, permiten al niño apropiarse instrumentalmente de los actos que hacen a su constitución como persona individual y social en un acontecimiento que le concierne diariamente.

Es frecuente observar en los Jardines Maternales una organización del entorno material y relacional que incide de manera poco favorable en el accionar de los niños. La mirada ligera del adulto respecto al accionar del niño y la frecuente interferencia en sus actividades dan cuenta de ello. A través de sus intervenciones, muchas veces repentinas es el principal protagonista y el niño, generalmente, con actitud pasiva deja que hagan por él. La modalidad de una atención cercana y personalizada es poco sostenida como forma prioritaria de relación.

Observaciones en distintas instituciones presentan a los adultos educadores frecuentemente atentos a la cantidad de alimentos que los niños comen, animando a que se ingiera la totalidad de lo que se le sirve. La modalidad del accionar en el desayuno o merienda, contempla la entrega a los niños de los utensilios, algunas tazas pertenecen a los niños, otras pertenecen a la institución. Los más pequeños son ubicados en sus sillas, generalmente

tomados imprevistamente por el adulto, quien los traslada y los sienta. Sobre todo los más grandes se ubican en las mesas y acomodan sus pertenencias. El mobiliario -mesas y sillas- es del tamaño y materiales de comercialización estándar.

La franca tendencia del adulto para aquietar al niño es garante de la efectividad del “proyecto” de alimentación que se propone realizar -brindar el alimento a todos los niños juntos-. Cobran así relevancia los distractores o actividades que el propio educador propone en busca de capturar la atención masiva de los niños, desdibujando aspectos esenciales inherentes al momento.

En cuanto al entorno material del Jardín Maternal -unidad de análisis-, éste cuenta con mobiliario de diferente tamaño, mesas y sillas de tamaño bastante apropiado para niños de tres y cuatro años; respecto a los pequeños hay mesas y sillas de formato y tamaño tipo, algo acordes para niños de dos años, no pensadas en función del desarrollo de los más pequeños que asisten. En referencia especialmente a ellos, los que recientemente han comenzado a deambular o lo hacen con cierta cautela, el uso de este mobiliario resulta poco seguro y confiable. Para quienes tienen alguna iniciativa de subir y bajar solos de las sillas, ven interrumpido su proyecto de acción, lo que activa su dependencia con respecto al adulto quien debe accionar por él -el niño o niña espera, es sentado y acomodado por el adulto-.

En un ambiente relacional donde los mayorcitos rápidamente se ubican junto a la mesa, impactando en el accionar de los más pequeños, sumado al tamaño de las sillas que asigna pautas de comportamiento infantil, es frecuente observar conductas que denotan cierta hipervigilancia; la expresión de sus gestos, miradas, posturas y crispaciones tónicas, frecuentemente están ligadas a vivencias de miedo a la caída y pérdida del equilibrio. Las iniciativas de subir o bajar solos de las sillas son escasas y los gestos y miradas, en ocasiones, denotan cierto “displacer”, además de una actitud de desconcierto. Algunos intentan y esperan durante unos minutos, otros se aferran al objeto silla para reasegurarse y evitar así la pérdida del equilibrio, hasta ser atendidos por el adulto. Prima la adaptación pasiva a la situación (Divito, 2007).

Cabe mencionar que los más pequeños, una vez sentados en las sillas, frecuentemente deben ser arrimados a la mesa y “se sostienen” apoyando los codos y/o antebrazos quedando, frecuentemente, sus pies sin la apoyatura del suelo; postura que condiciona la manipulación-exploración de los utensilios y alimentos y la atención sostenida en esta actividad que le concierne. Es otra de las formas donde puede observarse como el entorno

material incide en la expresividad motriz del niño, obstaculizando la distensión necesaria para los aprendizajes sobre un fondo de placer.

Los distractores que se detectan y se aceptan como tales: la televisión, videos, cánticos, enseñanza de algún contenido ajeno a la situación; junto a la revisión de aspectos del orden de lo nutricional, las formas de trato corporal instituidas; las conductas de los niños y niñas; y componentes del entorno material, orientan acciones de intervención, que en un marco de colaboración, promueven la optimización del espacio y tiempo de la alimentación.

En el marco de la investigación intervención, el análisis y la reflexión conjunta de lo que acontece facilita la comprensión de componentes de la situación problemática. Permite revisar el momento de alimentación para pensarlo y proyectarlo como entorno de desarrollo y aprendizaje para los niños.

Con la intención de promocionar cambios en relación a una teoría y práctica de los cuidados corporales de calidad en función del niño pequeño, y en un proceso sostenido de varios años se continúa avanzando en jerarquizar los distintos momentos de la jornada dentro del cotidiano del Jardín Maternal. Son los momentos de cuidados corporales dispositivos de intervención privilegiados para repensar las prácticas.

A partir de la reflexión creativa, entre actores clave de la investigación y del Jardín Maternal, ligada a las prácticas que los educadores ponen en acción, se visualiza con mayor claridad el momento de alimentación como un espacio de encuentro íntimo, de intercambio y socialización.

En la actualidad es frecuente observar paulatinas transformaciones que se dejan ver en los pequeños detalles: refieren a interrelaciones más comprometidas -entre educadores y niños y de niños entre sí-; la utilización de un lenguaje más acorde a la situación educativa de alimentación; el momento transcurre en un tiempo que ofrece la oportunidad de comenzar a considerar el ritmo propio de cada niño; consideración de aspectos del orden de lo nutricional en cuanto a lo que se le ofrece desde el Jardín o traen los niños de sus hogares; revisión creativa del entorno material; todo en pos de procurar la atención de las necesidades esenciales de niñas y niños.

A su vez, la directora del Jardín encuentra formas para mediar el conocimiento del que se apropia al compartirlo con la familia; los momentos de recepción y/o despedida de los niños se delinear como privilegiados para hacer comentarios o preguntas que generan interés de los familiares que acuden a la institución; las temáticas se retoman en reuniones con padres.

A MODO DE CIERRE

La crisis social por la que se atraviesa supone pensar en profundidad cómo se funda y se desarrolla el lazo social, las relaciones sociales, la solidaridad, la acción colectiva que pondera el trabajo participativo con otros. “El lazo social es fundamental para que el hecho educativo y la relación pedagógica sean posibles -si el individuo se niega, se resiste o violenta el contacto con el otro, el acto educativo no es posible- y, a su vez, la educación es la única herramienta no coactiva de formación de sociabilidad”. (Garay, 2003)

En referencia a lo expresado, pero mirando las implicancias en el Jardín Maternal, Divito aporta:

“En tiempos de crisis global se agudiza la fragilización de los lazos sociales, focalizar en la situación educativa estudiada, abre a la posibilidad de crear un espacio en red de contención. Esto supone avanzar en la comprensión del rol de los docentes como promotores de cambios a nivel de la comunidad de pertenencia y a nivel social, lo que implica en principio una doble vertiente preventiva: hacia el interior del Jardín Maternal y en la interconexión con la Familia.

“Avanzar en la comprensión de la importancia del momento de la alimentación como entorno para el desarrollo psicomotor y psicosocial, supone considerarlo como dispositivo para generar acciones y comenzar a pensar junto con la familia en el resguardo del lugar de encuentro familiar que ofrece el momento de almuerzo y/o cena. Se procura “alimentar” los lazos familiares, los vínculos con los seres queridos, y los lazos con pares y educadores con algo tan sensible como la alimentación.

“Al interior del Jardín, supone mirar al niño, escucharlo en el marco de un momento distendido donde la función nutricia es mucho más que “alimento” para el físico, es prioritariamente “alimento” para el espíritu. Supone la creación de puentes para recuperar el momento de alimentación como espacio de desarrollo infantil, de inclusión social y de contención afectiva. Así, los Jardines Maternales pueden encontrar una de las maneras para materializar la función social que se le asigna como institución educativa” (2007: 6).

Se valoriza el momento de alimentación como espacio de recuperación del acto del niño en un ambiente social complejo. Se estima vital recuperar el poder del acto de niñas y niños. El impacto de la participación activa del niño aporta a sentar las bases para que el docente se apropie también de sus actos y pueda crear las condiciones que ayuden a generar cambios en otros entornos educativos.

La idea es pensar y proyectar prácticas superadoras que promuevan un cuidado preventivo integral, para que los diferentes momentos de la jornada diaria puedan acondicionarse como entornos de desarrollo y aprendi-

zaje. Esto facilita, tanto para el niño como para el adulto, la posibilidad de experiencias completas con inicio, desarrollo, cierre y nueva apertura de cada situación educativa. Con prácticas pensadas en función del desarrollo armónico de niñas y niños. Con la ineludible disponibilidad corporal y psíquica, por parte del adulto, en especial en los momentos de cuidados corporales.

La educación transformadora en el Jardín Maternal supone eficacia en las formas de organizar y actitud empática en las formas de proceder. Para comprender los procesos que conlleva es menester explicitar sus implicancias cuando se traducen en actos con niñas y niños. En este sentido se adhiere a lo que expresa Aucouturier:

“Es preciso comprender la tecnicidad como un conjunto coherente de medios teorizados y profundamente integrados en la persona. Si existe una manera de hacer las cosas, ésta debe ser moldeada y estilizada por la persona que la utilice: nos hallamos pues, a bastante distancia de una técnica instrumental, de una especie de repetición de medios distanciados del que los aplica y que con harta frecuencia constituyen una pantalla entre la persona y el niño”. (1985:163)

Esto implica para los adultos, las familias, los profesionales, los educadores y la sociedad entera una gran responsabilidad y un extraordinario desafío, que sólo se puede enmendar con formas de educación que tiendan realmente a la consideración hacia el otro y al respeto en todas sus formas.

Se impone apostar a la *formación transformadora* y sostenida de actores clave involucrados en la educación infantil. Cobra relevancia la formación de postgrado, la formación de grado y otras formas de educación dirigidas a auxiliares docentes, vecinos, dirigentes. Ahora bien, la educación transformadora, dirigida a niños y niñas en desarrollo, exige la revisión de los marcos referenciales que sustentan las prácticas. Es en los más pequeños detalles del espacio y tiempo de vida propio y de los otros, donde se corroboran o naufragan las más bellas teorías.

Repensar la educación temprana nos adentra en la difícil y apasionante tarea de estudiar lo extraordinario que anida en los mínimos sucesos, es ahí donde se albergan los componentes elementales inherentes a la construcción de la identidad educativa del Jardín Maternal.

Notas

1. Proyecto: “Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales. Avances en la organización del entorno en el marco de una investigación intervención”. Resolución 249/07 y Proyecto: “Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales. Niñas y niños en desarrollo, la incidencia del entorno educativo” aprobado en 2009. Directora de la línea de Investigación: Susa-

na Luján Divito (Resoluciones Rectorales 300/95; 241/99; 077/03; 347/05; 249/07) SECyT. UNRC.

2. Siempre que se alude genéricamente al niño o a los niños, se alude también a niña o niñas.

3. En este Jardín Maternal Vecinal, años atrás, se ha intervenido investigando con actores institucionales clave (remitirse a Divito, 2006). La crisis socioeconómica que sobrevino después de 2001, entre otras cuestiones, fue impactando la continuación y se tomó la distancia óptima necesaria que permitió retomar la investigación intervención en 2006 y, de manera formal, en el marco del proyecto bianual, Res. Rec. 249/07.

REFERENCIAS

Aucouturier Bernard; Ivan Darrault y June Empinet 1985 *La práctica psicomotriz*. Científico Médica. Barcelona.

Aucouturier, Bernard y Gérard Mendel 2004 *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?*. Graó. España.

Chokler, Myrtha 2006 *Los organizadores del desarrollo*. IFRA - Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata en <http://www.ifra.it/articolo.php?pid=39>

Divito, Susana L. 1998 La organización del entorno en el Jardín Maternal. En *Contextos de Educación*. 2 (1):231-241. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Divito, Susana L. 1999 Práctica cotidiana en el Jardín Maternal. Puente hacia la transformación: los cuidados corporales *En Cronía Revista de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Vol.3 N° 1 332-342. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Divito, Susana L. 2005a Problemáticas de la educación en el Jardín Maternal. Visualizando componentes de la educación transformadora. *En Resúmenes de Ponencias de las Primeras Jornadas de Producción del Departamento de Educación Inicial*. 28-30. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Divito, Susana L. 2005b Modalidad de educación temprana en el hogar. Aspectos inherentes al desarrollo psicomotor en el primer año de vida. *En Resúmenes de Ponencias de las Primeras Jornadas de Producción del Departamento de Educación Inicial*. 44-46. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Divito, Susana L. 2006 Jardines Maternales. Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación N° 38 de la versión digital*. <http://www.rieoei.org/boletin385.htm>

Divito, Susana L. 2007 Intervenir investigando en el Jardín Maternal: el momento de la alimentación y sus problemáticas. Trabajo inédito. Enmarcado en el proyecto de investigación Resolución Rectoral 249/2007, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

Garay, Lucía 2003 Análisis e intervención institucional ante la crisis social en Argentina. Documento de Trabajo 2. 1-11. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba

Hoffmann, Miguel 2004 *El desarrollo humano de padres y niños durante el primer año de vida. Los árboles No Crecen Tirando de las hojas*. Edición Del Nuevo Extremo. Buenos Aires.

Majoros, María y Anna Tardos 2002 *Comer y Dormir*. Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.

Pikler, Emmi 1985 *Moverse en libertad*. Ediciones Narcea. Madrid.

Vincze, María 2002 La comida del bebé: del biberón a la autonomía. *La Hamaca* N° 12. 67-82. FUNDARI CIDSE. Buenos Aires.

Winnicott, Donald 1979 *El proceso de maduración en el niño*. Laia. Barcelona

***La educación preventiva
en el jardín maternal.
Todo un desafío***

Susana Luján Divito

Susana Luján Divito

Especialista en Desarrollo Infantil Temprano.
Profesora Adjunta. Departamentos de Ciencias
de la Educación y Educación Inicial. Facultad de
Ciencias Humanas. Directora de Investigación.
proyecto aprobado y subsidiado por SeCyT, UNRC.

Vélez Sarsfield 875
(5800) Río Cuarto, Córdoba, Argentina

E-mail: enriquezdivito@arnet.com.ar

PRESENTACIÓN

La educación temprana en instituciones educativas y sus problemáticas, que en el país son complejas, diversas e inciertas, hacen a una realidad que exige ser suficientemente estudiada y tratada. Es sabido que para sentar las bases de los futuros desempeños educativos, tanto los organismos internacionales como las agencias científicas, consideran prioritaria la investigación referida a los niños y las niñas en desarrollo; sin embargo se advierte con preocupación, que la gran deuda continúa recayendo en la creación y aplicación de políticas y bases curriculares que promuevan, en especial, la configuración de la identidad educativa preventiva transformadora del Jardín Maternal, salvaguardando los derechos del niño¹.

El Jardín Maternal es entendido como una institución socio-educativa que tiende al desarrollo armónico y saludable de niñas y niños de 45 días a 2 años inclusive, respondiendo y atendiendo a sus necesidades bio-psico-sociales; realiza una acción educativa preventiva integral tanto al interior de la institución, como en la interrelación Jardín-Familia y Comunidad de pertenencia.

