

REXE
«REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN»

VOL. 6, NÚMERO 12, AGOSTO DE 2007





REXE

**«REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN
EDUCACIÓN»**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

REXE. «REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN»

Vol. 6, Número 12, Agosto 2007

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Directora

Dra. Donatila Ferrada

Comité Editorial

Dr. Miguel Beas, Universidad de Granada, España
Dr. Eduardo Cabezón, Universidad Diego Portales, Chile
Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, España
Dr. Rolando Pinto Contreras, Pontificia Universidad Católica de Chile
Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile
Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile
Dr. Ignasi Puigdemívol, Universidad de Barcelona, España
Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Brasil
Dra. Susana Vior, Universidad de Lujan, Argentina.
Dr. Guillermo Pérez-Gomar, Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay.
Dra. Marcela Bizama, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. José Gabriel Brauchy, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Marco Ramis Lanyon, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Chile

ISSN 0717-6945

Registro de propiedad intelectual Nº 167.501

Dirección Postal:

Revista REXE. Estudios y Experiencias en Educación. Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile

Correo electrónico: dferrada@ucsc.cl

Versión electrónica de la revista: <http://maestro.ucsc.cl/html/rexe/rexe.htm>
ISSN **0718-5162 versión en línea**

Precio de venta: Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8); Docentes sistema escolar Básico y
Medio \$ 3.000 (USD \$ 5); Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Impreso por Impresora Icaro Ltda., Rozas 951, Concepción, Chile, que sólo actúa como impresor.

SUMARIO

PRESENTACIÓN.....	7
SECCIÓN INVESTIGACIÓN	
ANDREA GARRIDO.....	11
El discurso curricular de un PMG y su puesta en práctica. Análisis de los conceptos de innovación y pertinencia.	
KATHERINE COLOMA.....	35
Racionalidad de la acción que subyace al discurso pedagógico universitario.	
NAIR CASAGRANDE.....	53
La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo XXI: contribuciones de la vía campesina en Brasil.	
ALEJANDRO SEPÚLVEDA Y HERNÁN DELGADO	73
Cuánto aprenden los estudiantes de colegios públicos y privados	
SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES	
MARCELO CAREAGA Y ANGÉLICA AVENDAÑO.....	93
Estándares y competencias TIC para la formación inicial de profesores.	
MIGUEL ALVARADO.....	107
La pedagogía en la dramaturgia chilena de principios del siglo XX: aportes de Flores Rojas. Boceto dramático.	
ARTURO BRAVO.....	123
El Estilo Pedagógico De Jesús: Las Preguntas.	
SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
MIGUEL DEL PINO SEPÚLVEDA.....	131
La enseñanza de comprensión y producción de textos breves mediante la metodología de grupos interactivos.	





PRESENTACIÓN

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) presenta su Vol. (6), N° 12, correspondiente al Segundo Semestre del 2007. En este ejemplar, el lector encontrará en la Sección de Investigación, cuatro artículos que recogen trabajos de investigación en educación, los cuales usan metodologías diversas (cualitativos y cuantitativos); en la Sección de Estudios y Debates, tres artículos que invitan a la discusión y al debate en temáticas muy diversas, pero de interés apremiante, tales como las nuevas demandas de las tecnologías de la información, expresadas en una propuesta de estándares para la formación del profesorado, las raíces pedagógicas presentes en la dramaturgia chilena y, una redefinición del rol pedagógico para la educación cristiana. Finalmente, la Sección de Experiencias Pedagógicas recoge el relato de una de ellas en el contexto de formación inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación.

De esta forma REXE, en su Sección Investigación, en primer término, presenta el artículo de la profesora Andrea Garrido quien expone una investigación sobre la temática de innovación educativa en el marco de la política educativa chilena por intermedio de un estudio de caso de un Liceo con proyecto Montegrande adjudicado. Desde allí nos pone en evidencia las tensiones entre las políticas, las prácticas y los significados que construyen los sujetos desde sus propios espacios en que se desenvuelven cotidianamente. En segundo término, se presenta el trabajo de la profesora Katherine Coloma, cuya investigación se adentra en la racionalidad de la acción presente en académicos formadores de profesores al impartir los cursos de licenciatura en educación. Sus hallazgos nos entregan interesantes elementos para reposicionar la discusión sobre la formación inicial de profesores dada la impronta de la racionalidad instrumental presente en ella. En tercer término, se encuentra el trabajo de la profesora brasileña Nair Casagrande, quien nos presenta parte de los resultados de una investigación que nos adentra en el debate del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y la Via Campesina Brasil, desde la cual reconstruye lo que denomina directrices generales de una pedagogía socialista. Finalmente, el cuarto artículo, presenta el trabajo de los profesores Alejandro Sepúlveda y Hernán Delgado, quienes muestran las falencias en los aprendizajes del área de las ciencias (biología) presentes tanto en colegios municipales como en privados.

Por su parte, la Sección Estudios y Debates, presenta el trabajo de los autores Marcelo Careaga y Angélica Avendaño, quienes proponen estándares pedagógicos y tecnológicos para ser incorporados a las demandas de formación inicial de profesores en respuesta a las políticas ministeriales de formación de docentes. El segundo trabajo corresponde al presentado por el profesor Miguel Alvarado, quien mediante el análisis del texto de Flores Rojas nos muestra tanto la eficiencia simbólica de la dramaturgia anarquista (en tanto instrumento pedagógico informal), como la caracterización de elementos de una pedagogía libertaria de comienzos del siglo XX. Finaliza esta sección, el trabajo del profesor Arturo Bravo, quien mediante un recorrido por las preguntas de Jesús va presentando una didáctica de la interrogación que persigue fines distintos con lo cual se propone una resignificación para una pedagogía cristiana.

REXE cierra esta edición con la Sección Experiencias en Educación, que en esta ocasión presenta el trabajo de Miguel Del Pino, quien recoge una experiencia de aula con estudiantes de educación media, mediante el uso de la metodología de



grupos interactivos como una alternativa de mejora en los aprendizajes de la producción de textos breves.

Agradeciendo la colaboración a todos y a cada uno de los autores que han permitido la publicación de este número, invitamos a los lectores a participar del rico debate que puede generar la diversidad de temáticas y paradigmas presentes en este ejemplar.

Dra. Donatila Ferrada Torres.
Directora



SECCIÓN DE INVESTIGACIÓN



EL DISCURSO CURRICULAR DE UN PMG Y SU PUESTA EN PRÁCTICA. ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS DE INNOVACIÓN Y PERTINENCIA.

Andrea Garrido Rivera¹.
Universidad Santo Tomás.
Lautaro 286, Los Ángeles, VIII región.
acgarrido@santotomas.cl

RESUMEN

Investigación de corte cualitativo, cuya temática central se vincula a la caracterización de los procesos de innovación y pertinencia a partir de la comprensión de un caso de estudio inclusivo, constituido por un proyecto curricular de centro de un establecimiento de enseñanza media de tipo municipal, en el contexto de los Proyectos Montegrande, y su operacionalización en la acción de aula, tomando como referencia para ello un segundo año medio, específicamente, en los subsectores de aprendizaje Lengua Castellana y Comunicación, Matemática e Historia y Ciencias Sociales. Los principales hallazgos de la investigación surgen a partir del análisis de datos derivados de la contrastación de categorías y dan cuenta de la falta de claridad con la que se asumen los procesos de innovación en el establecimiento. Lo anterior se traduce, por una parte, en una falta de coherencia en los aspectos declarados a nivel de intención y, por otra, en el distanciamiento entre estas ideas que constituyen el Proyecto Montegrande de centro y la percepción docente, lo que por supuesto se ve reflejado también en la acción de aula. En cuanto a los conceptos de innovación y pertinencia, el trabajo concluye que el distanciamiento entre las ideas emanadas de un nivel a otro, impide que las intenciones de cambio detectadas pudiesen constituirse en referente significativo a la hora de conformar política educativa.