En este trabajo se vislumbran componentes inherentes a la Educación Preventiva; se retoman conocimientos derivados de investigaciones en Jardines Maternales que esclarecen la situación en nuestro contexto sociocultural; a su vez, interesa dar cuenta de la modalidad de abordaje para integrar estas temáticas en el marco de la formación de grado, en especial, a la hora de atravesar respetuosamente representaciones y creencias del alumnado sobre la educación y desarrollo en los primeros años de vida.

Se consideran producciones y marcos referenciales derivados de investigaciones realizadas y en curso², que sirven de apoyatura a la tarea de docencia; en este caso por su especificidad se hace referencia a formas de acercar conocimientos en el seno de la Asignatura Organización de los Jardines Maternales que se cursa en el primer cuatrimestre del cuarto año del Profesorado y de la Licenciatura en Educación Inicial.

A su vez, se estima que lo tratado puede interesar a profesionales comprometidos con la infancia temprana, ya que se consideran problemáticas de las prácticas e incidencias en el desarrollo infantil, y formas superadoras de educación.

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

El grupo que investiga interviniendo desde el año 2000 en Jardines

Maternales de Río Cuarto, especialmente en uno Vecinal y otro Privado, se inscribe en el movimiento que desde hace dos décadas se viene desarrollando en Argentina; el mismo rescata la educación preventiva temprana transformadora que, teniendo como eje el *respeto por el niño y su potencial*, emerge al resguardo de investigaciones y teorías de vanguardia que se gestan y expanden en distintos países europeos y latinoamericanos. Estos referentes teórico-prácticos renuevan la mirada sobre niños y niñas en desarrollo y llevan a considerar a la infancia temprana como estado que posee valores en sí misma, y no como un mero período con valores relativos vinculados al devenir persona adulta.

En este sentido, las búsquedas de las mejores formas de educación y cuidado infantil, adhieren a la esencia que orienta el trabajo de la Fundación y Asociación Internacional Dra. Emmi Pikler (Budapest), que emerge como una respuesta positiva para *“crecer sin violencia”*, considerando la prevención como una acción educativa y de cuidados armónica sobre las condiciones de vida, de salud y desarrollo infantil desde el nacimiento.

Los investigadores del Instituto Pikler, tomando como base los descubrimientos de la autora que *“postula la continuidad genética del desarrollo motor”* (Chokler, 2001:73), fundamentan científicamente una concepción fundada en la autonomía de las posturas y movimientos; apoyan y sostienen el sistema dinámico de crianza, educación y cuidados tempranos que prevalece en Lòczy³; garantizan las condiciones humanas y materiales para que niños y niñas tengan la oportunidad de ser constructores de su persona.

Respecto al desarrollo de la motricidad global en niños sanos, la continuidad es favorecida con la colocación inicial del bebé en decúbito dorsal. Pikler (1985), apostó a que a cada niño le fuera posible construirse, descubriendo la función constructiva y elaborativa de la actividad espontánea que ejerce el bebé. A partir de las primeras posibilidades motoras del recién nacido, los nuevos movimientos aparecen unos después de otros, se estructuran en una unidad orgánica integrándose a los que lo precedieron, siempre y cuando las conductas del adulto y las condiciones del medio no interfieran en esta evolución, sino que la favorezcan; esto refiere a la génesis fisiológica postural y motriz espontánea descubierta por la investigadora⁴.

El desarrollo no es lineal. Se lleva a cabo por fases más visibles y fases menos espectaculares, a través de las cuales el niño ubica sólidamente e integra, en la dinámica de sus progresos, las bases para elaborar no sólo su motricidad armoniosa sino también otros elementos constitutivos de su personalidad. Los estadios más importantes del desarrollo de los grandes movimientos son: pasar de decúbito dorsal con movimientos de giro a estar de costado; pasar de decúbito dorsal a decúbito ventral; pasar de decúbito

ventral a decúbito dorsal; arrastrarse, avanzar desliziéndose; desplazarse en cuadrupedia; sentarse; arrodillarse; pararse; realizar los primeros pasos solo; caminar de forma segura.

El desenvolvimiento de este desarrollo está caracterizado por la ejercitación propia de “movimientos intermedios” perfectamente coordinados, adquiridos antes de sus formas fundamentales -sentarse, pararse, caminar- y son los que los preparan para este desarrollo. Los niños deben ser puestos en condiciones que les permitan descubrir el bienestar que les proporciona su propia actividad. El desarrollo postural autónomo y de los desplazamientos, comúnmente denominado desarrollo psicomotor global, está ligado al desarrollo psicosocial, al cual promueve.

El sistema educativo es sostenido por dos pilares fundamentales; estos son:

“La seguridad afectiva (...) que construye el diálogo tónico-emocional, código corporal de la comunicación no verbal (...), donde el adulto permite e introduce al bebé en los aprendizajes sociales y en la cultura (...), y la motricidad libre del pequeño que emerge del desarrollo postural autónomo como expresión de su ser en el mundo” (Falk, 1997:7).

Para el desarrollo de la autonomía e iniciativa del niño se necesita, además de la relación que le ofrece una seguridad afectiva, la actividad motriz espontánea y la experiencia de competencia a través de sus actos autónomos. La actitud de respeto de la autonomía provee la base de un sistema de relaciones con el entorno que promueve el desarrollo integral, individual y social.

En este sentido, el desarrollo manipulación-exploración guarda estrecha relación al desarrollo de la motricidad global. Los trabajos de Ana Tardos citada en Chokler (2006b) refieren al desarrollo de la manipulación como fuente de las actividades cognitivas; sin la intención de agotar la investigación realizada, se extractan comportamientos naturalizados de los niños cuando los adultos no intervienen directamente para inducir conductas exploratorias, ni los estimulan para obtener esas conductas.

Así, las condiciones de educación del Instituto promueven la no inducción de aquellas conductas:

“(...) no se les movían objetos brillantes ante los ojos para despertar el interés, ni se les incitaba a tomarlos, ni se les colocaban en la mano, ni se los suspendían o fijaban en sus cunas. Los niños ejecutaban entonces, realmente por propia iniciativa, cada una de las actividades observadas, sin directivas ni intervención directa del adulto para incitarlos, festejarlos o premiarlos por su comportamiento (...) Entre los resultados de la investigación sobre las conductas de exploración visual apare-

ció una no estudiada hasta entonces, consistente en la contemplación al adulto, al compañero o a los objetos de alrededor, cuya importancia fue revelada por su frecuencia y persistencia, alcanzado su expresión máxima durante el quinto y sexto mes (...) Tardos consideró entonces, que el tiempo relativamente prolongado de la exploración visual es un aspecto normal del desarrollo durante el segundo trimestre y no se constituye bajo la influencia de estímulos especiales del medio de carácter provocador" (Chokler; 2006b:2).

Los momentos de la jornada diaria se organizan en función de cada niño o niña, acondicionando el entorno, asegurando el desarrollo integral saludable, psicomotor y psicosocial, atendiendo las particularidades de cada sujeto. En los momentos de *relación directa* -en especial los de cuidados corporales personalizados- el adulto educador, que es quien acompaña y contiene respetuosamente, deja hacer al bebé y al niño pequeño lo que puede hacer por sí solo, lo deja actuar y reaccionar; el niño aprende a través de estas vivencias y experiencias cotidianas a participar, a sentirse competente en actividades conjuntas, y lo vivido y sentido en estas experiencias, las aprovecha en los momentos de *relación indirecta* con el adulto -en especial los de juego autónomo- (Vabre, 2006).

La distancia relativa y óptima respecto al adulto, permite al niño explorar el ambiente, viviendo sin sobresaltos la "ausencia", que puesta en juego desde cierta distancia -a través de los mediadores de la comunicación como la voz, la mirada- lo reaseguran y lo abren a la comunicación y a la exploración activa de lo que ofrece el entorno, al juego ya sea solo o en compañía y al accionar en diferentes actividades.

En este sentido, coincidentemente con Pikler (1985, 1992, 1997) Aucouturier (1999a, 2004), destaca el papel de la acción y del movimiento en el desarrollo psicológico general, y que lo esencial en el desarrollo es la seguridad psicológica del niño. El placer de actuar, de hacer sus propias experiencias, es un placer de acción; es la base del desarrollo temprano y se va a dar en un entorno de seguridad afectiva, que resguarde con respeto la expresividad motriz en todas sus formas.

Organizar el entorno en función del niño pequeño, le amplía las oportunidades de que sea sujeto de su propia acción y de aprender en interacción. Esta organización no viene dada, son los adultos educadores quienes a través del conocimiento, de la observación, la reflexión conjunta creativa y la puesta en actos, deben proyectarla considerando y apreciando el ambiente, lo grupal y las particularidades de cada niño/a, de acuerdo a sus necesidades.

En el marco de la Psicomotricidad Operativa, estrechamente relacionada a la Psicomotricidad Educativa Preventiva de Aucouturier:

“Se reconoce que toda actividad humana es esencialmente psicomotriz, producto de una génesis y de un desarrollo donde se articulan diferentes sistemas anatómo-fisiológicos, psicológicos, sociales e históricos, de gran complejidad que interactúan construyendo una trama singular que determina la particular manera de cada uno de ser, sentir, estar y operar en el mundo y con los otros. El sujeto en interrelación dialéctica con el medio, con los otros, se va transformando y es el cuerpo en movimiento y desarrollo el constructor de la persona y de su praxis” (Chokler, 1994:26).

Es así, que para transformar creativamente las prácticas educativas son propicios los aportes de la teoría de los Organizadores del Desarrollo de la Persona, a saber: el orden simbólico, el apego, la exploración, la comunicación y la seguridad postural-equilibrio, ya que permiten la elaboración de estrategias, tácticas y técnicas de sistemas dinámicos de apuntalamiento y sostén de los procesos de personalización, socialización y aprendizaje (Chokler, 2006).

Sostiene Hoffmann que “el respeto (...) se relaciona con la tolerancia y con el reconocimiento del otro como un ser independiente. Implica una inhibición voluntaria en el uso del poder” (1997:85). “Sin esta actitud de respeto que resguarda la individualidad y la originalidad del pequeño para su constitución de un sujeto humano sólido, no se podría preservar la propia espontaneidad frente a las tendencias ambientales de sometimiento a las pautas culturales” (2004:24).

Hoffmann (2004) refleja una idea de respeto hacia el otro que considera las posibilidades de la resiliencia de los pequeños, entendiendo la actitud de respeto ligada al otorgamiento de un espacio propio donde pueda desarrollar su potencial; alude a que numerosos estudios aseguran que el desarrollo de un niño resiliente siempre está en contacto con un adulto que desarrolla hacia ese niño una conducta de sostén, estímulo en la ambientación, valoración y respeto. La resiliencia, entendida como la capacidad de recuperar la forma luego de un impacto deformante, es un aspecto sobre el que se ha vuelto la mirada buscando asegurarla, incrementarla, poniendo énfasis en el mejoramiento de los mecanismos de superación.

Winnicott refiere a que “La madurez individual no es lo único que nos importa, ni tampoco que el individuo se libere de trastornos (...); lo que nos interesa es la riqueza del individuo (...) en términos de realidad psíquica interior” (1993:85). El autor deja en claro que “apuntamos a algo más que a condiciones saludables para producir salud. En la cima de la escala humana del progreso humano no está la salud sino la riqueza de su condición” (1993:85).

En el marco de una educación preventiva de calidad, es necesario

aportar a la creación de las condiciones humanas y materiales para ambientar, en un proceso sostenido, con sentido ecológico y espíritu participativo, todas las situaciones educativas donde niños y niñas se ven involucrados.

Impregnar el accionar educativo institucional con estas aspiraciones admite socializar avances en el estudio de niñas y niños en desarrollo y la incidencia del entorno educativo, retomando componentes de lo estudiado en instituciones de nuestro contexto sociocultural, con la idea de acercar aportes que son factibles de continua revisión.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EN EL CONTEXTO LOCAL

La línea de investigación “Educación y desarrollo temprano en Jardines Maternales” que comienza a perfilarse desde 1988, se desarrolla desde 1995 en el marco de SECyT- UNRC. En el proceso, la perspectiva de análisis *psico-motriz-pedagógica-institucional-social* facilita la comprensión de distintas problemáticas que emergen de la empiria y, desde el año 2000, la investigación intervención permite la apertura a posibles transformaciones en Jardines Maternales con los cuales se trabaja en el marco de relaciones colaborativas interinstitucionales.

De manera general se puede decir que información recogida desde hace años en los Jardines Maternales privados y de vecinales de Río Cuarto y en otros de la zona (Divito 1998, 2001, 2006) a través de entrevistas, observaciones sistemáticas y otras formas metodológicas pertinentes, da cuenta de que las formas de actuación docente construidas prioritariamente en la práctica diaria, les posibilitan a estos actores institucionales resolver situaciones que se les presentan, atender a los niños y a los padres, organizar actividades en la sala y eventos donde participan las familias, y otros que a veces los vinculan con la comunidad. Sin embargo, lo indagado muestra que son mayoría los docentes que sienten un “vacío” pedagógico en sus prácticas cotidianas con los pequeños. El adulto educador intenta llenar ese vacío incorporando a las mismas los conocimientos y saberes que tiene, los cuales están atravesados por pautas de crianza y educación imperantes en la sociedad donde se desenvuelve.

Las prácticas en especial con niños de hasta 2 años, durante los momentos que requieren de la intervención intencional en una situación educativa de atención personalizada, frecuentemente se caracterizan por la falta de lineamientos directrices pensados en función del desarrollo psicomotor y psicosocial del niño. Asimismo, por una modalidad de prácticas y organización del entorno cuya tecnicidad establecida está generalmente direccionada

por pautas culturales de crianza.

Otro dato apreciable es la escasa observación atenta de lo que hace el niño/a y el protagonismo preponderante del adulto. Las intervenciones del adulto lo convierten en el principal protagonista de las acciones, omitiendo frecuentemente la integración de la participación activa de los pequeños en las actividades; lo que implica la insuficiente inclusión del niño como sujeto de acción y de aprendizaje.

En la cotidianeidad, hay escasa conciencia reflexiva y crítica acerca del cómo se educa en función de niños y niñas en desarrollo. Las representaciones de los actores institucionales están impregnadas por el orden simbólico que rige las formas establecidas para el trabajo educativo en los tres primeros años de vida. Los adultos educadores operan y expresan, a través de sus actos, "el conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales del entorno" (Chokler, 2006a:3).

De esta manera, los educadores, en la relación con el niño o niña, acuden frecuentemente a estimulaciones precoces, signadas por patrones posturales y de desplazamiento impuestos; y tienden a enseñar contenidos desdibujando la oportunidad de apropiarse activamente de nuevos conocimientos y competencias. Impera la concepción de educación cuyo supuesto se basa en la consideración del niño como un ser pasivo, que se convierte en activo, en sujeto cognoscente, bajo el impulso del adulto, siendo sus frecuentes y directas intervenciones, las que pueden acelerar el desarrollo.

La relación consigo mismo, con los otros -pares, adultos- y con los objetos, la participación activa del niño, sus acciones sobre el mundo y hacia los objetos, están motivadas y fundadas en la interioridad del sujeto -mundo interno-; pero en este caso es el adulto educador -mundo externo- (Quiroga, 1994) quien, sin interferir, con sus intervenciones y con sus previsiones en la organización va a posibilitar las transformaciones.

Cabe mencionar, por lo que implica a la hora de pensar las prácticas en función del desarrollo psicomotor y psicosocial, componentes de las representaciones de los agentes socializadores -padres, docentes y otros actores- sobre lo que estiman especialmente ligado a los comienzos de la autonomía.

Es, en especial, a partir del año y medio cuando docentes y miembros de la familia -según información recogida con entrevistas y observaciones en estudios que también hemos realizado en hogares- vislumbran la paulatina posibilidad de independencia de los niños. El supuesto de que los más pequeños se vuelven activos con la intervención directa del adulto es muy fuerte y condiciona las formas de protección y cuidado.

A partir de estas creencias se hace imprescindible que los docentes tomen conciencia sobre los principios de autonomía desde el inicio de la vida del niño, para crear las condiciones que generan la construcción de competencias que comprometen la relación dialéctica entre los elementos que organizan el desarrollo de la persona, en especial los referidos al apego, la exploración, la comunicación, a las implicancias de la seguridad postural y afectiva como garantes del desarrollo armonioso. Y así poder acercar conocimientos que atraviesen la mirada de los padres hacia sus hijos, consensuando acciones cuando es posible.

La investigación intervención en el micro-escenario educativo de tres Jardines Maternales -1 año en un Jardín Vecinal; 7-8 años con distintas fases en otro Jardín Vecinal y varios años en uno privado- favorece el progreso en el conocimiento. Observaciones sistemáticas, entrevistas en profundidad, el seguimiento de casos bajo estudio, entre otras formas metodológicas, permiten avanzar en particularidades del accionar de los niños, derivadas de la influencia de las formas de educación habituales, que obstaculizan el desarrollo temprano.

La apreciación del desarrollo psicomotor y psicosocial, en especial con la Escala Lóczy (Falk, 1997), si bien excede el marco de este trabajo, da cuenta de los efectos en el niño de las prácticas instituidas y de rasgos problemáticos observables en el comportamiento de niñas y niños.

A modo de apretada síntesis, se puede decir que priman, en edades tempranas, conductas de adaptación pasiva al ambiente; en algunos casos de hipervigilancia o de cierta apatía, que activan la dependencia del niño respecto al adulto, obstaculizando la construcción de competencias comunicacionales y de exploración activa que suponen la apertura al mundo de los objetos, de los demás y a la dimensión simbólica.

Prevalen conductas de dependencia respecto al accionar del adulto educador: por ejemplo en el momento del cambio de pañales, la mayoría de las veces, es el adulto quien ubica y cambia de postura al pequeño mientras lo higieniza con rapidez; el niño frecuentemente acepta pasivamente que el adulto haga por él. Es frecuente, entre otras acciones, la falta de anticipación de las maniobras sobre el cuerpo del niño, la utilización de un lenguaje poco acorde a la situación educativa que debiera tener al niño como protagonista de un espacio de vida propio. Esto sucede, también, en otros momentos de trato personalizado con las particularidades propias que lo conforman.

Los efectos de las prácticas habituales y de organización del entorno material y relacional, condicionan la “expresividad motriz” de niñas y niños; la vía motriz, tal lo enuncia Aucouturier (1999) es el canal privilegiado por el

cual el niño explora, se comunica, participa activamente y aprende.

La exploración del ambiente se ve obstaculizada. La acción más dinámica de los mayorcitos genera en los más pequeños, que con frecuencia están en el mismo espacio -sala, patio-, conductas de cierta pasividad y/o retracción del movimiento, de expectación, de sobresalto. Los niños que más se mueven, que a veces preocupan a las docentes, muestran con cierta frecuencia, un comportamiento más centrado en la motricidad que en la acción transformadora.

Se ha podido constatar, entonces, que la organización del entorno material y relacional incide obstaculizando las posibilidades de exploración activa -del ambiente, de los objetos en sí-; la comunicación -con pares y con los adultos-; el juego y la expresividad motriz; la experimentación; y la apertura creativa al mundo circundante. Todas acciones que les permiten reconocerse, conocer y participar en el seno de un grupo.

Se ha observado, en especial, en algunos niños de alrededor de 2-3 años -coincidentalmente con un “despliegue” de manejo corporal-, conductas de cierta inquietud y la búsqueda de los límites a través del cuerpo, y de acciones que denotan capturar la atención del adulto y su puesta de límites para lograr la calma. Lo observado nos abre a la pregunta acerca del otro costado de las conductas, donde el movimiento más de tipo reactivo y, a veces significado con sutil impulsividad, “atrapado” en el registro de la motricidad, obstaculiza la maduración psicológica del niño. Estas conductas pueden estar ligadas a la impronta que dejan las pautas culturales de crianza que anidan en las prácticas educativas y de organización material instituidas -familiares e institucionales-, y a los efectos que las mismas tienen en el niño en la conquista activa y saludable del ambiente.

CONSIDERACIONES REFERIDAS A LA DOCENCIA DE GRADO

Los conocimientos derivados de nuestras investigaciones, al ser integrados a la docencia de grado facilitan al alumnado la comprensión de pautas culturales naturalizadas que atraviesan las prácticas educativas en el Jardín Maternal, y promueven el encuentro de formas instituyentes.

La consideración del niño-niña como sujeto de acción y como sujeto social, es en la práctica una tarea compleja. Es así que, para “mirar” el accionar del niño hay que “mirar” necesariamente el accionar de los adultos educadores con los que interactúa; “mirar” las prácticas de organización del entorno relacional y material; “mirar” las prácticas de vinculación Jardín- Familia; “mirar” componentes del orden de lo institucional y social.

Entre otras, las siguientes preguntas orientan nuestras acciones en docencia universitaria: *¿cuáles son los componentes que pueden configurar prácticas educativas superadoras pensadas para la inclusión de la participación activa desde temprana edad?; ¿qué competencias y conocimientos debe construir el adulto educador para redefinir su rol y procurar a niños y niñas un entorno educativo saludable?*

En el marco de la formación de grado, a la hora de integrar conocimientos de investigación, especialmente mediante el análisis descriptivo de documentos fílmicos y otras estrategias didácticas que se implementan, se tienen en cuenta estas miradas que orientan el abordaje de la complejidad del objeto del objeto de estudio: niñas y niños en desarrollo y la búsqueda de las mejores formas de educación y cuidado.

Frente al alumnado de la asignatura mencionada se pone énfasis esencialmente en el análisis del accionar de los niños, en la importancia de que el docente del Jardín Maternal respete lo que el niño trae inscripto en su cuerpo y conductas. Asimismo, se les otorga herramientas que les permiten considerar formas de acompañar el desarrollo infantil mediando prácticas y enseñando algunas cuestiones a condición de reubicar a los pequeños en el registro de la toma de iniciativas y de la participación activa.

Como docentes investigadores, procuramos fundamentalmente atender lo que el alumnado aporta y sus interrogantes, delineando clases que contemplen propuestas de organización educativa factibles, si se generan las condiciones humanas y materiales, de ser materializadas en Jardines Maternales.

A su vez, para comprender que las problemáticas estudiadas en nuestro contexto lo trascienden, se abren en las clases espacios para reflexionar críticamente acerca de cuestiones inherentes a la concepción vigente sobre el desarrollo psicomotor y psicosocial de niñas y niños. Por ejemplo, se analizan respetuosamente componentes que refieren a prácticas instituidas; uno de los dispositivos pedagógicos que se usa para mirar estas formas educativas naturalizadas tiene como marco el Diseño Curricular para la Educación Inicial del año 2000, que propone la Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. La apertura del diseño al enriquecimiento del mismo exhorta a pensar en la posibilidad de reflexionar sobre las posibles razones de formas establecidas de educación y cuidado, que priman hasta la actualidad⁵.

La idea, es diseñar clases para que operen como dispositivos destinados a enriquecer, al menos en parte, los conocimientos sobre los marcos referenciales que fueron introducidos en segundo año de la carrera⁶, ayudan-

do a situar al alumnado en lo propio de la asignatura Organización de los Jardines Maternales.

La tarea no es fácil y requiere de una actitud comprensiva y a la vez afirmada frente a la resistencia que provoca en el alumnado lo que cuestiona a las prácticas establecidas, que hacen eco en sus propias historias, formas de pensar y proceder.

Interesa crear las condiciones para que los estudiantes se apropien de conocimientos básicos, en especial acerca de la observación de situaciones educativas (Szanto Feder, 1996); asimismo se insta a valorar la observación interactiva (Aucouturuier, 1999 a y b), ya que ambas estrategias metodológicas son privilegiadas para el trabajo que supone la educación preventiva.

Para mediar conocimientos superadores es menester acompañar con estrategias metodológicas y dispositivos pedagógicos que promuevan, en un marco de contención estructurante, la apropiación de cuestiones básicas que hacen al como facilitar el desarrollo y la educación integral desde temprana edad.

La realización del trabajo final integrador, que versa sobre la observación en pareja de un documento fílmico, supone un proceso de aproximaciones sucesivas al mismo. El propósito es que se observe, reflexione y analice descriptivamente situaciones educativas que son cotidianas en el Jardín Maternal: mirando el accionar del niño, el accionar del adulto educador, lo que incide del entorno ya sea favoreciendo u obstaculizando el desarrollo infantil temprano.

En especial, las secuencias fílmicas refieren a situaciones educativas que se han detectado como las más problemáticas: como la higiene, el cambio de pañales, la alimentación; incursionando en momentos de juego.

Se retoman situaciones educativas, donde se resaltan problemáticas arriba mencionadas que aluden a componentes de la ambientación del entorno; en especial para bebés y pequeños deambuladores. En estas edades es un dato relevante de investigación, la falta de formación para desempeñar el rol docente desde lo pedagógico integral, primando acciones educativas-asistenciales; entonces, cabe incluir en la docencia de grado todo aquello que permita optimizarla.

En el proceso de enseñanza aprendizaje el alumnado cuenta con el aporte de actores clave de Jardines Maternales -profesores invitados- cuyas experiencias sirven de soporte teórico práctico que enriquece la visión del alumnado. Es así, que se pueden nutrir de los aportes de la Educación Pre-

ventiva y de formas superadoras de educación que se han logrado en el Jardín Vecinal bajo estudio (Divito, 2006); respecto a los resultados satisfactorios de la investigación intervención en el Jardín Maternal Privado, si bien se presentan en las clases, los mismos al igual que otros avances serán oportunamente comunicados en otro trabajo. En las clases se alude, también, a la educación temprana en el hogar para complementar la mirada de los niños, en el marco de los entornos donde se los educa.

Se valora positivamente el rol del Jardín Maternal como promotor de cambios en la educación temprana, tanto al interior del Jardín, como en la interconexión con la familia y comunidad de pertenencia. Es así que, en determinados momentos de clases, se genera la reflexión sobre posibles estrategias para la vehiculización de componentes de lo transformador que debieran, si las condiciones están dadas, favorecer el desarrollo psicomotor y psicosocial considerando las investigaciones del Instituto Pikler.

La aproximación a aspectos inherentes de la identidad educativa del Jardín Maternal admite jerarquizar situaciones que son cotidianas y que pueden ser abordadas con intencionalidad educativa preventiva y organizarse espacial y temporalmente como microentornos educativos. Esto supone atender las particularidades y diferencias propias de cada jardín.

Dados los tiempos que vivimos, para abordar el trabajo en educación preventiva se necesitan profesionales competentes; con conocimientos suficientes como para crear con otros actores institucionales una mejor organización de las situaciones educativas en pos de niños y niñas, utilizando de la manera más óptima los recursos humanos y materiales con los que puede contar la institución.

Al considerar la salida laboral de los futuros egresados, son pocos los que pueden acceder al sistema formal de educación en Jardines Provinciales o de Colegios Privados. Sin embargo, los Jardines Maternales Vecinales y Privados de particulares, ofrecen la oportunidad para que los egresados puedan cubrir otras demandas sociales de peso en estas instituciones.

Es un dato relevante el hecho de que actualmente a estos Jardines acuden cada vez más niños pequeños, aumentando la cantidad de niños del año de edad⁷, ya sea porque hay más necesidad de que las madres trabajen, y/o porque se reconoce al Jardín como bueno para la socialización de los niños.

Asimismo, la provincia de Córdoba ha efectuado en años recientes la apertura de salas de 4 años en establecimientos de gestión pública, aunque en realidad tales salas existen desde antes y forman parte del sistema edu-

cativo al menos desde 1995. La situación reduce, en cierta medida, la asistencia de niños de estas edades al Jardín Maternal, estando la concentración de mayor población en los 2 y 3 años.

La información recogida, da cuenta de que hay suficiente demanda como para abrir salas para bebés, sin embargo no se cuenta con personal suficientemente formado, las cuotas no alcanzan para cubrir gastos imprescindibles de ayudantes y mobiliario acorde, y no se cuenta con infraestructura edilicia como para ofrecer un lugar propicio; aunque también se ha observado que cuando hay posibilidades edilicias, en el accionar educativo priman las pautas educativas naturalizadas.

La franja etaria del primer año de vida aparece como un espacio por conquistar que desafía nuestra creatividad.

Se busca, promover una actitud crítica, reflexiva, creativa que permita la sensibilización del alumnado ante la complejidad que conlleva la transformación de prácticas, en pos de niñas y niños en desarrollo, que supone la educación preventiva desde temprana edad. La idea es ofrecerles “herramientas” que orienten y fortalezcan el futuro rol profesional, y se visualicen como docentes investigadoras.

REFLEXIONES A MODO DE CIERRE

Los avances en la construcción de la identidad educativa preventiva del Jardín Maternal, están estrechamente vinculados al tema de la prevención y la inclusión social desde los primeros años de vida, etapa donde es posible fundar lazos sociales suficientemente buenos que hacen al devenir de la persona singular.

Los resultados derivados de la investigación intervención dan cuenta de que el entorno educativo del Jardín Maternal, que con frecuencia incide obstaculizando el desarrollo de la individualidad plena, creativa y autónoma de niñas y niños, puede ofrecer la posibilidad de paulatinas transformaciones que favorezcan el desarrollo y aprendizaje temprano.

Lo estudiado desde hace años muestra que:

“Las condiciones, los medios y procedimientos instituidos en las prácticas, las formas de ambientar el entorno material y relacional, tienen la fuerza suficiente de un organizador del desarrollo psicomotor y psicosocial, incidiendo decisivamente en la constitución del niño o niña como sujeto de acción, como sujeto social y de aprendizaje. Las prácticas que se materializan en actos y en las formas de organización material de los distintos momentos de la jornada cotidiana, básicamente atraviesa-

das por el orden simbólico junto al universo imaginario de esta instancia, indican que el entorno en sí ligado a este orden, opera como un organizador del desarrollo. Lo indagado, puede constituirse en un aporte posible a planteos teórico-prácticos que refieren a la Teoría de los Organizadores del Desarrollo de la Persona, de Myrtha Hebe Chokler" (Divito, 2007:52).