Palabras claves: Innovación, Pertinencia, Proyecto Montegrande.

ABSTRACT

Investigation of qualitative cut, which central subject matter links itself to the characterization of the processes of innovation and the conceptualization of the concept of relevancy from the comprehension of a case of inclusive study, constituted by a project curricular of center of an establishment of average education of municipal type, in the context of the Projects Montegrande, and his(its) operacionalización in the action of classroom, taking as a reference to it the second year, specifically in the subsectors of learning Castilian Language and Communication, Mathematics and History and Social Sciences. The principal finds of the investigation arise from the analysis of information derived from the contrastación of categories, and realize of the lack(mistake) of clarity with which

¹ Coordinadora de Acreditación, Unidad de Educación, Universidad Santo Tomás, Sede Los Angeles.

the processes of innovation are assumed in the establishment. The previous thing is translated, on one hand, in a coherence lack(mistake) in the aspects declared to level of intention and, for other one, in the distancing between(among) these ideas that constitute the Project Montegrande of center and the educational perception, which certainly one sees reflected also in the action of classroom. As for the concepts of innovation and relevancy, the work concludes that the distancing between(among) the ideas come from a level, prevents other one that detected intentions of change could be constituted in significant modal at the moment of shaping educational politics.

Key words: Innovation, relevancy, Montegrande Project.

Introducción

Desde la necesidad que enfrentan actualmente las sociedades por dejar de lado sus tradicionales paradigmas, consecuencia inmediata de los innumerables descubrimientos surgidos a partir del desarrollo de la investigación en las diferentes áreas del conocimiento, es que los países han iniciado variados mecanismos de reformas, dentro de los cuales destaca como referente el concepto de Innovación. Su significado etimológico ha hecho extrapolar dicho concepto con ideas relacionadas con la renovación o el cambio de algo. Sin embargo, desde la década de los 60', desde el mundo académico se ha caracterizado con exactitud qué es lo que implica y no implica el concepto. Debido a que el objeto de interés de la presente investigación se relaciona con el mundo educativo, es que se consideró la preocupación por el término desde esta plataforma.

El estudio se enmarca en el contexto de una de las más alentadoras iniciativas que se ha impulsado desde la puesta en marcha de la Reforma Educacional, la cual se refiere a los denominados Proyectos Montegrande. Cabe señalar que estos proyectos fueron considerados por sus realizadores como alternativas que permitirían mejorar la calidad de la educación media chilena y que, por otra parte, se convertirían en referente a futuras innovaciones en el área.

Debido a este mismo supuesto es que surge la intención de estudiar la innovación y la pertinencia, pero desde la materialización de un Proyecto de centro en la acción. De esta forma se elige trabajar bajo la opción paradigmática cualitativa, ya que justamente la intención es poder visualizar, desde una mirada comprensiva y en profundidad, la manera cómo se lleva a cabo esta idea en un establecimiento educacional.

Marco Teórico

1. Conceptualizaciones de la Innovación Educativa.

Respecto de la primera diferenciación entre los conceptos de cambio e innovación, se puede decir que no necesariamente un cambio constituye una innovación, ya que toda innovación trae contigua una mejora, que se mantiene en el tiempo relativamente estable hasta que sea objeto de una nueva reinención, requisito que no opera de la misma forma cuando se hace un cambio; podríamos decir, entonces, que una innovación lleva implícito un cambio, pero no podemos reducirla a él. Por ejemplo, Assael (1995)², señala que la innovación no implica la mera introducción de nuevas técnicas y metodologías (lo que bien podría

2 Assael, J. (1995): «Innovación investigación y perfeccionamiento docente» Encuentro «procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativo institucionales», SECAB, Bogotá. Pág.3

entenderse como un cambio), pues éstas no necesariamente modifican las relaciones pedagógicas. De hecho, muchas veces son incorporadas y resignificadas desde las tradicionales formas de enseñar.

Desde otra perspectiva, Estebaranz (1999), incluye el término cambio como esencial al definir la innovación como *«un cambio interno que afecta a las ideas, las prácticas y estrategias que se utilizan, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan en estas prácticas... Y es un proceso que al contrario de la reforma exige un tipo de cambio para ponerla en práctica que es el aprendizaje. Es decir, sin aprendizaje, por el hecho de que alguien haya ideado una innovación no está realizada»*³.

Desde Estebaranz, el cambio ligado a la innovación está vinculado también a un cambio profundo, el que pone énfasis aparte de la modificación de prácticas y estrategias, en el cambio en las ideas, lo que directamente influye respecto de la intencionalidad del mismo. Por otra parte, la autora hace énfasis en los progresos de aprendizaje que la innovación traería aparejados.

Es justamente la profundidad de la modificación, así como la intencionalidad de la misma, la que permite asociarla directamente a la idea de innovación. Por el contrario, si un cambio no afecta a los ejes fundamentales, no se puede hablar en sentido propio de innovación, ya que sólo se trataría de una experiencia de mejora del sistema vigente y no de su transformación».⁴ Por ende, se diferenciará la experiencia de innovación del cambio cuando la incorporación permita la mejora u optimización respecto de su intención, independiente de su durabilidad en el tiempo. Ahora bien, la diferenciación entre experiencia de innovación e innovación radica en que esta última afecta a todo el colectivo, indica una acción colaborativa deliberada en la implicación y confrontación, con miras a la implantación o a la incorporación de una idea, propuesta, o aportación a lo que se haga referencia. Es decir, conlleva a la transformación de la realidad actual optimizándola, ya que no sólo se trata de utilizar procedimientos innovadores, como es el caso de la experiencia de innovación, sino más bien, busca la implantación de una nueva manera de hacer las cosas, pues llegado a un consenso en la institución se beneficiaría a la comunidad educativa con resultados observablemente reales.⁵

Las definiciones respecto de innovación dan a conocer la amplitud y complejidad del concepto; es así como De la Torre y Goodson la visualizan *«como un proceso estrechamente ligado al proceso creador, proceso por el que se cambian las ideas, intenciones, roles contenidos, normas, metodología, comportamiento, organización, recursos evaluación. En definitiva, la cultura de la escuela, la cual definen como un proceso en la gestión de cambios específicos con miras al crecimiento personal e institucional»*.⁶

El énfasis puesto en los procesos, en esta definición, es otra de las características que ayudan a diferenciar una innovación de una experiencia de innovación. Referente a esto, es

3 Estebaranz, A(1999): *«Didáctica e innovación curricular»*, Universidad de Sevilla, España. Pág. 450.

4 Aguerro, (1995). Pág. 21, citado por Tejada(1998). *«Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores»*, Ediciones Aljibe, Málaga, España. Pág. 29

5 Ibid, Pág. 31

6 De la Torre(1992), Pág. 593.

menester aclarar que muchas veces la consolidación de una innovación es producto de una experiencia de innovación. Respecto de su complejidad, autores como Escudero (1995), enfatizan que *«La innovación es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no solo distintas, sino incluso hasta contradictorias. Tiene muchas cosas claras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas (qué innovar, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles contradicciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo o consolidación o fenecimiento). Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea el signo que fuere»*.⁷ El asumirla como proceso complejo viene de la mano con la intención de no reducirla a un carácter únicamente técnico, sino también ideológico, lo cual debería ayudar a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar, por lo menos en los procesos sociales y educativos.