La Universidad Pública, hoy más que nunca, debe fortalecer la formación de grado, que en nuestro caso se apoya en la interrelación docencia-investigación-transferencia. Es menester, a su vez, garantizar la continuidad en la formación de postgrado para que los profesionales comprometidos con la infancia puedan accionar en las instituciones, con la familia y en la comunidad, poniendo en actos las transformaciones necesarias para que el niño o niña se desarrolle armónicamente; y pueda reconocerse como un sujeto de acción y sujeto social.

Las formas de pensar las prácticas, el accionar del adulto educador tiene que ver con un legado social, construido histórica y culturalmente y no es atribución particular o privativa del docente o académico, sino todo lo contrario, todos somos, partícipes de esta construcción social y dialéctica con el medio en el que hemos sido educados. Pero también es responsabilidad de todos transformar o seguir reproduciendo este modelo de acción del adulto frente y sobre el niño.

Notas

1. Cuando se utiliza el genérico niño refiere también a la niña.
2. Son producciones, entre otras que están en el texto, derivadas del marco de proyectos de investigación ya realizados en nuestro contexto sociocultural, aprobados por SECyT; a su vez se anudan al aprobado e iniciado, período 2009-2010 *"Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales. Niñas y niños en desarrollo, la incidencia del entorno educativo"*.
3. Nombre con el que se suele mencionar al Instituto que funciona desde 1946 como hogar para niños sin familia en la calle Lóczy de Budapest, Hungría.
4. El lector interesado en ahondar en las investigaciones de la Dra. Pikler puede consultar la bibliografía citada. Cabe mencionar que la denominación Educación Preventiva en el Jardín Maternal, que utilizamos en este trabajo, es a los fines de representar los aportes del movimiento Pikleriano a la educación y cuidados tempranos en Instituciones infantiles.
5. En la asignatura se toma el apartado del diseño destinado para niños desde 45 días hasta 2 años, período del Jardín Maternal, cuyo objetivo es claro: "acercar orientaciones didácticas para la enseñanza en estas edades" (2000:19). En el diseño se ofrecen sugerencias abiertas al enriquecimiento, esto hace que se lo pueda citar valorando el esfuerzo. A los fines de la enseñanza de grado, si bien hay más ejemplos, se retoman para la reflexión crítica, algunas de las sugerencias, entre otras, las referidas al paulatino control postural. Cuando aluden a bebés, respecto a los menores de tres meses sugieren "se comenzará estimulando el control cefálico y la rotación

de la cabeza. Colocado el bebé boca abajo se acercará un sonajero para que él vaya levantando la cabeza a medida que se mueve el objeto verticalmente. Se realizará el mismo juego con el niño boca arriba y moviendo el sonajero horizontalmente “ (...) para sentarlo, el “bebe-sit” de plástico resistente”, “(...)”, alrededor de los cinco o seis meses es preciso ayudarlos a fortalecer la musculatura dorsal y abdominal; por ejemplo, colocándolos boca abajo para que apoyen las manos u antebrazos y eleven la cabeza, (...) boca arriba en una colchoneta y mover sonajeros atractivos de un lado al otro para que roten la cabeza y su cuerpo. En esa misma postura se puede “jugar” a levantar a los niños agarrándolos del antebrazo una y otra vez”. Algo similar sucede con las experiencias de “manipulación intencional de objetos”, donde por ejemplo se sugiere, “colocar elementos móviles en los barrales impulsando al niño a tomar los objetos”, entre los seis y siete meses se sugiere sentar al niño cerca de la mesa o en el piso y ofrecerle objetos para que golpee contra ésta...” (2000:61).

6. En las asignaturas Psicomotricidad I y II, en las que el desempeño docente es como responsable a cargo, que se dictan en el segundo año de la carrera, se brinda en buena medida la posibilidad de que el alumnado transite un proceso donde se va apropiando de conceptualizaciones que permiten comenzar a comprender aspectos teóricos y prácticos inherentes a la educación preventiva y al desarrollo temprano. Se utilizan metodologías y dispositivos pedagógicos similares a los que se presentan en la cátedra Organización de los Jardines Maternales, respetando los objetivos propios de cada asignatura. Cabe mencionar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve obstaculizado, entre otras cuestiones, por la fuerza de la concepción tradicional de desarrollo psicomotor y de educación temprana, sin embargo es posible integrar interrogantes y conocimientos introductorios básicos.

7. En la mayoría de los Jardines, en especial los vecinales, es condición para la admisión del niño ser deambulador; este requisito según información recogida, estaría provocando en los adultos familiares intervenciones tendientes a acelerar la adquisición de la marcha; es así que los pequeños deambuladores llegan al Jardín con un andar poco seguro que obstaculiza su accionar y su adaptación activa al Jardín.

Referencias

- Aucouturier, Bernard y Gerad Mendel 2004 *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia*. Editorial GRAO. España
- Aucouturier, Bernard 1999a La acción como transformación. *La Hamaca*. N° 10 :103-113. Ediciones FUNDARI - Cidse. Buenos Aires
- Aucouturier, Bernard 1999b *La observación interactiva*. Traducción Myrtha Chokler. Ediciones Fundari- Cidse. Buenos Aires
- Chokler, Myrtha 1994 Psicomotricidad Operativa. *La Hamaca* N° 7 Año 3: 26-29. Fundari. Buenos Aires
- Chokler, Myrtha 2001 Desarrollo postural y motor de Emmi Pikler, su incidencia en las prácticas institucionales infantiles. *Novedades educativas* N° 37: 70-80.
- Chokler, Myrtha 2006a *Los organizadores del desarrollo de la persona* (Inédito). Área 1: Neuropsicosociología. Especialidad en Desarrollo Infantil Temprano. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza

Susana Divito. La educación preventiva en el jardín maternal. Todo un desafío / 138-154

Chokler, Myrtha 2006b La exploración visual y la manipulación como fuente de las actividades cognitivas. www.ifra.it/modules.php

Divito, Susana L. 1998 La organización del entorno en el Jardín Maternal. *Contextos de Educación*. Año 1 N° 2: 231-241

Divito, Susana L. 2001 Práctica cotidiana en el Jardín Maternal. Puente hacia la transformación: los cuidados corporales. *Cronía*. Revista de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Año 3, Vol. 3, N° 1: 71-86

Divito, Susana L. 2006 Jardines Maternales. Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación N° 38/5* de la versión digital. <http://www.rieoei.org/boletin385.htm>

Divito, Susana L. 2007 El Entorno del Jardín Maternal. El cambio de pañales como ambiente educativo. *Resúmenes de Ponencias de las 2das. Jornadas del Departamento de Educación Inicial* 51-53. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Falk, Judit 1997 *Mirar al niño*. Ediciones Ariana. Buenos Aires

Hoffmann, Miguel 1997 Experiencias de una investigación. *Psicoanálisis APdeBA*. Vol. XIX-N° 1-2.

Hoffmann, Miguel 2004 *El desarrollo humano de padres y niños durante el primer año de vida. Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Del Nuevo Extremo. Buenos Aires

Pikler, Emmi 1985 *Moverse en libertad*. Ediciones Narcea. Madrid

Pikler, Emmi 1992 Iniciativa y competencia. Importancia de los movimientos en el desarrollo de las mismas. *La Hamaca* N° 2: 8-14. Fundari- Cidse. Buenos Aires.

Pikler, Emmi 1997 Los grandes movimientos y la estructura del entorno. *La Hamaca* N° 8: 29-35. Fundari- Cidse. Buenos Aires.

Quiroga, Ana 1994 *Matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco. Buenos Aires

Szanto Feder, Agnès 1996 Acerca de la observación. *La Hamaca* N° 8. 16-25. Fundari Cidse Buenos Aires

Vabre, M. 2006 *En Lóczy el "moverse" es, para el infans, la esencia del existir*. Directora Szanto-Feder Lóczy ¿Un nuevo paradigma? 109-136 EDIUNC (Serie Estudios). Mendoza.

Winnicott, Donald 1993 *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Edición original en Karnac Books, Londres, 1965. Paidós. Buenos Aires.

Agradecimientos

Se agradece a la Lic. Mónica Manelli (Investigadora y Ayudante de Primera en las Asignaturas Organización de los Jardines Maternales y Psicomotricidad I y II) y a la Esp. Sonia Berón (Investigadora y JTP en Psicomotricidad I y II) el apoyo brindado para la presentación de este trabajo.

METAMORFOSIS DE LA UTOPIÍA

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PRESENTE DE LA EDUCACIÓN

escribe

Abelardo Barra Ruatta

*Magíster en Ética Aplicada
Profesor Asociado
Departamento de Filosofía
Universidad Nacional de Río
Cuarto
Ruta 8. Km 601. Río Cuarto.
Córdoba. Argentina
Tel. 54-0358-4631329
abarra@hum.unrc.edu.ar
abelardo.barra@gmail.com*

Introducción

El objetivo de este breve trabajo es mostrar que la situación actual de la educación, llena de inconsistencias teóricas, metodológicas y procedimentales que la sumen en la confusión de sus objetivos, en la desconfianza en torno a sus logros y en la obsolescencia general de los contenidos y valoraciones que transmite, lejos de provocar un pesimismo paralizante induce a la metamorfosis de la idea de utopía que, necesariamente, se halla a la base de todo proyecto educativo verdaderamente constituyente. Esta mutación utópica habrá de determinar, seguramente, la búsqueda radicalizada de libertad, democracia, amor y placer a través de su redimensionada potencialidad para la asociación y comunicación antropológicas. Para lograr dicho objetivo, en un primer momento haré referencia a la corrupción del objetivo básico de la educación moderna, enfatizando que la organicidad de la institución escolar con los objetivos políticos y sociales de la nación constituía la parte esencial que determinaba el éxito de la misión que se le asignaba. En un segundo momento introduciré una discusión en

Reflexiones

Abelardo Barra Ruatta. Metamorfosis de la utopía / 157-163

torno a la idea de utopía tratando de mostrar, paradójicamente, como en su explicitación queda excluida la novedad o la ruptura radical. En algún sentido la noción clásica de utopía es una clausura de la innovación por hallarse constituida al amparo de cierto autoritarismo. En un último tramo hablaré de la metamorfosis de la utopía entendida fundamentalmente como crítica a la naturalización de la cultura o como artificialización de la naturaleza, en el convencimiento de que este expediente abre al reconocimiento auténtico de los derechos formales y materiales de la alteridad, que constituyen una noción central en todo proceso de progreso y expansión de las libertades humanas.

Paisajes distópicos.

Los otrora seguros límites del edificio escolar se difuminan, se desdibujan. Esos contornos específicos delineados por las variadas actividades pedagógicas se disuelven lenta pero sostenidamente. Se vuelven borrosos sus objetivos e inciertas sus conquistas. La constatación de su persistencia, de su obstinación y continuidad obedece más a las leyes de la inercia que a las de la necesidad: es difícil detener el funcionamiento de una institución tan pesadamente afianzada en el imaginario y en el corazón del sistema social moderno. Sin embargo, podemos convenir en que la habitabilidad de sus espacios responde más a un automatismo cultural cristalizado que al deseo real de hacerlo. Poco acogedores se

han vuelto los grises pasillos de sus edificios aletargados, sonámbulos, moribundos. Ya no exhibe la escuela una vida plena, potente, irradiadora de entusiasmo. Parece más bien un cuerpo exangüe, fantasmal, apático, del que nace un lento y rutinario delta de saberes constituidos en la matriz moderna que no parecen ya capaces de plasmar subjetividades despabiladas, abiertas a la novedad y a la celeridad que las mutaciones sociales exigen.

La escuela moderna vivió hasta las postrimerías del siglo XX en estrecha organicidad con el cuerpo de la sociedad, y, lejos de parasitar en ella, obraba como un poderoso fertilizante que expandía el horizonte productivo total de la sociedad. En cada uno de los niveles en que se impartía la enseñanza, su calidad, necesidad y pertinencia se mostraban suficientemente aptos para la atención de demandas individuales fuertemente incardinadas a objetivos sociales, nacionalmente definidos. El universo de saberes que, por su necesidad y operatividad, la sociedad demandaba, era cubierto por el puntual espectro de la formación escolar. Las técnicas productivas y reproductivas de la vida eran plenamente satisfechas por ese compacto plexo de conocimientos académicamente distribuidos. El equilibrio entre lo ofrecido por la escuela y lo requerido por la sociedad no solamente funcionaba en la dimensión cognitiva sino que tenía, además, la capacidad de laminar disciplinariamente las conciencias mediante expedientes axiológicos de obediencia y sumisión a

poderes y dispositivos inductores de confianza patriótica y respeto a la institucionalidad emanada de la soberanía estatal nacional.

Esta situación, que de manera tan general y abstracta, describo como orgánica a la realidad y aceptablemente apta para obrar en ella, no significa declarar que el sistema escolar era el edénico reflejo superestructural de una edénica sociedad empírica. Solo deseo indicar que, obrando y reobrando sobre la traza de una fuerte segmentación social -naturalizada y cohonestada por el grueso de la sociedad- la escuela satisfacía una *performance* teleológicamente concebida. La teleología del *reparto* del saber, determinaba, en el plano teórico, una generosa distribución del mismo que no debe, sin embargo, identificarse sin más con la real existencia de una sociedad -materialmente- democrática, ya que es históricamente verificable que las promesas y expectativas de ilustración general propuestas por la clase y elite rectoras, se hallaban altamente jerarquizadas y diferenciadas para cada clase social. En los hechos, tales expectativas de ilustración popular, reservaban los máximos niveles de escolarización a las dirigencias burguesas *aristocráticas*. Esa instancia de escolaridad superior proporcionaba una formación integral encaminada a instalar, a quienes la recibían, en el escenario luminoso de una pirámide político-social definida ahora sólo con base en el mérito. Ese teleologismo ético-político concebía a las formaciones educativas intermedias como instru-

mentos que brindan a los individuos capacidades y competencias para conducirse informada y exitosamente, en los variados menesteres de producir y reproducir el escenario y la dinámica de la existencia humana. La variedad enciclopédica de los conocimientos impartidos bastaban para hacer de ese segmento de escolarización una fábrica de ciudadanía sostenedora de repúblicas matricadas en torno al mérito social que confería la educación.

Sin embargo, no hay que llamarse a engaño, pues el mérito por antonomasia no era el devenido de la cultura sino el derivado de la pertenencia al patriciado eugenésico-aristocrático fundador de la patria y la nacionalidad, que, en rigor, no debía su poder soberano a la cultura en sentido estricto, sino a hechos profundamente más bajos, estratégicos y brutales que constituyeron el mecanismo de acumulación primitiva del capital de las burguesías.

Finalmente, en la base generosa de la pirámide educativa, la instrucción primaria dotaba a la existencia de los individuos de formas de vida que hacían posible, en primer lugar, proveer a la nación de una población apta para el cumplimiento de los deberes ciudadanos y proporcionar -en supuesta simetría a todos los demás sectores- a todos los habitantes del instrumento idóneo para que cada individuo tuviese la posibilidad de hacerse acreedor a una ciudadanía con todos los derechos.

Reflexiones

Abelardo Barra Ruatta. Metamorfosis de la utopía / 157-163

La corrupción aristocrático-oligárquica de la utopía moderna de construir una sociedad ilustrada, libre, justa y en permanente progreso, deja, en rigor, desolados paisajes distópicos. Los más osados proyectos de profundas rupturas concebidos en los albores de la Modernidad devinieron construcciones destinadas a vigilar y controlar las poderosas fuerzas del deseo de las multitudes. La institución escolar lejos de la promesa liberadora inherente al devenir autónomo del conocimiento acaba siendo una institución disciplinaria que acompaña el desarrollo capitalista de las naciones proveyendo subjetividades homogeneizadas y poblaciones saludablemente productivas.

Pero ninguno de los paisajes recién descriptos ha de verse a la luz de doctrinas de la decadencia occidental sino simplemente como avatares de la expropiación de la comunalidad democrática por parte del comando de la soberanía nacional-estatal, esto es, como avatares de la expansión del poder sobre la vida. Por lo tanto, nuestra fotografía lejos de fijar los contornos de un pesimismo paralizante induce a una metamorfosis de la utopía y a la consiguiente búsqueda de libertad, democracia, placer y amor. No hay nada fatal que impida pensar las instancias de socialización generacional como verdaderos espacios constituyentes, expansivos, abiertos, ilimitados. Que la escuela haya devenido en fantasmática no implica que no podamos reinventar espacios de comunicación y aprendizaje en los

cuales la libertad determine nuevas figuras de coeducandos que construyen y distribuyen saberes públicos, esquivos a su apropiación privada. Actividades cognitivas guiadas por el placer y el gusto de la libre elección, lejos de la heteronomía de obligaciones vacuas. Ámbitos de interacción amorosa donde el norte no dimana de la universalidad abstracta de colectivos intangibles sino de las metas definidas por la singularidad concreta de las diferencias cooperantes.

Utopías situadas

El ser de la sociedad (por cierto, también el ser de la institución educativa) era guiado por poderosos discursos utópicos que colocaban en un lugar y en un tiempo imaginarios la actualización o madurez de lo que potencialmente encerraban las condiciones materiales e ideológicas del espacio-tiempo de su enunciación. Esto significa que la *doxa* vigente determinaba finalmente la sustancia del cuerpo utópico ya sea que el no lugar fuera enunciado por la ortodoxia vuelta hacia un supuesto pasado paradisíaco o por la heterodoxia que ubica la universalización de las bondades sociales en un lugar y en un futuro imaginarios. Lo importante, en todos los casos, consiste en señalar que lo utópico es un no lugar que, paradójicamente, se encuentra minuciosamente concebido, determinado, definido por la ontología social de la época.

Esta manera de concebir la

utopía no marca una ruptura radical con el presente sino que guarda más bien una relación genética con un presente que muestra anomalías y distorsiones respecto de una realidad esencial invariablemente ética: la utopía es rectificación de lo anómalo, restauración del *arjé* numinoso de una sociedad o grupo social dados o realización de una potencia obliterada por fuerzas de la reacción. Esta última mirada es tal vez la más conspicuamente vinculada a los procesos revolucionarios y la que le confiere al término utopía una connotación empáticamente progresista.

Pero el límite de esta concepción de la utopía reside en que se postula en todos los casos una conservación o recuperación de una sustancia inalterable y definitiva en sí misma, clausurando así la emergencia de la novedad, que no puede entenderse sino como ruptura con lo existente y con los supuestos fundamentos de lo existente inicuo. En cambio, insisto, la proyección utópica es regeneración y corrección de lo único ontológicamente real y valioso.

Pero cabe pensar la desutopización de la utopía situada, y con ello, pensar lo utópico sujeto a la metamorfosis, a la mutación, al cambio. La utopía puesta en términos nihilistas, anárquicos, monstruosos, absolutamente transmutantes se comporta como una formulación potentemente constituyente que excede la corrupción distópica del presente -la utopía regeneradora- que, en rigor, nunca fue auténticamente un no lugar respecto de lo empírica-

mente constituido. El sentido revolucionario de la utopía es la insinuación de un no lugar donde cabe todo aquello que no debe ser pensado: lo prohibido, lo nihilizado, lo escarnecido, lo discriminado. La sospecha principal que guía este breve trabajo es que las condiciones ontológicas del presente tienen aptitud para alumbrar la metamorfosis de la utopía y dislocar la continuidad intocada de etapas concebidas como necesarias, por ser, reitero, actualizaciones de una realidad original fundante y siempre plena.

Artificialización de la utopía

Los cambios en la organización de la producción y reproducción de la vida común, los asedios a la institucionalidad moderna, la devaluación de los espacios tradicionales de soberanía, la crisis de la representatividad política configuran una tierra fértil para las mutaciones profundas. Un tiempo absolutamente ruptural se está insinuando, un tiempo que parece agotarse en el éxtasis de un presente que se autodeconstruye de manera permanente, que muestra discontinuidades respecto de un pasado monolítico y que se reformula impudicamente respecto al modelo futuro a consolidar. Un futuro *futuro*, que no está determinado en todos sus detalles como en la vieja utopía que debemos dejar atrás. El futuro es incertidumbre absoluta, *terra incógnita*. El presente es un laboratorio donde la experimentación nunca es suficiente. Este exceso de innovación niega la necesidad escri-

Reflexiones

Abelardo Barra Ruatta. Metamorfosis de la utopía / 157-163

pulosamente prevista del escenario conjeturado. Esta es la sustancia en metamorfosis de la utopía: su artificialidad, su devenir caótico, su imprevisibilidad. La transformación masiva y radical es la única garantía de que no se habrá de repetir lo mismo. Es el salto a lo otro, a la otredad, a la alteridad lo que nos expande verdaderamente y nos aleja de una misinidad egoísta, narcisista, perversa.

Abrirnos a la total inmanencia del obrar antropológico supone la impiedad de la deconstrucción crítica de todo lo que se ha naturalizado-divinizado. Supone destronar la trascendencia arquetípica, eugenésica, teleológica. Aceptar la minúscula grandeza de nuestra inmanencia terrena supone enfatizar el proceso de artificialización de las naturalidades. No existe una naturaleza absoluta y transhistórica de las cosas: la normatividad que encarna lo que es *natural-normal* no es más que un deber ser artificial que muestra las huellas de un entramado de valores y fines, cultural e históricamente determinados.

La socialización generacional educativa ha de anclar en la heterodoxia y mostrar, sin concesiones y falsos moralismos la conflictividad que subtiende la genealogía de nuestras concepciones más naturalizadas. Advertir la mistificación que encierra la idea de que existe una naturaleza absoluta del hecho cultural será el expediente para liberarnos de los prejuicios más obstinados. La comprensión de la artificialidad de todo lo humano nos abre a la

comprensión de la diversidad, de la diferencia.

No hay verdadero proceso utópico en la medida que permanecemos anclados a la ortodoxia, a la reverencia de lo que alguna vez fue concebido como principio y fin. Nos socializamos en la utopía en la medida en que seamos capaces de estimular permanentemente el enunciado heterodoxo, ruptural, innovador. Lo que ya ha sido probado vale precisamente como eso, como escalón que permite conjeturar o avizorar lo imaginado, debe servir para abrirnos a la artificialidad de lo monstruoso, que no es sino lo que se sale de la norma, lo que excede lo natural, lo que rompe las categorías ontológicas hegemónicas. Lo monstruoso siempre denuncia la artificialidad de un orden erigido en natural y universal. Aprender a convivir con lo monstruoso supone radicalizar la artificialización de la realidad, que supone el correlato ético-político de ampliar el usufructo de los beneficios de la potencia civilizatoria a un número cada vez más amplio de sujetos.

Tanto exceso de vida, tanta singularidad lanzada a la realización de los deseos, tanta pequeña inmanencia abierta a la corporeidad del amor no puede sino tener como sinérgico desenlace el colapso del dispositivo de grandilocuencia universal que figura en el frontispicio de la sociedad (la educación) moderna. La grandilocuencia de utopías mezquinas que se formulaban al amparo de un *arjé* y un *telos* clausurados por su supuesta perfección, se contrapone

a la minusculidad de objetivos híbridos, mestizos, carnavalescos, pero inmensamente potentes frente a la impotencia generatriz de la gigantesca universalidad. A la prueba de sangre o la prueba de fortuna que garantizaban salud, belleza, bondad, rectitud o decencia se le opone la desmesura proliferante de una subjetividad que no tiene vergüenza de exhibir su hibridez y nomadismo, su diversidad y heterodoxia, su oblicuidad y labilidad ontológicas.

En absoluta correspondencia con las transformaciones socioeconómicas parece haber llegado la época de pensar lo educativo como una comunicación franca de actores que interactúan desde simétricas potencias en medio de la relativa preeminencia que concede la acumulación anticipada de conocimiento. Pero el hecho pedagógico no podrá repetir el libreto utópico preconcebido por los expertos de lo estatuido, sino que habrá de jugarse en actos siempre constituyentes, siempre revisables, siempre excesivos y monstruosos. La comunicación pedagógica no habrá de repetir el *desideratum* de constituir una relación gnoseológica y epistemológica entre puras conciencias que esperan apropiarse del objeto de estudio en operaciones asépticas, en cálculos inteligibles. El conocimiento habrá de alcanzarse y desplazarse sobre la superficie singular de la carne, sobre la demanda inaplazable de cuerpos deseantes que se espiritualizan en el goce de un trabajo común, creativo, físico e inmaterial capaz de garantizar el usufructo pacífico de la riqueza

común acumulada en laboriosos siglos de sacrificio humano.

Referencias

Adamovsky, Ezequiel 2007 *Más allá de la vieja izquierda. Seis ensayos para un nuevo anticapitalismo*. Prometeo. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre 1985 "¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos". Ed. Akal S.A. Madrid

Colom, Antoni y otros 2001 *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel. Barcelona.

Ferrer Guardia, Francisco 1976 *La Escuela Moderna*. Júcar. Madrid.

Hardt, Michael y Antonio Negri 2003 *Imperio*. Paidós. Buenos Aires.

Hardt, Michael y Antonio Negri 2004 *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Debate. Buenos Aires.

Illich, Iván 1974 *La sociedad desescolarizada*. Barral. Barcelona

Negri, Antonio 2007 El monstruo político. Vida desnuda y potencia. En Negri, Antonio y otros. *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Paidós, Buenos Aires.

Reimer, Everett 1986 *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Labor. Barcelona.

Diálogos en clase e interacciones mediadas por tecnologías. Consideraciones en contextos de educación superior

Autora: Analía Chiecher

Director: Danilo Donolo - Codirectora: María Cristina Rinaudo

Las interacciones docente-alumno y alumno-alumno constituyen un tópico que ha despertado interés desde hace ya algunas décadas, cuando comenzaron a ser apreciadas y estudiadas en situaciones de intercambio adulto-niño en torno de la resolución de una actividad lúdica. Algo más tarde, ese interés no tardó en trasladarse a las situaciones de clase donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. Y por fin, en los últimos años asistimos a una renovación del mencionado interés por las interacciones, como consecuencia de la proliferación de contextos de aprendizaje online, en los que los intercambios adoptan características particulares. En efecto, en contextos virtuales de tipo asincrónico -por ahora los más usuales- las interacciones tienen lugar sin necesidad de co-presencia física y sin necesidad tampoco de ser efectuadas en tiempo real. Estas particularidades confieren también atributos especiales a los intercambios que tienen lugar en este tipo de ambientes.

En relación con el tema de las interacciones, en este artículo se presentan tres estudios -cada uno con sus objetivos y resultados centrales- que dan cuenta de las

interacciones en contextos presenciales de educación superior, de los intercambios en contextos virtuales y, finalmente, de una comparación de los intercambios en ambos contextos.

El Estudio 1 toma como objeto de análisis los intercambios generados en distintas asignaturas presenciales de nivel universitario. Se presenta una tipología de intervenciones de docentes y alumnos y datos relativos a la frecuencia de los intercambios.

El Estudio 2 analiza intercambios generados en cursos con modalidad online. Se presenta también una tipología de las interacciones registradas y datos referidos a su frecuencia.

Por fin, el Estudio 3 incorpora nuevos grupos al análisis -esta vez equivalentes- y esboza una comparación entre las interacciones presenciales y las virtuales.

Se concluye haciendo referencia a algunas aplicaciones prácticas de los resultados hallados en la investigación.

Tesis de posgrado

Maestría en Educación y Universidad

Educación y alfabetización de jóvenes y adultos: aportes y compromiso desde el ámbito universitario

Autora: Daniela Kowszyk

Directora: Alicia Vázquez

El trabajo ubica su objeto de estudio en la Educación y Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Partiendo de la idea que la universidad como formadora se constituye en una agencia alfabetizadora por excelencia, se especifican algunas de las modalidades en que la comunidad universitaria y la educación de jóvenes y adultos pueden estrechar vínculos y enriquecerse mutuamente. Por otra parte, y luego de brindar una caracterización de la diversidad de discursos y prácticas inherentes a la educación de adultos en su conjunto, así como a problemas que manifiesta cierto desencuentro entre la escuela y sus educandos, el trabajo se circunscribe al estudio de la alfabetización. Para este fin, se consideran particularmente los desarrollos de las perspectivas constructivista y crítica, más precisamente, del pensamiento de Emilia Ferreiro y Paulo Freire respectivamente. La pregunta por su compatibilidad para configurar un marco referencial que integre dichas perspectivas y el interrogante por su pertinencia para el campo específico de la educación de jóvenes y adultos, está en la base de una producción destinada a profundizar en renovadas maneras de interpretar el fenómeno de la alfabetización,

los centros educativos y las prácticas pedagógicas, de modo tal que puedan potenciarse trayectorias educativas más inclusivas.

***Transfiguración social del cuerpo en el contexto actual
Un estudio sobre representaciones sociales del cuerpo
en graduados de Educación Física de la UNRC***

*Autor: Marcelo Fabián Ducart
Directora: Analía Di Capua Arlegain*

La Tesis presenta los resultados de una investigación sobre representaciones sociales del cuerpo en graduados de Educación Física de la UNRC. A partir de un estudio de caso, se propuso generar conocimientos que permitieran comprender dichas representaciones en el contexto actual.

Desde los datos aportados los entrevistados remiten a una idea de cuerpos atravesados por el signo de la insatisfacción y la queja, tanto como por otras significaciones más positivas hedónicamente inclinadas por el deseo de trabajar al “aire libre” y por una visión de docencia estrechamente vinculada con la experiencia corporal y el movimiento. Las diferencias de géneros se hacen evidentes, especialmente en la imposición y/o asunción de un mandato social por parte de la mujer que tiende a crear sobre exigencias, sospechas y culpas en sus cuerpos, hecho no reflejado en los cuerpos masculinos. Los discursos y narraciones de vida de los graduados permiten comprender la trama de significaciones con las que los graduados construyen y asumen las representaciones sobre el cuerpo en la actualidad.