Todas las definiciones aquí presentadas respecto de innovación coinciden en los efectos de mejora que pueden significar las mismas, independiente de la dimensión que ellas aborden.

Surge atractivo presentar, también, los procesos de sistematización de una innovación como cualidad que las caracteriza, apareciendo de ese modo su relación con la investigación. La innovación ha estado relacionada desde sus orígenes con la investigación. Primero porque se trataba de una aplicación de los resultados de la investigación sobre la enseñanza (Smith y Keit, 1981), y más adelante con Stenhouse, (1984; 1987), no es posible la innovación sino unida a los procesos de investigación en el que los participantes puedan ser objeto de la planeación en función de la solución de problemas, lo que muy pronto daría lugar a las prácticas de innovación en el contexto de la investigación - acción (Louks- Horsley, 1992; Escudero, 1992 Kemmis y McTaggart, 1992).

De ahí surge el concepto acuñado por Imbernón, quien la define como: *«la actitud y el proceso constante de investigación de nuevas ideas propuestas y aportaciones para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica de la educación»*.⁸ La vinculación con la investigación permitiría avanzar en cuanto a la sistematización de los aspectos vinculados con la relación teoría - práctica. La innovación en los centros, como elemento fundamental de la gestión educativa, debe conjugar la teoría y la práctica con el compromiso con el medio en que se desarrolla esta práctica, para lo cual se deben utilizar procesos de investigación colectivos.

Imbernón pone énfasis en la realización de procesos colectivos de investigación en cuanto a la sistematización de las innovaciones, con el fin de retroalimentar desde diferentes visiones lo recogido. Al respecto, señala que *«la innovación implica una labor de investigación e interacción colectiva, la innovación individual es una innovación superficial, mientras que la labor colectiva da un sentido más duradero a la transformación»*.⁹

7 Escudero(1995), Pág.18 cita hecha por Tejada(1998), Págs. 25 -26.

8 Imbernón (1992), Pág. 130.

9 Imbernón. Pág.49

Lo anterior permite visualizar la vinculación entre el carácter duradero de una propuesta de innovación y el grado de involucramiento de sus realizadores en cuanto a procesos colectivos de socialización, lo que deja ver que las instancias de intercambio son esenciales para reafirmar y mantener vivas las iniciativas.

Desde su visión, Assael (1995), señala que *«los procesos de innovación que pretenden modificar sustancialmente la cultura escolar, necesitan ser asumidos desde el protagonismo de los distintos actores educativos y principalmente por los docentes»*.¹⁰

Otra de las características que se asume desde esta definición es el compromiso y posesión de la innovación que deben tener los profesores, como uno de los principales protagonistas en su desarrollo, de manera que puedan influir en todas sus etapas directamente, dejando entrever la importancia del carácter decisivo respecto de cada idea. En ese contexto, *«la innovación no puede alienarse con la burocracia, ni con la uniformización que tanto suele gustar a las administraciones, sino que encuentra su verdadero camino en la diferenciación y en la adecuación al entorno en la autonomía y la participación y la corresponsabilización de una gestión democrática»*.¹¹

Se rescata como trascendental, el carácter colectivo del que se deben asumir las propuestas de innovación, ya que el grado de complejidad que llevan inmersas hace necesario la instalación de procesos reflexivos constantes para la apropiación y revisión de los avances y/o dificultades que pueda traer aparejada. La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

Lo anterior crea la necesidad de referirnos al concepto de innovación de acuerdo a otra perspectiva teórica. En ésta se plantean las diferentes orientaciones de las que puede surgir una innovación. Según Tejada (1998), este concepto se puede desarrollar bajo tres perspectivas¹², que aunque no existe acuerdo respecto de su denominación, se podrían asociar claramente a orientaciones positivistas, fenomenológicas y/o hermenéuticas y sociocríticas. En este mismo orden, la clasificación se construye por: Una Perspectiva Tecnológica: En donde el proceso de innovación se concibe como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica, caracterizado por su secuencia lineal como una realidad dada y definida a través del diseño. Además, está implícita una conceptualización de innovación como respuesta a situaciones de déficit, convirtiéndose en un proceso racional y tecnológico de puesta al día, de resolución de problemas de desfase entre el sistema escolar y las necesidades del mismo.

Una Perspectiva Cultural: Que parte de la base que el cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable, sino un proceso en el que lo esencial es la puesta en práctica del mismo, la innovación no es algo lineal. Se entiende como un fenómeno de relación cultural entre mundos distintos, entre los que no existe precisamente un consenso de

10 Assael J.(1995): *«Innovación investigación y perfeccionamiento docente»* Encuentro *«procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativo institucionales»*, SECAB, Bogotá. Pág. 3.

11 Imbernón, Pág.49

12 Tejada, J. (1998), Págs.42-52

valores, significados, relaciones de intercambios, etc. cobrando el consenso una importancia capital en el proceso. Se asocia a procesos evaluativos de orden cualitativos.

Una perspectiva sociopolítica: La innovación se concibe como una «interrelación entre la práctica de enseñanza, las ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales». House (1989), considera que la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos, los cuales tienen sus propias metas e intereses a veces contrapuestos.

Estas posiciones hacen a su vez plantear la interrogante respecto del rol del profesor bajo determinados constructos, lo que a su vez va a fundamentar la dimensión personal o biográfica que conlleva la puesta en práctica de un proceso de innovación. Se ha enfatizado de sobre manera en este capítulo respecto del carácter compartido que deben tener los proyectos de innovación, por ende los establecimientos educacionales no pueden, para su planeación, prescindir de los profesores. Como destaca Torre (1994), *«el profesor constituye por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc., conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella.»*¹³

Visiones como la presentada es necesario considerar antes de emprender un proceso de innovación educativa, ya que las diferentes posiciones profesionales pueden poner en riesgo la idea innovadora. A su vez, las tendencias de donde emerge la innovación no siempre han considerado estos aspectos para la inclusión de un cambio. Es por ello que se considera importante caracterizar, desde cada una de las perspectivas, el rol del profesor en la implementación de una innovación.

Situándonos dentro de la perspectiva tecnológica, se puede caracterizar al profesor como un ejecutor, el cual tiene un rol eminentemente pasivo en la planeación de la innovación. El profesor, bajo esta perspectiva, se limita a aplicar las pautas que los expertos han ideado para ello. La relación jerárquica es clara y la dependencia y subordinación al experto es manifiesta. *«Desde la óptica de la adopción y evaluación el docente es percibido como resistente e incapaz»*.¹⁴ Tejada plantea que los fracasos, recurrentes en este tipo de innovaciones, son considerados como una responsabilidad del profesor y no de fallas de diseño o de planificación. Para asegurar el éxito de estas innovaciones se utilizan mecanismos de perfeccionamiento, que se caracterizan por el entrenamiento de las actividades y operaciones a ejecutar.