Tesis de posgrado

Maestría en Educación y Universidad

Tesis de Maestría: Creatividad y sus contextos. Estudios en la universidad

Autora: Romina Cecilia Elisondo

Director: Danilo Donolo - Codirectora: María Cristina Rinaudo

Se presenta una investigación sobre creatividad en contextos de educación superior. Integran la investigación cuatro estudios en los que se analizan las relaciones entre los sujetos y los contextos educativos en los procesos creativos. Los cuatro estudios se articulan en una lógica de investigación más general cuyo eje es el tema de la creatividad en contextos universitarios desde la perspectiva de los alumnos de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El texto se estructura en dos partes principales: teórica y empírica. La primera parte está compuesta por tres capítulos en los cuales se incluyen algunas ideas y conceptos centrales para ubicar los estudios en el marco de planteos teóricos actuales del campo de la creatividad. En la segunda parte se describen cada uno de los estudios efectuados. Luego, se presenta un capítulo en el que se integran los resultados más importantes de los estudios y se realizan algunas consideraciones acerca de la investigación como proceso creativo.

El conocimiento pedagógico en la formación docente de grado

Un estudio comparativo del Profesorado en Educación General Básica (EGB) 1 y 2 de las Jurisdicciones Córdoba y San Luis y del Profesorado en Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Autora: Estela Fornasero

Directora: Lucía Sosa Gazari

Nos preguntamos, en la Argentina, ¿cuál es el núcleo base del conocimiento pedagógico de la formación docente de grado, que se impartió durante la década de los '90 y parte de la actual? Este interrogante constituye el punto de partida de nuestra investigación; su respuesta nos permitió identificar el núcleo conceptual del conocimiento pedagógico, y el status epistemológico de la pedagogía en el mismo presente en la formación general pedagógica del Profesorado en Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y del Profesorado en Educación General Básica 1 y 2, de las jurisdicciones Córdoba y San Luis. Como también, relacionar la concepción epistemológica de la disciplina pedagogía y del conocimiento pedagógico con la orientación de la formación docente de grado plasmada en el discurso pedagógico oficial, para los docentes del Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y del Primer y Segundo Ciclo de la EGB de las jurisdicciones Córdoba y San Luis.

La metodología, entendida como la lógica interna de la investi-

gación, es cualitativa. Se emplearon estrategias de triangulación teórica, usando distintas perspectivas para interpretar la información, y focalización, separando la descripción del análisis e interpretación

Tesis de posgrado

Maestría en Educación y Universidad

Los valores subyacentes a la elección de una carrera universitaria

El caso de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Autora: Azucena Alija

Director: Dorando Michelini - Codirectora: Jutta Wester

El presente trabajo de investigación fue realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto, para acceder al título de Magíster en Educación y Universidad. Empleando la teoría de los valores propuesta por Shalom Schwartz para operacionalizar el constructo de valores en el trabajo, esta investigación analiza cuál es la incidencia de éstos en la elección de carreras vinculadas a la docencia. Para ello, se comparan los valores en estudiantes que eligieron la docencia en Ciencias Exactas con aquellos que decidieron continuar estudios relacionados con la investigación, durante el período 2004-2006. El análisis se realizó desde las categorías que sugiere la Teoría del Contenido y Estructura de los Valores Humanos (Schwartz, 1992; 2006) y del vínculo entre ésta y la Teoría de los Anclajes de Carrera (González y Arciniega, 2005). Los resultados sugieren que los valores que subyacen a las elecciones vocacionales difieren entre los grupos considerados.

El juego y el jugar que se viene enseñando en la formación docente inicial en educación física

Autora: Ivana V. Rivero
Director: Víctor Pavía

La presente tesis remite a una investigación cualitativa cuyo objetivo fue conocer y comprender las concepciones acerca del juego y del jugar que sustentan las prácticas de formadores de profesores de educación física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con el propósito de facilitar la ubicación del juego en las planificaciones de acuerdo a la intencionalidad educativa del docente.

Se estudia lo que dicen los formadores a partir del análisis de texto de los programas de las asignaturas que mencionan el juego y entrevistas en profundidad a los docentes a cargo de dichas asignaturas. En cada apartado se profundiza un tema de interés para los formadores contrastando sus voces con las de autores especializados.

Los resultados de la investigación se resumen en: 1- Identificación de las categorías juego motor y juego con otros en el estudio del juego para la educación física. 2- Reconocimiento del lugar del juego y del jugar en las planificaciones docentes de la educación física. 3- Reconocimiento del juego y del jugar en las decisio-

nes docentes de 'proponer jugar y corregir' y 'proponer juegos y vigilar'.

Tesis de posgrado

Maestría en Educación y Universidad

Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje

Autora: Paola Verónica Paoloni

Directora: María Cristina Rinaudo - Codirector: Danilo Donolo

En los últimos años se advierte un marcado interés de los psicólogos educacionales por estudiar los procesos de aprendizaje académicos desde una perspectiva integradora y situada, que considere las interacciones entre aspectos personales de los estudiantes y aspectos contextuales de las clases como ambientes reales de aprendizaje. En este sentido, el estudio realizado atiende principalmente a las interacciones establecidas entre tareas académicas de alcances amplios -entendidas como un nivel específico del contexto de aprendizaje- y aspectos motivacionales de un grupo de estudiantes universitarios. Se trabajó con 101 estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante el 2003. Los resultados sugieren la importancia de considerar el proceso de contextualización que los estudiantes realizan de una tarea académica y la potencialidad de estrategias metamotivacionales para contribuir con procesos de contextualización más ricos, planes cognitivos más convenientes y una dinámica motivacional más beneficiosa para los aprendizajes. Se explicitan, finalmente, los aportes del trabajo en la definición y alcance de nuevos estudios sobre motivación académica.

Educación en Física: ¿Dónde estamos? Una mirada a la producción nacional

Autora: Silvia Orlando

Directora: Zulma Gangozo

Caracterizar tanto los procesos como los productos de las investigaciones en el campo de Educación en Física en Argentina, es el objetivo del presente trabajo. Para tal fin, se pretende dar cuenta de algunos aspectos del proceso de construcción del conocimiento. Asumiendo que las presentaciones y discusiones de trabajos ante pares, publicados a través de las memorias de los distintos simposios de investigación en educación en física (SIEF), constituyen una muestra franca de investigación como proceso y producto.

El estudio presenta una metodología cualitativa de tipo longitudinal, con características descriptivas interpretativas sobre todas las publicaciones en SIEF desde el año 1992 hasta 2006. Los referentes teóricos implementados se enmarcan en: Investigación científica, Conocimiento Científico, Construcción del Conocimiento, Construcción del Conocimiento en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales, en Campos Interdisciplinarios, en Educación en Ciencias Experimentales e Investigación Educativa.

Los datos obtenidos aportan sobre la evolución de las caracterís-

ticas de: las publicaciones, el contexto, las investigaciones en Educación en Física y los autores en el tiempo.

Tesis de posgrado

Maestría en Educación y Universidad

La Extensión Universitaria en la encrucijada: política, cultura y educación. Argentina, fines del Siglo XIX a 1976

Autora: Daniela Wagner

Directora: María Rosa Carbonari

El interés por indagar sobre extensión universitaria se fundamenta en una serie de inquietudes planteadas a raíz de los cambios operados en la relación educación – sociedad; especialmente a partir de las reformas educativas de la década de los '90 del siglo veinte, al avance de la sociedad del conocimiento y a las fuertes demandas de democratización, que incluyen también a la educación y, particularmente, a la educación superior.

Frente a esta situación surgieron los interrogantes que nortearon la investigación: ¿Cuál es el rol que históricamente le cupo a la Extensión Universitaria en Argentina?, ¿Son posibles otras concepciones de extensión frente a la “idea ya naturalizada” de extensión como prestación, venta de servicios, adecuación a las demandas del mercado?

Para responder a estos cuestionamientos se optó por la indagación histórica; la cual ha permitido observar la existencia, en determinadas coyunturas de la vida universitaria argentina, de diferentes maneras de entender y practicar la extensión.

De esta manera fue posible avanzar en la propuesta de interpretación sostenida en este trabajo, la cual plantea a la extensión universitaria como una práctica de intervención socialmente construida, y por tanto, un terreno de encrucijadas, de cruces y tensiones entre sujetos y proyectos extensionistas, fundados en concepciones políticas, culturales y educativas, que generalmente trascienden los muros universitarios y remiten a la lucha por la hegemonía social.

Leer para escribir y Escribir para aprender en la educación superior. Escritura de textos argumentativos a partir de fuentes

Autor: Pablo Rosales

Directora: Alicia Vázquez

El propósito general de este trabajo de tesis es exponer una investigación referida a los procesos cognitivos que siguen los estudiantes al escribir textos argumentativos basados en la lectura de bibliografía. Se trataba de identificar las operaciones cognitivas implicadas en la escritura de textos argumentativos académicos a partir de fuentes bibliográficas, por parte de estudiantes universitarios, bajo ciertas condiciones de escritura manipuladas a través del diseño de la investigación.

El estudio de los procesos cognitivos se ha efectuado a partir de la inspección de los textos que los estudiantes produjeron, de las huellas que dejaron en la bibliografía que utilizaron y de las notas que tomaron antes de escribir. La recolección de los datos fue realizada en el año 2001 con un grupo de clase de 3° año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto). Se persiguieron los siguientes objetivos específicos:

Identificar y describir las operaciones de tratamiento de la infor-

mación y a partir de ellas caracterizar los patrones que siguen los estudiantes para confeccionar textos argumentativos a partir de textos fuente.

Establecer la incidencia de los procesos desplegados sobre la calidad de los textos argumentativos producidos.

Establecer, en particular, la incidencia de la producción de resúmenes previos a la escritura de los textos argumentativos sobre la calidad de los mismos.

Los eventuales aportes de este trabajo consisten en aproximar categorías y comunicar algunos hallazgos que permitan entender qué tratamiento recibe la información proveniente de los textos fuente cuando se escribe a partir de ellos y determinar algunas de las múltiples y complejas decisiones que los escritores tienen que tomar al escribir un texto nuevo, dentro de condiciones como las planteadas en el estudio, y su relación con los productos textuales que obtienen.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Procesos socio-políticos y culturales involucrados en la certificación de los médicos veterinarios

Autoras: Noemí Amalia Rodríguez, María Elizabeth Witowski

Directora: Susana Berger

La Universidad es una Institución social que se constituye en base de generación de conocimiento y que tiene dentro de sus propósitos la formación profesional. La certificación es el proceso que acredita los conocimientos que adquieren los alumnos en la universidad y que luego son legitimados socialmente. Nuestro objetivo fue analizar los procesos sociopolíticos-culturales involucrados en la producción de certificados, identificar los procesos de control y legitimación y contextualizar estos procesos en la formación de médicos veterinarios en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

interacción de la Institución con el medio social. Se destaca el importante rol de los docentes y se reconoce la necesidad de brindar a los alumnos una formación integral.

Se realizó un estudio de terreno, basado en encuestas abiertas dirigidas a alumnos, docentes y profesionales de Medicina Veterinaria de nuestra universidad para analizar el proceso de certificación en la carrera de Medicina Veterinaria.

Concluimos que la Universidad cumple una función importante en la formación profesional, especialmente en la socialización secundaria. Percibimos un reclamo generalizado respecto a formación ética y humanística, como también mayor

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Tecnología educativa y práctica pedagógica en la cultura video-digital

Autora: María Alejandra Steigerwald

Director: Claudio Asaad - Codirectora: Alcira Rivarosa

Nos preguntamos si el empleo de las nuevas tecnologías genera una nueva forma de conocimiento y cuáles son las repercusiones en la docencia universitaria.

Constituye nuestro *objetivo* conocer las concepciones de los docentes de la UNRC sobre Tecnología Educativa, cómo la implementan y qué dificultades observan en su aplicación.

Metodológicamente decidimos a) centrarnos en una parte del modelo de enseñanza y aprendizaje: el docente/emisor, sin desconocer la presencia de los demás elementos o instancias de mediación¹ : "la institución, los medios y materiales, el grupo, el contexto, uno mismo"² (Prieto Castillo, D.; 1995); y b) efectuar un estudio exploratorio, en una muestra por áreas de conocimiento de las Facultades de la UNRC, indagando por medio de entrevistas a 10 docentes, 2 por cada Facultad en el año 2001.

1. Entendidas como "el espacio donde se produce, o se dificulta o frustra el aprendizaje" (Prieto Castillo, D.; 1995:30)

2. "Uno mismo en el sentido de tomarse como punto de partida para el aprendizaje" (Prieto Castillo, D.; 1995:40)

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Prácticas docentes universitarias: entre la desesperanza que conserva y la esperanza que transforma

Autora: Sandra Guadalupe Ortiz

Directora: Mariel Zamanillo

El presente se dedica a entrelazar construcciones teórico-críticas sobre la universidad pública hoy, con informaciones empíricas de una realidad universitaria situada: la UNRC y sus docentes, en la última década. Se inicia conceptualizando la categoría de práctica, desde distintos autores y enfoques. Se continúa con las relaciones universidad-sociedad y universidad-estado. Se avanza con el análisis de la universidad como campo, introduciendo las nociones de capital, habitus, poder y puja de intereses. Posteriormente se versa sobre el aula como configuración espacio-temporal, y la relación de la teoría y la praxis en ese espacio. Se recurre a la teoría de la resistencia para analizar las funciones sociales de la universidad desde su papel en la conservación del orden social vigente o, en las transformaciones sociales. Luego se hace referencia a las percepciones de los actores entrevistados. Se parte de retomar algunos datos con relación a la práctica docente universitaria y su significación política. En síntesis, se pretende mirar las prácticas docentes en la universidad pública actual desde categorías teóricas críticas, y en un intento dialéctico reflexionar

específicamente sobre nuestra realidad universitaria.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Hacia la construcción del conocimiento integrado en las ciencias morfológicas

Autoras: Mónica Galán, Adriana Vivas

Directora: Alcira Rivarosa - Codirectora: María Celia Matteoda

El presente trabajo es una propuesta que pretende una transformación académica que modifique la generación y transferencia del conocimiento fragmentado hacia la construcción del conocimiento integrado. Surge de la reflexión de la práctica docente que a través de signos emergentes pone en evidencia la pérdida de la unidad del saber. Para alcanzar este objetivo, se propone la *interdisciplinariedad*, la que se define como un proceso y una filosofía de trabajo que da lugar a un nuevo paradigma menos rígido con un mayor acercamiento a la realidad.

La creación de un *área morfológica interdisciplinar* en la carrera de Medicina Veterinaria está estructurada a partir de campos disciplinares afines, que responde a un mismo objeto de estudio, abordando ejes conceptuales integradores. Además, debe trascender más allá del aula o el Departamento para transformarse en un proyecto institucional, de manera tal que involucre los distintos aspectos de la práctica docente, cuya finalidad consiste en recuperar la unidad de la ciencia.

El área morfológica se planifica sobre tres importantes marcos or-

ganizadores: *la gestión institucional, el currículo integrado y la formación de recursos humanos.*

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

La imagen radiográfica, una herramienta compleja de interpretar

Autora: Patricia Alejandra Bertone

Directora: Gladys Beatriz Morales - Codirector: Juan Tomás Wheeler

Los objetivos propuestos orientaron la organización formal de este trabajo en dos partes. La primera refiere a la dimensión curricular, de corte histórico-narrativo, sitúa la presencia de la Radiología en la historia de la Veterinaria y un análisis documental orientó al estudio contextualizado de la Radiología en el currículo de formación del Médico Veterinario de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La segunda parte, concierne a la dimensión de la psicología del aprendizaje. El empleo de cuestionario, entrevista y observación de tareas nos permitió validar nuestra metodología, identificando y conociendo concepciones, aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales desarrollados por los alumnos en el aprendizaje de lectura de la imagen radiográfica. Aspectos que vinculados con los tipos de aprendizaje gráfico plateó una idea del nivel de aprendizaje del lector de la imagen radiográfica. Evidenciamos que el proceso de lectura de la imagen radiográfica se aprende, todos los estudiantes tienen posibilidades de realizar interpretaciones adecuadas, tomar conciencia de que “saben” y las maneras de cómo conocen, poder superar las limitaciones sobre lo que “creen” y “sienten” que saben.

Además, visualizar como docentes de que forma se puede ayudar a los alumnos a “aprender a aprender” información gráfica, siendo necesaria una alfabetización gráfica.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

El recorrido de la extensión en la UNRC: Fragmentos de memoria y preguntas sobre horizontes posibles (1971-1983)

Autoras: María Silvina Baigorria, Daniela Fuentes

Directora: Silvia Brusilovsky

Este trabajo constituye un análisis de las actividades de extensión que desde el rectorado tuvieron lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto. El propósito central fue indagar las orientaciones político-ideológicas que explícita o implícitamente adoptaron las tareas de extensión desde su fundación, en 1971, hasta 1983.

La extensión es una forma de expresión conflictiva entre universidad y sociedad, conformando un espacio de lucha en torno a la producción, control y distribución del conocimiento. Relación que creemos, fue modificándose y transformándose al ritmo de una dinámica que remite a luchas sociales y económicas más amplias y que involucran la transformación económica, social, política y cultural del país y por ende, a la educación y la universidad argentina.

La mirada retrospectiva tiene por lo menos dos sentidos: el de contribuir a la construcción de la memoria institucional, y el de aportar una propuesta analítica que puedan favorecer y potenciar el debate a la hora de re-pensar las relaciones que universidad y sociedad, revisar y/o

crear nuevas propuestas de extensión.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Las prácticas de estudio de los docentes como alumnos de posgrado

Autora: Silvia Graciela Bustos

Director: Sergio Centurión

El presente trabajo aborda las prácticas de estudio de los alumnos de posgrado que se desempeñan como docentes en la UNRC, más precisamente, en la Facultad de Ciencias Humanas, y que tienden a la economía de esfuerzos. Estas, atentan contra una verdadera apropiación de los saberes.

El análisis de las mismas intenta comprender las razones por las cuales se llevan a cabo las mismas, generando, muchas veces, una ruptura entre el discurso del docente y sus prácticas de estudio. Al tiempo que se pretende indagar en qué medida inciden en el retraso en la culminación de la carrera.

La hipótesis que proponemos como base es que la decisión de cursar un posgrado es asumida por los docentes como una obligación, explícita o implícita, para mantener su posición dentro de la universidad o como una vía de ascenso y no como una necesidad interna de formación profesional.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

El campo de estudio de la didáctica. Orientaciones predominantes en las últimas décadas

Autora: Alicia Ana Mancini

Directora: María Cristina Rinaudo - Codirectora: Gisela Vélez

El presente escrito refleja la síntesis de una indagación bibliográfica centrada en el análisis de las orientaciones teóricas y metodológicas que predominaron en el *campo de la didáctica y en el de su enseñanza en las carreras de profesorado*. Se presentan los aportes de distintos trabajos de investigación que se realizaron en estas dos últimas décadas en el ámbito de la psicología educacional, de la investigación educativa y del currículo porque permitieron elaborar nuevas conceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y realizar nuevas interpretaciones acerca de los acontecimientos que suceden en el aula. Los propósitos de este recorrido histórico-conceptual están orientados a:

- Analizar los supuestos teóricos de las distintas corrientes didácticas que predominaron en las últimas décadas, el modo en que abordaron su objeto de estudio y su incidencia en la formación del profesorado

-Construir un entramado conceptual acerca de los tópicos centrales de la Didáctica Comprensiva que posibilite en las carreras de profesorado:
a) Promover procesos reflexivos so-

bre los propios modos de enseñar a enseñar y de aprender a enseñar en los profesores y estudiantes y b) Favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos comprometidos en la construcción del conocimiento didáctico.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Críticas y tendencias en educación para la salud. Aportes a la formación del profesorado de Biología

Autora: Isabel Cecilia Pastorino

Directora: Alcira Rivarosa - Codirectora: Mónica Astudillo

En las dos últimas décadas se impulsa un proceso de renovación en las prácticas de salud escolar que requiere la incorporación de la Educación para la Salud (EpS) con un enfoque Integral. Esto demanda el protagonismo del profesorado para participar en la construcción de propuestas contextualizadas que avancen en la distribución del conocimiento y del poder para que las comunidades educativas tengan un mayor control sobre los determinantes de su salud.

La formación de los profesores de Biología bajo este marco representa un desafío particular, si se tiene en cuenta que tradicionalmente la EpS se asocia a las ciencias naturales vinculada al conocimiento del cuerpo humano, al estudio de las enfermedades y su prevención, por lo que resulta dificultoso apartarse de los enfoques biomédicos de EpS.

Considerando que la formación docente debe incluir el análisis crítico de los lineamientos curriculares oficiales que orientan las prácticas de los profesores, los objetivos de este trabajo son: a) identificar y analizar el/los enfoque/s de EpS in-

corporados al currículo oficial de Biología del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y b) elaborar algunos lineamientos que orienten la formación en EpS con enfoque Integral de los profesores de Biología.

Metodológicamente el trabajo se delimita como una investigación de tipo interpretativa crítica. En el primer Capítulo se amplía la problemática que da origen a la investigación, mientras que en el segundo se presenta un breve marco teórico e histórico referencial de la EpS: los principales enfoques existentes en el área, su evolución histórica y algunas consideraciones críticas respecto a las concepciones de salud que sustentan. En el Capítulo III se realiza el análisis curricular y a partir de los resultados obtenidos, en el Capítulo IV se proponen algunos lineamientos generales para orientar la formación de los profesores de Biología. En este último Capítulo, además, se describen algunas acciones desarrolladas en este sentido con alumnos del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Trabajos finales de posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

Formación docente y asesoramiento pedagógico en la universidad

Autora: Mónica Astudillo

Directora: Alcira Rivarosa

El trabajo que aquí presentamos de manera sintética tiene por objetivo sistematizar y analizar críticamente una década de experiencias en el campo del asesoramiento pedagógico, la formación de docentes y la innovación educativa en la universidad.

Nuestra participación a través de un acompañamiento sostenido en el tiempo, la interacción y diálogo con diferentes actores institucionales y el desarrollo de acciones dentro de un paradigma *nuevo y novedoso* para la matriz institucional vigente, permitió conocer los problemas y dilemas que enfrentan los docentes en su tareas cotidianas, desde un modelo de intervención profesional en acción.

Procuramos compartir la visión profesional asumida, mostrando -en contexto- el devenir de prácticas de formación y asesoramiento innovadoras, que buscaron abrirse camino en un escenario complejo, en el medio de la dialéctica entre resistencias y compromisos con el cambio socio-educativo. Es ese mismo camino, el que nos ha posibilitado continuar profundizando sobre el pensamiento del profesor y las prácticas docentes universitarias.

Trabajos finales

Licenciatura en Psicopedagogía

Evaluación de las Actividades de Ingreso a la Vida Universitaria

Autora: María Victoria Armas

Directora: Graciela Amalia Domínguez

El presente Trabajo Final de Licenciatura denominado *Evaluación de las Actividades de Ingreso a la Vida Universitaria*, tiene como propósito general conocer y evaluar, en el ámbito político-institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, los resultados de las Actividades de Ingreso en los ingresantes 2007 a la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía, atendiendo principalmente a las valoraciones académicas y personales que de ellas efectúen los docentes e ingresantes.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, entendido a éste como un proceso de diálogo y reflexión entre los actores participantes del objeto a evaluar, se asumieron los presupuestos epistemológicos, éticos y políticos del modelo de evaluación democrático, pluralista y participativo, cuyos principales exponentes son House (1994), Celman (2002) y Stake (2006), entre otros.

Orientar el proceso de evaluación en base al modelo explicitado, conlleva a la búsqueda de la comprensión para la transformación, antes que la comprobación y el control para cumplir estándares prefijados (Celman 2002). Es por ello que conocer los resultados de las Activida-

des de Ingreso contribuye a la construcción de conocimiento útil para la toma de posibles decisiones ya sea a nivel institucional o departamental, con el objetivo de conservar o modificar estrategias que faciliten y apoyen la integración y permanencia de los alumnos en la carrera.

Para intentar lograr el propósito del presente trabajo, se han analizado datos cuantitativos, constituidos por los resultados que han obtenido los aspirantes a la Licenciatura en Psicopedagogía en las evaluaciones finales de cada eje, correspondientes al curso de ingreso 2007. Asimismo, para conocer la valoración personal y académica que los ingresantes le atribuyen a las Actividades de Ingreso, se ha construido un instrumento de recolección de datos cualitativo, el cual se administró a la totalidad de ingresantes 2007 que al mes de agosto de ese año cursaban el segundo cuatrimestre de la Lic. en Psicopedagogía. Finalmente, para indagar las valoraciones de los procesos y resultados del curso de ingreso que hacen los docentes que participaron del mismo se han realizado entrevistas de tipo semiestructuradas. Por otro lado, otra fuente de datos ha sido el análisis documental de la normativa universitaria, proyec-

Trabajos finales

Licenciatura en Psicopedagogía

tos e informes de las Coordinaciones de Ingreso a nivel Departamental y de Facultad.

Los datos empíricos recolectados y sus respectivos análisis, permiten afirmar que las Actividades de Ingreso tuvieron un impacto significativo y positivo para la mayoría de los ingresantes a la Licenciatura en Psicopedagogía. Se observa una continuidad en las valoraciones positivas que han realizado los ingresantes en relación al cumplimiento del objetivo general y específicos de las Actividades de Ingreso, a la necesidad e importancia de las mismas, como así también sobre la apreciación general que realizan al respecto.

La voz de los ingresantes da cuenta de que el proceso de las Actividades de Ingreso ha contribuido favorablemente a la integración de los mismos en la cultura universitaria, y a su vez, el ingreso es juzgado por ellos como importante y necesario ya que incide de manera significativa en los siguientes aspectos: a) Conocimiento de la universidad y paulatina adaptación institucional b) Socio - afectivo c) Personales y d) Vocacionales.

En lo que respecta a la valoración que realizaron los docentes, se advierte un acuerdo por parte de éstos en valorar como muy enriquecedor y positivo para los ingresantes los contenidos vinculados con la reflexión acerca de los propios procesos de relación con el conocimiento, la institución y el acercamiento al futuro campo profesional. De acuer-

do a lo expresado por éstos, se mantiene como necesidad primordial la revisión constante de la propuesta departamental, asumiendo la importancia que guarda analizar y evaluar el desarrollo de las mismas a los fines de realizar posibles modificaciones.

Finalmente, es de destacar la continuidad observada entre las Actividades de Ingreso y el primer año de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Conociendo esta repercusión positiva se cree pertinente y relevante evaluar año tras año las propuestas de ingreso departamental, a los fines de optimizar la misma atendiendo a las voces de los propios destinatarios, los ingresantes. Advirtiendo esto, se considera fundamental sostener en el tiempo la discusión respecto a la necesidad de políticas institucionales que tengan entre sus prioridades el ingreso y permanencia de los estudiantes en las instituciones universitarias.

Referencias

- Celman, Susana 2002 La evaluación democrática: remando contra la corriente. En *Jornadas Internacionales de Investigación sobre Universidad*. 13 al 14 de junio de 2002. Río Cuarto.
- House, Ernest 1994 *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata. Madrid.
- Stake, Robert 2006 *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó. Barcelona.

Trabajos finales

Licenciatura en Psicopedagogía

Los procesos de feedback en la orientación de los aprendizajes

Autoras: Rocío Belén Martín, Cintia Soledad Ortiz y Arabela Beatriz Vaja

Directora: María Cristina Rinaudo - Codirectora: Paola Verónica Paoloni

Los objetivos que orientaron este trabajo final fueron: analizar la difusión y alcance del concepto de feedback en profesores en ejercicio; conocer los problemas que advierten los docentes respecto de las nuevas orientaciones sobre feedback y generar líneas de estudio acerca de cómo se pueden introducir las nociones de feedback en la formación docente.

Desarrollamos el tema tomando aportes del campo de la Psicología Educativa, donde los procesos de feedback son considerados de interés en la orientación de los aprendizajes. Ya que, por un lado, permiten al docente supervisar el grado en que los estudiantes han asimilado los contenidos y, a partir de ello, desplegar los ajustes adecuados a las necesidades de ayuda que se van generando durante la clase. Y por otro lado, porque las intervenciones de feedback posibilitan al alumno conocer la apreciación que el docente realiza de su desempeño, permitiéndole así la reflexión sobre sus errores y aciertos (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2002).

La revisión de avances sobre las nuevas consideraciones de feedback, muestra que los docentes encontrarían algunas dificultades

para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas (Rinaudo, 2006).

Para el logro de los objetivos se realizaron, por un lado, entrevistas semiestructuradas a 24 docentes para conocer la difusión y alcance del concepto de feedback. Y por otro, se analizaron las respuestas a una tarea relacionada a los procesos de feedback, dadas por 30 docentes participantes del curso Teorías Psicológicas del Aprendizaje, correspondiente a una Maestría a Distancia en Metodología de Enseñanza en Ciencias Exactas y Naturales, para conocer los problemas que advierten sobre las nuevas orientaciones sobre feedback. Ambos grupos de docentes dictan materias en el nivel medio y universitario.

Los resultados hallados llevan a pensar que, a pesar de que existen desarrollos teóricos referidos a la importancia de considerar los procesos de feedback en el ámbito educativo, el alcance de los mismos no se evidencia en los comentarios que los docentes realizan sobre sus prácticas. Por un lado, las entrevistas no proporcionan indicios de que las elaboraciones conceptuales hayan contribuido a cambiar el modo de controlar las tareas. Por otro lado,

la Tarea 5 muestra que, aunque los docentes han recibido información sobre cómo desarrollar buenas prácticas de feedback, encuentran ciertos problemas para resignificar dicha información.

En este marco el psicopedagogo como especialista en los procesos de enseñanza - aprendizaje, podría brindar propuestas tendientes a asesorar y orientar a los docentes para superar los problemas que dificultan la reorientación del feedback, con el fin de contribuir a la optimización de dichos procesos. Parece importante que las orientaciones psicopedagógicas colaboren con los docentes en el análisis de los nuevos aportes teóricos propios de la Psicología Educativa, como un modo de enriquecer las prácticas de enseñanza y de acortar las distancias que existen entre la investigación educativa y las prácticas pedagógicas.