En el caso de la perspectiva cultural, se requiere de un profesor implementador.¹⁵ Esta descripción se contextualiza a partir del fracaso del planteamiento anterior, aquí se integra una visión de escuela con cultura propia y donde el profesor posee un rol relevante durante el periodo de aplicación de la innovación, por cuanto es considerado como mediador de la práctica innovativa. El proceso que realiza es fuertemente regido por la reflexividad, lo que

13 Torre, S. (1994): «Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación». Dykinson, Madrid. Pág.171

14 Tejada, Pág.127

15 Ibid

permite la aplicación de un filtro para la redefinición de las propuestas de acuerdo a demandas específicas delimitadas por el contexto. La base del desarrollo del cambio está mediada por el diálogo y la comunicación. El docente aún posee un papel secundario, en cuanto no es considerado en el diseño inicial de la acción innovadora.

La dimensión sociopolítica se vincula con un profesor definido como agente curricular,¹⁶ corresponde a aquel sujeto que en su calidad de profesional filtra y redefine lo dado desde fuera, junto con diseñar nuevas innovaciones desde dentro, siendo con esto capaz de romper con la relación jerárquica de dependencia profesional. Lo anterior debido a que posee un alto nivel de autonomía, que le permite construir la innovación. Esta clasificación pone de manifiesto las diferentes formas en las que un docente puede asumir los procesos de innovación, quedando claro que bajo el rol profesional que hoy se necesita, la única caracterización aceptable corresponde a la de agente curricular. Al respecto Tejada,¹⁷ hace mención de algunas condiciones sobre las cuales un profesor debiera actuar bajo esta perspectiva, entre las que destacan: el trabajo colaborativo, la necesidad del cambio, la aplicación de prácticas de investigación acción, la consideración del contexto, la presencia de las nuevas tecnologías, entre otras.

Lo anterior lleva a reflexionar respecto de la posición desde la que los centros asumen los procesos de innovación, ya que las características profesionales de quienes integren los establecimientos permitirán en mayor o menor medida que se asuma un tipo de innovación vinculada a una u otra perspectiva, así como también desde donde se entienda o acepte la inclusión de algún mecanismo asesor. Lo anterior se traduce en el sentido o valoración que la comunidad le otorgue al cambio como innovación a partir de su actuación dentro del marco de un mayor o menor protagonismo.

Por su parte, Torre (1995), afirma que *«el fracaso de las innovaciones tiene su explicación en la falta de control de los elementos restrictores, entendidos estos en sentido más amplio, como limitaciones al cambio planificado...pueden ser interpretados de diferente manera, dependiendo del enfoque teórico del que se parta. Así cabe hablar de resistencias como: a) Elementos equilibradores del sistema, b) Elementos perturbadores de la comunicación, c) Conflictos entre fuerzas de poder, y d) Respuesta humana a la diversidad de intereses»*.¹⁸

Lo que a su vez se relaciona con el planteamiento de Grande (2002), quien organiza las causas de la resistencia en dos grandes áreas, *«las de carácter individual, derivados de la personalidad de los individuos y el conjunto de racionalidades que los identifica y las resistencias derivadas de la institución, relacionadas con las estructuras y funcionamientos de las instituciones escolares, el desarrollo de los procesos educativos, su naturaleza e incluso los factores e interacciones sociales»*.¹⁹

En términos más específicos, la síntesis de Fernández (1986) y Torre (1994), asocia las resistencias a mecanismos derivados del fracaso de la instalación de una innovación, y al

16 Ibid

17 Ibid. Págs.129-130.

18 Torres. (1994). Págs.185-186.

19 Grande, B. (2002): Innovación educativa institucional, Magisterio Río de la Plata, Argentina.Págs.41-43

respecto plantean que ésta se ve influida por los siguientes aspectos:²⁰ a) La excesiva verticalidad en el planteamiento de la innovación y toma de decisiones al margen de los profesores; b) La falta de motivación intrínseca para con el cambio; c) El distanciamiento entre el contenido de las innovaciones y las necesidades percibidas por los profesores; d) Desinformación científica y horizontal acerca de los resultados logrados en experiencias previas y similares al proyecto que se quiere incorporar; e) La primacía del individualismo por sobre la cooperación; f) La falta de asesoramiento y apoyo; g) El desafío al entorno sistémico del centro; h) La improvisación evidenciable en cualquiera de las fases de la innovación; i) La ausencia de procesos evaluativos; j) La carencia de la infraestructura necesaria y, k) La movilidad e inestabilidad del profesorado.

De acuerdo a esto, podríamos convenir en que el origen de las resistencias es múltiple y, por ende, la intención en centrarnos en cómo poder transformar esas resistencias en instancias de aprendizaje, para poder avanzar y salir de la tensión inmovilizadora que provocan las mismas. Es así como desde la perspectiva de resolución de problemas se plantea como positivo y necesario asumir el conflicto de forma colectiva, de manera que al abordarlo se limpie de subjetividades y pueda enriquecer la propuesta de cambio. Es bueno tener en cuenta que no todas las iniciativas que se proponga asumir una institución contribuirán a una mejora, por lo que las resistencias muchas veces ayudan a encauzar propuestas deficientes hacia lineamientos positivos.

Por otra parte, y en términos de entregar orientación respecto de cómo abordar la innovación, asumiendo como parte de ella a la resistencia, es que se sugiere considerar los planteamientos de Tejada,²¹ en que si bien el llamado no es a eliminar del todo su presencia, sí ayudan a contrarrestarla. Respecto de este conjunto de estrategias, se rescata que cada vez que se desee poner en marcha una nueva iniciativa se deberían considerar los siguientes aspectos: a) La colaboración en la toma de decisiones; b) La innovación con la intención de resolver problemas de la práctica; c) El cambio debe tener una orientación impersonal (de manera de no favorecer algunos en desmedro de otros); d) Hacerse cargo de las resistencias; e) Aceptar negociar la innovación, pero no a cualquier precio; f) Proveer de la formación necesaria para asumir la innovación; g) Ayudar a la teorización de la práctica.