Referencias

Rinaudo, María Cristina; Chiecher, Analía y Danilo Donolo 2002 *Listas de distribución: Recursos mediadores para enseñar y aprender a distancia*. RED *Revista de Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Rinaudo, María Cristina 2006 *Métodos, estrategias y procedimiento didácticos. Los procesos de feedback en la evaluación de las tareas académicas*. Material de estudio para el Master Interuniversitario en Formación de Profesorado de Calidad para la docencia preuniversitaria. Proyecto Alfa MIFORCAL.

Reseña

3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario



Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas

En el mes de octubre del año 2008 se realizó en nuestra Universidad el 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. En más de cien presentaciones, docentes y estudiantes compartieron y discutieron investigaciones, experiencias y propuestas que hicieron centro en las condiciones sociales, políticas y educativas para favorecer la democratización del acceso a la universidad y el apoyo al logro de las metas educativas de los estudiantes universitarios. Este Encuentro profundizó y extendió el debate sobre estos temas centrales que fueron abordados durante los Encuentros sobre Ingreso Universitario realizados en la Universidad Nacional de Córdoba (2004) y en la Universidad Nacional de Entre Ríos (2006). Los trabajos y debates mostraron que esto continúa siendo un desafío para la sociedad en su conjunto y especialmente para quienes comparten responsabilidades por la educación pública.

Las conclusiones del Encuentro, dan cuenta de un trabajo sostenido y comprometido de diversos actores de la vida universitaria, a la vez que evidencian de manera crítica la necesidad de generar políticas

y asignar recursos específicos para construir nuevos caminos de inclusión universitaria. Algunas de las expresiones de los participantes reflejan las preocupaciones, investigaciones, anhelos y propuestas que plasmaron el sentido de este Encuentro:

“Mi pregunta, que tal vez es similar a la que se hacen muchos de los que ocupan lugares parecidos al mío- es cómo, hacia dónde y hasta dónde orientar las acciones de enseñanza para contribuir efectivamente a que los recién llegados puedan integrarse a esta comunidad de diálogo sin por eso fundirse en el intento (hablo de fundirse en su doble acepción de fusionarse, derretirse, amalgamarse; y de quebrar o perderlo todo, hasta la propia voz).” (Novo, 2008)

“Propiciar investigaciones que aborden como objeto de estudio las prácticas de enseñanza en los primeros años universitarios, promoviendo para ello los “proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado”, auspiciados por algunas universidades que se hicieron presentes con aportes muy valiosos en este encuentro.” (Sola, 2008)

“...alentar para que la criticidad

se transforme en política y la política en la posibilidad de incidir y transformar, en nuestro caso, el ingreso universitario ligado a la democracia universitaria e inclusión social" (Badano, 2008).

"...el abordaje de la cuestión institucional, en el trayecto recorrido desde el año 2004, ha ido desplazándose de la organización y gestión del ingreso al planteo de dispositivos y estrategias en el ingreso, para abordar en el Encuentro de hoy el rol del Estado y las políticas institucionales para la democratización del acceso a la universidad. Se trata así, de ubicar la temática del ingreso en un marco de políticas más amplias, en las cuales el Estado y las instituciones universitarias sostengan y mantengan acciones y condiciones que favorezcan un acceso a los estudios superiores verdaderamente equitativo, disponiendo de los mejores docentes, de los mejores recursos materiales, tecnológicos, de financiamiento, de infraestructura, acordes a procesos de enseñanza de calidad." (Biber, 2008)

"En síntesis, una reforma educativa sistémica y crítica, con eje en primer año y en una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, que haga hincapié en las aulas, que sustituya la focalización por una aproximación universal, que ensamble las mejoras en la enseñanza con apoyo académico, y férreamente comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real." (Ezcurra 2008)

Así, desde perspectivas diversas, haciendo y pensando entre sujetos, en el aula, en las instituciones y en el rol del estado; el sentido, y el valor profundo de la educación se

expresó en reflexiones y propuestas, que continúan haciéndose en el trabajo cotidiano, y que continuarán en el próximo Encuentro del año 2010 en la Universidad Nacional de Tandil.

Referencias:

- Badano, Rosario (2008) *Reencuentros. Panel de Apertura*. 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre de 2008.
- Biber, Graciela (2008) *Construyendo caminos, abriendo sendas*. Panel de apertura. 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre de 2008.
- Ezcurra, Ana María (2008) *Educación universitaria: una inclusión excluyente. Conferencia Central*. 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre de 2008.
- Novo, María del Carmen (2008) *Escribir y estar en común*. Panel. 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre de 2008.
- Sola, Ana C. (2008) *Habitar la universidad: producciones, problemas, propuestas*. Panel de cierre. 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre de 2008.

Mgter. Gisela Vélez

Información

Eventos

COLOQUIO INTERNACIONAL

UNIVERSITY LITERACIES: KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES LITTÉRACIES

UNIVERSITAIRES : SAVOIRS, ÉCRITS, DISCIPLINES

2 al 4 de septiembre del 2010

Villeneuve d'Ascq (Francia). Lidilem (Université de Grenoble 3). Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq

<http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires>

THE 12th INTERNATIONAL CONFERENCE OF SIG WRITING

(Special Interest Group of EARLI)

European Association for Research on Learning and Instruction

8 al 10 de Septiembre de 2010

University of Education in Heidelberg, Germany.

<http://www.sigwriting2010.de>

THE 2011 INTERNATIONAL CONFERENCE ON WRITING RESEARCH: WRITING RESEARCH ACROSS BORDERS

17 al 20 de febrero de 2011

George Mason University | Washington D.C./Northern Virginia

<http://www.writing.ucsb.edu/wrconf11/>

<http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/>

Dirección de contacto: writing@education.ucsb.edu.

Cursos

Cursos de Verano

ESCUELA COMPLUTENSE LATINOAMERICANA EN LA UNC

El desarrollo del pensamiento en el aprendizaje.

Explicaciones teóricas y aplicaciones al campo de la educación.

www.pri.unc.edu.ar

escuelaveranoucm@pri.unc.edu.ar

Revistas

Para consulta y envío de contribuciones

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN

Versión impresa y digital

<http://www.rieoei.org>

Revista Iberoamericana de Educación <noreply@rieoei.org>

ÚLTIMA PUBLICACIÓN: Número 50, mayo a agosto de 2009

Monográfico: Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias

SUMARIO

Flavia Terigi, «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una re-conceptualización situacional»

Juan Manuel Escudero Muñoz, María Teresa González González, Begoña Martínez Domínguez, «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas»

Zulma Perassi, «¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?»

María Luísa Bissoto, «O fracasso na escola»

Fabiola Cabra Torres, Gloria Patricia Marciales Vivas, «Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar?»

Rafael Feito Alonso, «Éxito escolar para todos»

OTROS TEMAS

Antonio Monclús, «Una alternativa al choque de civilizaciones: El modelo educativo y cultural de Paulo Freire»

Claudio Rama, «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina»

Jaume Sureda, Rubén Comas, Mercè Morey, «Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado»

Diana Szarazgat, Claudia Glaz, Carmen Gaetano, «La elocuencia de los eufemismos. Un análisis semántico desde la perspectiva educativa»

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Publicación Trimestral del Instituto Politécnico Nacional, México, DF

<http://www.academic.ipn.mx/innovación>

Dirección de contacto: innova@ipn.mx

Hay ejemplares disponibles para consulta en el Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y Escritura (CIELE), Facultad de Ciencias Humanas

Dirección de contacto: ciele@hum.unrc.edu.ar

ÚLTIMA PUBLICACIÓN: Volumen N° 9, N° 47 abril, junio 2009

SUMARIO

Noel Angelo Marcial, ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?

María Luisa Bosolasco, Danilo Donolo, Analía Chiecher, Indicador de construcción conjunta del conocimiento. Referencia al aporte de otro en foro de discusión

Inés Aguerrondo, La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento

Claudia Marina Victoria Solórzano, Construccinismo. Referente sociotecnopedagógico para la era digital

Información

Sjors van der Heide, Peter C. van der Sijde y Cess Terlouw, The institutional organisation of knowledge transfer and its implications

Simon Marginson, The knowledge economy in higher education: a system for regulating the value of knowledge

Marcelo Careaga Butter, Angélica Avendaño Veloso y Eduardo Quiroga Aguilera, Observatorio virtual basado en un modelo pedagógico de gestión del conocimiento para innovar la educación

CULTURA Y EDUCACIÓN

Revista de teoría, investigación y práctica

Fundación Infancia y Aprendizaje

<http://www.fia.es>

Dirección de contacto: fundación@fia.es

ÚLTIMA PUBLICACIÓN: Vol 22 (1) –Marzo de 2010

SUMARIO

Concepción Medrano, P. Alejandra Cortés, Ana Aierbe, y Santos Orejudo, Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo.

Ricard Pradas, El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar

Lucía Herrera, Roberto Cremadas y Oswaldo Lorenzo, Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal.

Miguel-Ángel Pertegal, Alfredo Oliva y Ángel Hernando, Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente

Francisco-Javier Frutos, Un público encantado. Las proyecciones audiovisuales mediante linterna mágica al servicio de la divulgación científica

Juan J. Leiva, Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas.

Vanesa Rojo, José Ma. Madariaga y Ángel Huguet, Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Básica Obligatoria

Joseph Mafokozi, Resistencia cultural en el contexto socioeducativo: un estudio empírico en la comunidad autónoma de Madrid

Escaparate

Evaluadores del año 2009

Normas para los autores

Pautas para la presentación de artículos

CONTEXTOS DE EDUCACION

Revista del Dpto. de Ciencias de la Educación.
Incorporada al Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas – CAICYT – CONICET

Se aceptarán trabajos relativos a *temáticas* educativas desde perspectivas diversas que configuren resultados interesantes de investigaciones, propuestas, iniciativas, resultados de proyectos pedagógicos, experiencias, una reflexión, una crítica, una contribución pertinente y comentarios de publicaciones recientes.

Se recibirán síntesis de trabajos finales de licenciatura, que deberán ser avaladas por el director, y de tesis de posgrado (para ambos casos la extensión máxima será de una página).

El *estilo* deberá ser simple, sencillo y directo. El trabajo debe guardar lógica interna en su formulación y lograr el desarrollo de un tema completo en la extensión prevista. Se recomienda evitar el uso de palabras en idioma distinto al español y de neologismos innecesarios. En caso de ser ineludible utilizar el término en lengua extranjera (al no existir una traducción apropiada), se anotará una breve explicación o traducción aproximada entre paréntesis o como nota al pie de página.

El *texto* -en una hoja tamaño A4 (21 x 29.7)- debe establecerse justificado respetando los márgenes: superior 3; inferior 2,5; izquierdo 3,5 y derecho 2,5.

El *título* debe ser descriptivo y no deberá exceder las diez palabras.

Debe incluir un *resumen* de no más 250 palabras en español y en otro idioma que el autor o los autores estime/n favorecerá su difusión (inglés, francés, portugués, italiano o alemán).

Debe incluir *palabras clave* (de cuatro a cinco) en español y en el idioma en que se presente el resumen.

La *extensión* no debe exceder las diez (10) páginas, incluyendo referencias, gráficos e ilustraciones y notas aclaratorias.

La *fuentes* a utilizar es letra tipo ARIAL en tamaño 10 para el texto en general; en 12 para el título principal que deberá ubicarse centrado, en mayúscula y destacado en negrita; en 10 los subtítulos, en negrita, en mayúscula o minúscula según su jerarquía; en 8 el texto correspondiente a las notas aclaratorias y a citas textuales cuya extensión justifique párrafo adentrado. No subrayar y evitar, de ser posible, caracteres en negrita dentro del texto. El *interlineado* debe ser sencillo con separación de 6 puntos entre párrafos y sin sangría al inicio de cada párrafo.

En el texto, las *referencias* se consignan de la siguiente manera: (apellido/s de autor/es, año de edición). En el caso de *citas textuales*, se transcriben entre comillas, de acuerdo a su extensión se empleará párrafo adentrado, y se identificará su procedencia colocando (apellido/s de autor/es, año: número de página).

Las *referencias bibliográficas* deberán presentarse en orden alfabético y contendrán únicamente los autores y obras mencionadas en el texto. Si es uno el autor, incluir el apellido, coma (,) el nombre completo; si son dos o más, el primer autor en el orden señalado y los siguientes separados por punto y coma (;) o por la conjunción (y) en este orden: primero el nombre y luego el apellido; espacio y el año de edición. Si es un libro se destacará el nombre en cursiva, separado por punto y

Pautas para la presentación de artículos

seguido (.), la editorial y la ciudad de edición; si es una revista se escribirá el nombre de la publicación en cursiva, a continuación un espacio y la especificación de volumen y número de serie, luego separado por dos puntos (:) el número de página inicial y final del artículo. Utilizar sangría francesa de 10 mm. Ejemplos:

Babini, Nicolás 1991 *La informática en la argentina 1956-1966*. Ediciones Letra Buena. Buenos Aires.

Gardner, Howard 1994 *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México.

Rutter, Michel; Bárbara Maughan; Peter Mortimore; Janet Ouston y Alan Smith 1979 *Fifteen Thousand Hours. Secondary School and their Effects on Children*. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.

Wideman, Herbert and Ronald Owston 1993 Knowledge Base Constructional as a Pedagogical Activity. *Journal Educational Computing Research* 9 (2): 165-19.

Formato Documento Electrónico (ISO) MAKUC, Margarita y Giovanni Parodi 2005 Comprensión de textos escritos. *Revista. Signos* [online]. 2006, (39) 62: 513-516. Disponible en: <<http://www.scielo.cl/scielo>. ISSN 0718-0934. Fecha de consulta:

Las *notas* se ubicarán al final del texto, antes de las referencias, sin emplear numeración automática; escribir uno por uno los números de las notas y el texto que las acompañan.

Los *cuadros, tablas, gráficos e ilustraciones* se incluirán preferentemente como *anexos* y deberán copiarse en un archivo diferente al del texto.

La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo deberá escribirse en forma completa con el acrónimo o siglas entre paréntesis; en lo sucesivo se utilizará solo la sigla o el acrónimo.

En hoja aparte se incluirán el nombre y apellido del/los autor/es y datos de identificación: título académico, cargo, institución a la que pertenece, dirección postal, teléfono, fax y dirección de correo electrónico; si el trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación, consignar el nombre de la institución que aprobó y la identificación de los subsidios.

Se deberán presentar *dos copias* impresas del trabajo y versión en CD en formato Word for Windows. Identifique el CD con el nombre del primer autor y el título del trabajo. Señalar en el rótulo del CD la versión de procesador de textos utilizada.

IMPORTANTE: La presentación de las contribuciones no implica su publicación inmediata en el número correspondiente a la fecha de entrega, ya que los artículos deben someterse a arbitraje (con estricto anonimato tanto de los autores como de los revisores) y resultar aprobados por el Comité Científico.

El Comité Editor se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que consideren necesarios para mejorar el trabajo.

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta 36 – Km 603 – Agencia Postal X5804 Río Cuarto – (Provincia de Córdoba) –
Argentina
Tel y Fax: 54-358-4676285
Envío de contribuciones por correo electrónico a: bquioga@hum.unrc.edu.ar

colofon