Referido a lo mismo, y con la intención de complementar la información ya presentada, se sugiere también considerar las siguientes condiciones que según Imbernón (1996)²² favorecerían en la instalación de la innovación, respecto de lo cual sugiere: Que el profesorado debe disponer de tiempo para compartir problemas y soluciones, como así también elaborar proyectos y materiales; que se consoliden grupos de profesores trabajando en programas de innovación; que se mejore la dotación de los centros de personal administrativo; que se favorezca un mejor clima laboral; que se promueva el ejercicio de una autonomía responsable en la gestión de recursos; que se introduzca un análisis crítico de la realidad; que no se reduzca la innovación a la mera intervención educativa, sino salir de las paredes de las aulas y centros para colaborar o asumir

20 Fernández, 1986; Torre, 1994. Citado por Tejada Pág. 201

21 Tejada (1998). Pág.207-209

22 Imbernón (1996). Pág. 51

protagonismo en otras actividades sociales y, por último, la conservación de un carácter utópico. *La utopía educativa es patrimonio del profesorado y no se puede renunciar a ella.*

2. Conceptualizaciones referidas a la Pertinencia cultural.

Al enfrentar la temática de la pertinencia cultural se hace necesario conceptualizar, en primera instancia, el término cultura. Desde la antropología, una de las primeras acepciones del concepto proviene de Edward. B Tylor quien la define como *«aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres y cualquiera otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad»*.²³ De estas formulaciones, en el campo de la antropología clásica ha prevalecido la interpretación de la cultura *«como una compleja herencia social, no biológica, de saberes prácticos y artefactos, instituciones y creencias que determinan la textura de la vida de los individuos y los grupos humanos»*.²⁴

Posturas más recientes complementan estas visiones, agregando que la cultura se refiere *«al contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos»*.²⁵ La Unesco, por su parte, define el término como el conjunto de conocimientos y valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen. Esta característica de cotidianidad es entendida por Finkelkraut (1990), como la potente dimensión popular y tradicional, el espíritu del pueblo al que cada uno pertenece y que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana.

Por su parte, Pérez (2000),²⁶ presenta como objeto de análisis el contexto en que se forman, desarrollan, transmiten y transforman ciertos códigos o productos simbólicos que dan origen a la cultura. Su preocupación ha sido objeto de interés y el eje fundamental de muchas de las investigaciones del área de la antropología y las ciencias sociales en general.

Los resultados de las investigaciones en el área muestran que la herencia social que los individuos reciben desde sus primeros momentos no se encuentra constituida principal, ni prioritariamente, por su cultura local. Los influjos locales se encuentran mediados por los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios de comunicación. Lo anterior hace tambalear el escenario cercano en que cada individuo incorporaba la herencia social y la asimilaba a la plataforma de despegue o el horizonte de expectativas. Aparentemente este horizonte, debido a los procesos de globalización, es hoy más amplio, pero carente de identidad.

Geertz (1993), establece una relación de interdependencia y autonomía entre la cultura y la estructura social, al considerar la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, definiendo la estructura social como *«la forma que toma la acción, y que constituye la red actualmente existente de*

23 Pérez, A. (2000): «La cultura escolar en la sociedad neoliberal», Morata, Madrid. Pág.13.

24 Malinowski, Sapir, Mead, citado por Pérez (2000). Pág. 13.

25 Finkelkraut. (1990): «La derrota del pensamiento» Anagrama, Barcelona, Pág. 98.

26 Pérez, A. (2000), Pág.13

*relaciones sociales».*²⁷Es importante señalar la relación entre el tejido de significados que orientan la interpretación y la acción de los sujetos. Lo anterior se configura a partir de las *«exigencias sociales, económicas y políticas como de las resistencias y alternativas que se generan y aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad».*²⁸

Cabe destacar que a pesar de la cierta autonomía presentada por el análisis de Pérez (2000) y Geertz (1993), respecto de la elaboración de significados, expectativas y comportamientos de los individuos y de los grupos humanos, es posible establecer que los límites y las fronteras se difuminan y confunden. De este modo se hace pertinente sustituir el concepto de clase social por el de formación cultural, ya que si bien es cierto no han dejado de existir las diferencias sociales en función del nivel socioeconómico, la permeabilidad de los límites y fronteras en términos de la construcción de significados es la que permite plantear esta dimensión. Esta autonomía de producción simbólica que constituye el concepto de cultura se debe a su carácter flexible, dinámico y diversificado, que le permite a su vez comprender la pluralidad y complejidad del comportamiento humano.

Las características que definen al término como una estructura compleja llevan a caracterizar al concepto como una oscilación de polaridades en términos de sus efectos. Esta suerte de polaridades da a conocer cómo las vivencias de cada sujeto construyen la perspectiva de futuro desde el punto de vista del estancamiento o ampliación del concepto. Esto tiene relación con los postulados de Freire, desarrollados desde los años 70' en adelante, en donde da a conocer el concepto de acción cultural. *«Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla. La acción cultural, consciente o inconscientemente, o está al servicio de la dominación o está al servicio de la liberación de los hombres».*²⁹ El concepto de acción cultural acuñado por Freire da cuenta de la movilidad del proceso, sin embargo, esta acción de movimiento requiere una intencionalidad para que ocurra, intencionalidad que se asocia a procesos de participación conscientes dentro de la cultura. *«Participar en la cultura requiere reinterpretarla, reproducirla, como transformarla».*³⁰

Los procesos de transición entre cultura reproducida a cultura transformada requieren ir de la mano con instancias o mecanismos de concienciación. Al respecto, Freire menciona que la concienciación corresponde *«al proceso mediante el cual los hombres y las mujeres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad».*³¹ Estos procesos deben ser apoyados por mecanismos de mediación, de manera de provocar intencionadamente la disonancia cognitivo social que haga cuestionar a los sujetos su estado, para desde ahí construir la transición.

27 Geertz. (1993): «La interpretación de las culturas». Gedisa, Barcelona.

28 Pérez. (2000). Pág.15.

29 Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo. Págs. 236-237.

30 Pérez. (2000). Pág.17

31 Freire, P. (1990): *«La naturaleza política de la educación»*, Paidós, Barcelona. Pág. 85

Bajo este ideario es que surge el espacio escuela, como la instancia cuya responsabilidad específica, que la diferencia de otros espacios de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones.

Es desde esta plataforma donde es interesante abordar el concepto de pertinencia, y por sobre todo en el contexto educativo, desde esta perspectiva esta construcción es definida como «*la selección y organización implícita de la cultura, es decir, del currículo, el cual compromete una visión del hombre y de la sociedad, lo cual está cargado de ideologías y de valores tendientes a desarrollar un conocimiento y una moral*». ³³ Según este autor, la pertinencia adquiere un rol trascendental, puesto que no sólo involucra a la organización como institución, sino más bien a la colectividad, y de acuerdo a esto se conformarán tanto los perfiles estudiantiles, como ciudadanos y de sociedad.

Contrario a esto, el proceso de planificación y desarrollo curricular en América Latina asumió las siguientes características: «*El currículo por regla general, ha sido elaborado en forma jerárquica, verticalista y centralizada por organismos dependientes de los Ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas de las universidades o del profesorado, que son invitados por el Ministerio a participar en estas tareas. A los funcionarios de la burocracia y a los profesionales se les confiere la facultad y el poder de elaborar un currículo único para todo el país. El profesorado es llamado a cursos de perfeccionamiento y de capacitación, en los cuales se le comunican los nuevos contenidos programáticos y se les prepara para introducir las innovaciones curriculares referidas a las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación*». ²

Reflexionando lo expresado por Magendzo, en la elaboración del currículo no se considera a los verdaderos actores que se encuentran en el aula, no se cree en la opinión del docente, el currículo lo elaboran más bien personas ajenas a la sala de clases, sin responder a las necesidades específicas de cada realidad cultural, el currículo es único e igual para todos, sin considerar el ambiente cultural de cada una de las personas, el cual es disímil para todos y, por ende, con perspectivas y motivaciones distintas. El currículo uniforme, considerado desde el punto de vista de los especialistas curriculares, es un aliciente para generar una nación más unitaria e igualitaria en tanto a lo que se relaciona con la cultura, como país y como comunidad educativa, considerando también los aprendizajes y contenidos que se van a estudiar. Todo ello produce a una descompensación en relación con la propia cultura de los sectores o comunidades específicas, en las cuales convive y se desarrolla el ser humano, siendo algunas culturas tan diversas unas de otras y siendo estas diferencias las que se impregnan en las distintas personas, haciéndolas disímiles entre sí.

La uniformidad y obligatoriedad se sustenta en el supuesto doctrinamiento de la «unidad y la identidad nacional». La unidad nacional es el resultado de la eliminación de las diferencias culturales. La historia de muchos pueblos ha mostrado, en repetidas ocasiones, que precisamente la unidad se alcanza cuando hay reconocimiento por las diferencias y la

³³ Ibid, Pág. 15

variedad cultural que define a una sociedad. La uniformidad y obligatoriedad del currículo está suponiendo, además, que operamos en sociedades con poblaciones y condiciones homogéneas, donde no hay diferencias ni divisiones.

Sin duda que el desconocimiento de las diferencias existentes es el resultado del carácter reproductor y dominante que el currículum tiene y que encuentra su justificación en otros supuestos que la realidad se ha encargado de desvirtuar. Se sostiene, por un lado, que el currículo común, único e igualitario, es una garantía para que todos aprendan y reciban la misma educación. Por el contrario, Enfoques denominados ecológicos culturales, hacen el llamado a trabajar en la consideración y explicitación de los intercambios de las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar y que van configurando tanto los significados individuales como sociales.

Estas diferentes culturas a las que se refiere Pérez (2000), se vinculan a las propuestas por la cultura crítica relacionada con las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, la cultura académica reflejada en las concreciones que constituyen el currículum, la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la cultura institucional, presentes en los roles, normas, rutinas, ritos, propios de la escuela como institución social específica y, por último, la cultura experiencial, adquirida a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.³⁵

De esta necesidad de reflejar la diversidad, de acuerdo a los requerimientos de cada una de las colectividades, es que surge la inquietud de elaborar propuestas educativas que respondan a la necesidad de un país. Lo anterior, producto de la diversidad de intereses, formas y realidades étnicas y sociales en las que nos encontramos, lo que conlleva a incorporar al currículo unitario la flexibilidad suficiente para que pueda ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y escuelas, de manera que respondan a los intereses y aspiraciones de cada una de ellas.³⁶

De esta manera, se pone en evidencia la idea de que aunque el currículum de cada escuela se nutre de una cultura universal, ésta debe ser asumida a partir de la actividad humana más próxima, para que pueda enfrentar su propia existencia y su propia realidad.

Otro de los principios que se debe considerar al enfrentar una educación desde la pertinencia cultural, es que el docente debe abordar el tema de la cultura con sus alumnos, pero desde una visión participativa, fomentando la solidaridad, el respeto y la valoración de las diferencias étnicas y culturales que existen. Del mismo modo debe aceptar y valorar su propia identidad o pertinencia cultural, ya que de esta forma aprenderá a valorar y respetar la de los demás, pero partiendo por conocer la propia o la más cercana a su realidad.

Citando a Peralta (1992),³⁷ se puede señalar que la pertinencia que se intenta describir tiene relación con la efectiva vinculación del currículum con la realidad natural, social y cultural

35 Pérez, Pág.17

36 Ibid, Pág.19

37 Peralta, M. (1992): «*El currículum en Educación Parvularia; Un currículum particularmente pertinente*», Santiago de Chile, Pág. 331.

de las personas y a las cuales debe servir. Supone asumir una característica de verdadera relación con la vida, de modo que se pierda el tópico impuesto, que muchas veces se ha evidenciado.

Según lo anterior, un currículum culturalmente pertinente implica la participación y el crecimiento de todos los sectores, tanto de los especialistas como de las comunidades enteras. Un currículo culturalmente pertinente implicaría, además, un aprovechamiento de recursos humanos y materiales, más directo y significativo, lo cual está estrechamente relacionado con la idea de descentralización, ya que los medios vicarios a través de los cuales se ha impartido la educación basados en textos, láminas y situaciones ajenas al contexto educacional, han contribuido a desvincular al alumno de la situación de aprendizaje.³⁸

Lo que conlleva un principio de descentralización curricular, que involucraría una participación de la comunidad educativa organizada con poder de decisión, que tendría un impacto en la comunidad total, en la escuela y en las relaciones entre ambas. Esta descentralización propuesta nos conduciría a asumir una relación entre el currículum y la cultura, «la idea de cultura es diferencial y permite desechar las imposiciones».³⁹ Según Magendzo (1991), cultura es «la manifestación del espíritu del grupo social, aquel perfil que lo diferencia de los otros grupos» y por ello es que se hace tan importante considerar al educando al interior del conjunto de interrelaciones en las que vive, y no como sujeto aislado de una realidad en continuo movimiento.

De acuerdo a esto, resulta imprescindible la consideración del contexto sociocultural en el que desarrollan las acciones educativas, ya que éste es un elemento constitutivo de la planificación curricular.

Al hablar de las acciones y formas de actuación que deben poseer los centros desde la perspectiva de descentralización, no se pueden dejar de lado los tipos de interés expresados en las distintas perspectivas curriculares en las que se sostiene, y desde ese marco resulta interesante abordar la temática del currículum. De acuerdo a los lineamientos de la investigación, la acepción de currículum será comprendida bajo una óptica de construcción cultural,⁴⁰ sin embargo, existen varias orientaciones que permiten, desde su descripción, analizar las diferentes actuaciones de los contextos actuales.

Si se visualiza a la educación como un proceso social, debido a que responde al conjunto de necesidades, demandas y expectativas de las sociedades, es inviable que un currículum se construya sin considerar estos elementos. Bolaños, Molina (1989), señalan que el contexto sociocultural aporta lo relativo a las expectativas y demandas sociales que un país posee en cuanto al tipo de hombre y sociedad que aspiran, es la que le proporciona el acervo cultural nacional que se pretende dar a conocer, valorar y enriquecer mediante el proceso educativo. En este sentido ve las costumbres, las tradiciones, los valores, etc. más relevantes presentes en la sociedad y aquellos a los que aspira y que deben ser estimulados y recreados mediante el proceso educativo.

38 Ibid

39 Magendzo (1991)

40 Grundy, S (1998): «*Producto o praxis del currículum*», Morata, Madrid.

Según este planteamiento se reconoce un currículum nacional guía, pero que rescata, mediante la caracterización, al grupo social al que pertenecen los estudiantes para los cuales se planifica. Estos alumnos deben ser considerados, porque como fuentes del currículum permiten develar cultura, la cultura a la que ellos representan, junto con las características y particularidades que los identifican como proveedores de la misma.

Al igual como lo señala Peralta (1992); Bolaños y Molina (1998), coinciden que es importante que el docente que trabaja en zona rural- urbana, marginada o indígena, etc. comprenda que estas condiciones conllevan características particulares que diferencian a una institución de otra en cuanto al aspecto sociocultural, pues cada uno de ellos atiende diferentes grupos culturales. Esto significa que el proceso curricular no podrá desarrollarse de manera idéntica en dos instituciones educativas, ya que cada una posee sus particularidades.

Sin lugar a dudas, las inclusiones de los diferentes elementos y fuentes del currículum dependerán del enfoque al que subyace cada propuesta, con lo que se determinarán los énfasis de cada uno en la organización.

Se debe recordar que los enfoques curriculares corresponden a las orientaciones teóricas de los diferentes planteamientos curriculares, que serán concretadas, por ejemplo, en la promulgación de planes de estudio. No obstante, se debe señalar que de acuerdo a esta orientación el docente puede «*comprender las intencionalidades y las expectativas a las que responden los planes y programas de estudio que debe replanificar de acuerdo a su realidad y aplicar a nivel de aula*». ⁴¹

Cada uno de los enfoques induce un comportamiento especial en cada uno de los elementos constitutivos, así, por ejemplo, los contenidos, metodología, evaluación, objetivos, rol de profesor y del alumno se integran de acuerdo a las disposiciones de sus fundamentos esenciales. ⁴² De este planteamiento es posible deducir que existen ciertos enfoques más relacionados con la consideración del contexto y la cultura, y que poseen como finalidad situarla desde su actuación como objeto de estudio para comprenderla, valorarla, reproducirla o transformarla. Al respecto, se hace imprescindible citar una clasificación más reciente, ⁴³ propuesta por Ferrada (2001), quien desde su especificidad detalla el conjunto de modelos de acción social asociadas a los distintos tipos de currículum.

Se concluye que los enfoques que, por lo general, están asociados a las posturas críticas, a excepción del reconceptualista social, generan un vínculo más estrecho con la consideración del contexto, problematizándolo para generar consecutivamente contextos de actuación mediatizados por acciones dialógicas. Explícitamente, desde el currículum crítico comunicativo diseñado por Ferrada (2001), ⁴⁴ se presenta una propuesta de cómo deben ser asumidos los contenidos culturales.

41 Bolaños y Molina (1998): «Introducción al currículum», Pág. 91.

42 Profundizar en Bolaños, Molina, Págs, 92-93.

43 Ferrada. D. (2001): «Curriculum crítico comunicativo» El Roure, Barcelona.

44 Ibid, Págs. 78-79

Ferrada (2001),⁴⁵ desde la posición de los teóricos críticos que asumen la consideración de los contenidos sociales en el currículum como una forma de recuperación de la cultura local, plantea la encrucijada respecto de cuáles serían los contenidos culturales que deben ser transmitidos por la escuela, debido a la extensión y complejidad de los mismos. Al respecto, señalando un análisis de la visión social de la sociedad y de la escuela, expone que hay ciertos contenidos culturales que es imprescindible abordar desde la escuela y que corresponden a todos aquellos que guardan relación con la dualidad igualdad- diferencia, y que tienen que ver con temáticas referidas a las etnias, al género, a las poblaciones humanas diversas y las clases sociales, entre otras. Todas ellas temáticas de preocupación universal, pero que se invisibilizan desde la acción educativa respecto de lo local.

Lo anterior se justifica en el contexto de que la institución escolar es un lugar donde son escasas las experiencias que fomentan el respeto por la diversidad cultural, lo que acarrea consecuencias discriminativas y racistas hacia las culturas.⁴⁶ La escuela rara vez realiza una reflexión sobre el tema, este tabú promueve aún más este tipo de prejuicios contra las diferentes culturas, en especial las minorías.

La intención de trabajar con estos contenidos es justamente hacerse cargo de los distintos tipos de exclusiones que han enfrentado por siglos las sociedades y que se consagran por la impunidad que los centros escolares, desde la omisión, siguen reproduciendo. *«La escuela y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones».*⁴⁷

Los planteamientos aquí expuestos hacen alusión a la incorporación de contenidos que van en directa relación con problemáticas sociales de carácter universal, sin embargo, el tratamiento de la pertinencia responde, como ya se ha mencionado, a la consideración de aspectos de la cultura, tanto universales como locales. Los aspectos de la cultura local deben ser considerados para dar respuesta a procesos de identificación cultural, como nación o como pueblo, como grupo de pertenencia en sí.

Desde Freire (1999), se asume la cuestión de la identidad cultural, de la cual forma parte la dimensión individual y de clase de los educandos, cuyo respeto es absolutamente fundamental, *«en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado».*⁴⁸

Metodología

Coherente con el enfoque o paradigma de investigación, el estudio se desarrolló a partir de un estudio de casos único, pero inclusivo, es decir, consideró el estudio de la complementariedad entre el proyecto curricular del establecimiento como texto y la

45 Citando a Giroux (1988, 1992, 1994, 1996), Bernstein (1979), Apple (1979, 1992, 1993, 1996), Car y kemmis (1998), Freire (1970, 1985, 1997), Flecha (1994), Rodríguez (1997), entre otros.

46 Jurjo Torres (2000): *«Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado»*. Editorial Morata, cuarta edición. España, Pág. 138

47 *Ibíd.* Pág. 11

48 Freire, P. (1999) *«Pedagogía de la Autonomía»*. Siglo XXI, Madrid. Págs. 42-43

concreción de las mismas ideas, a partir de la visión y acción de aula de tres profesores de subsectores distintos. La forma de recoger los datos correspondió a la utilización de técnicas como las observaciones⁴⁹, el desarrollo de entrevistas en profundidad⁵⁰ y estudio documental⁵¹, así como en menor medida la utilización de la técnica de Recuerdo Estimulado⁵².

Los procedimientos de análisis se llevaron a cabo a partir del método de contrastación de categorías, entre las que se consideraron como categoría de término a la Innovación y su subdivisión en modelos de aprendizaje enseñanza y pertinencia, constituyéndose esta última en una subcategoría de la innovación. Por otra parte, las técnicas de análisis fueron acompañadas en forma sistemática por procedimientos de triangulación en sus diferentes niveles, a modo de poder dar validez a los datos y por supuesto a los análisis.

La contrastación teórica se realiza en función de la recopilación de fuentes bibliográficas, que develan los diferentes postulados respecto de la temática de innovación para establecer, en conjunto con los hallazgos levantados del estudio, las conclusiones pertinentes, que permitieron responder a las preguntas y supuestos de investigación, dando con esto respuesta al problema de investigación.

Análisis de los datos.

Este apartado está orientado a presentar los principales hallazgos del proceso investigativo. El análisis está organizado a partir del cruzamiento de información emanada de los análisis de los diferentes subsectores que componen el caso inclusivo por subsector, de manera de poder construir la visión comprensiva del caso en sí mismo. El sistema de análisis por categorías que se presenta surge desde una categoría central, definida como caracterización del proceso de innovación, de la que se desprenden dos categorías correspondientes a Modelo de aprendizaje enseñanza y pertinencia cultural, cada una de las cuales conlleva una agrupación de nuevas subcategorías.

Respecto de la categoría madre «Caracterización de la Innovación», es posible determinar en los análisis que los tres casos son coincidentes desde el discurso en reducir la idea de innovación planteada a nivel de PMG a sólo uno de sus componentes, el cual se refiere a la incorporación de recursos que afectarán las metodologías de enseñanza, existiendo una fuerte vinculación del proceso de innovación con la incorporación de la informática para el desarrollo de aprendizaje en los estudiantes. En dos de los tres casos, la estrategia se reconoce como un medio de refuerzo al trabajo de sala tradicional. Se rescata como interesante la visión del Caso Dos, en la que se realiza una vinculación del PMG de centro con la posibilidad de implementar la reforma en general.

49 Se observa un promedio de un semestre la acción de aula de tres docentes de los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Matemática.

50 Las entrevistas de tipo semiestructuradas se realizaron a los docentes componentes de la unidad de estudio, siendo un total de tres aplicaciones a cada uno, dejando la técnica a partir de la consideración de un criterio de saturación de información.

51 Proyecto curricular de centro, guías de trabajo en el marco de la planificación de aula.

52 Técnica auxiliar y complementaria, se utilizó para contrastar información relacionada con algunas de las observaciones.

Por otra parte, desde el Caso Tres se levanta un hallazgo que permite comprender el desarrollo de este proceso, ya que al respecto la docente advierte que la idea antes mencionada es concebida como algo impuesto, donde no hubo participación en la gestión de la misma. Sin embargo, en este caso es posible levantar desde la implementación de la estrategia, la presencia de etapas que dan cuenta de un trabajo reflexivo del equipo del subsector, independientemente del inicio impuesto del proyecto. La estrategia se percibe como un proceso dinámico que en sus etapas va cambiando de modalidad, afirmación que también es posible detectar desde la acción aula.

En la acción de aula de los otros dos casos, se evidencia la presencia de la utilización del recurso informático como refuerzo en el Caso Uno, mientras que en el Caso Dos no hay incorporación de ningún tipo de recurso a la acción de aula, advirtiéndose en menor escala la incorporación de estrategias didácticas diferentes a lo tradicional, aunque aplicadas desde este paradigma.

Desde la caracterización general, ya se advierte cierto contrasentido respecto de la visión que poseen los distintos profesores respecto de las ideas que plantea el PMG de centro, dando a conocer la falta de apropiación de las mismas. Si se especifica aún más el análisis desde la distribución categorial utilizada, es posible justificar lo anterior con más detalle.

Es así, por ejemplo, como en la categoría modelo de aprendizaje enseñanza, se puede desprender desde la contrastación, que a pesar de los diferentes matices, existe cierta correspondencia respecto de lo develado por la categoría en los tres casos, ya que a partir de los discursos y acción de los distintos profesores, se puede entrever la confusión que se ha demostrado a partir del PMG respecto de la incongruencia de la tendencia de intención de cambio de los conceptos de aprendizaje y enseñanza, y no así de evaluación. Esta se traduce en la percepción de los docentes, quienes por una parte invalidan completamente esta intención de cambio, como es el Caso Uno, en el que se evidencia preponderancia de una concepción clásica de enseñanza, como también de aprendizaje, desde el discurso a la acción de aula, siendo esto correspondiente con el concepto de evaluación que se levanta a nivel de PMG.

Respecto del Caso Dos, a nivel de discurso, la situación es totalmente distinta a lo que se enuncia a nivel de PMG. A este nivel, se evidencia cierta oscilación respecto del concepto de aprendizaje enseñanza, ya que por un lado, aunque se reconoce un cambio metodológico en el quehacer actual, se valora la práctica lineal, existiendo preponderancia de una concepción clásica de enseñanza, como también de aprendizaje, valorándose la lógica por la cual se aprendió, influenciada esta última por los perfeccionamientos recibidos a partir de la implementación de la Reforma. Desde la evaluación, también se aprecia oscilación en lo discursivo, ya que por un lado se tiende a considerar al estudiante como agente evaluador, así como también se incorpora la evaluación de pares docentes a fin de mejorar sus propias prácticas, lo que daría una mirada centrada en el proceso. Sin embargo, el énfasis está en la calificación y en el condicionar, por medio de refuerzo explícito, la obtención de una cifra numérica, hecho que se corrobora en la acción de aula, en donde lo que se evidencia mayoritariamente es la preponderancia de una evaluación centrada en el estudiante y como calificación, completamente correspondiente al tipo de concepto que se levanta a nivel de PMG. Si se lleva lo enunciado desde el nivel de discurso docente, a la

acción de aula se muestra cierta correspondencia entre los niveles. Aunque en términos discursivos existe cierta mención respecto de un enfoque más centrado en el sujeto que aprende, esta, a su vez, queda develada en el mismo discurso y luego en la acción, demostrando que tanto concepto de enseñanza, concepto de aprendizaje y concepto de evaluación se conjugan, dando como resultado la operacionalización mayoritariamente del enfoque por Objetivos, de línea conductista, centrado en el producto final.

En el Caso Tres, existe complementariedad respecto de los hallazgos encontrados entre la subcategorías concepto de enseñanza y concepto de aprendizaje, ya que en ambas se menciona a nivel discursivo, tanto PMG como discurso docente, una cierta relación con los planteamientos de una lógica cognitiva a los que dice adjudicarse la Reforma Educacional Chilena. No obstante, a nivel acción se visualiza un trabajo que se sirve de métodos de enseñanza reduccionistas e instrumentales, que dan cuenta de aprendizajes memorísticos y descontextualizados, propios de una concepción más clásica de aprendizaje. Respecto de la evaluación, se aprecia cierta coherencia entre los hallazgos ya presentados y los por esta categoría emanados, ya que aunque a nivel de discurso de la profesional se mencionen conceptos coincidentes con modelos más procesuales, a nivel de PMG y acción la tendencia es continuar trabajando los tradicionales procedimientos, aunque cambiando de formato, como la utilización de un Software y otras instancias, como disertaciones y trabajos grupales. La escasez de instancias de evaluación dentro de estos procedimientos, las reduce sólo a la calificación, permitiendo con esto ser un complemento de lo antes presentado.

De lo presentado se desprenden dos ideas. La primera tiene que ver con el nivel discursivo, en el que se detecta, en los Casos Dos y Tres, cierta influencia del lenguaje de reforma, cuya concepción tiende a ir hacia lo cognitivo, lo que a simple vista podría -desde este nivel- entenderse como una intención de cambio, lo mismo ocurre a nivel de PMG. La segunda idea se desprende a nivel de acción, ya que aquí se devela lo anterior, presentándose mayoritariamente en los tres casos preponderancia de un enfoque por objetivos, donde el centro es el profesor y se privilegia el aprendizaje memorístico, medible y cuantificable por procedimientos que dan cuenta de un enfoque evaluativo centrado en resultados, coherente con lo que se estipula a nivel de PMG de centro respecto de la evaluación.

Surge como interesante también presentar la oscilación desde la que se levantan los tres discursos, permitiendo dilucidar la falta de apropiación de las ideas emanadas del proyecto de centro. Al parecer las influencias discursivas de los profesores obedecen a procesos de implementación de reforma y no necesariamente a un acuerdo levantado para construir el proyecto de centro.

Se puede concluir respecto de este tópico que no existe consenso respecto de la intención de cambio desde la acción, menos coherencia con lo estipulado a nivel proyecto. Las experiencias de cambio que se llevan a cabo obedecen a iniciativas personales, como es el caso tres, respecto de la implementación de la informática. Por ende, la adecuación metodológica propuesta a nivel de PMG de centro no se constituye en referente de innovación.

En cuanto a la segunda categoría, referida a la pertinencia cultural, se puede decir en relación al Primer Caso que, todo lo develado a nivel de intención por medio del discurso preactivo del PMG cambia rotundamente al traspasar el nivel del discurso docente, ya que éste, coincidentemente en las tres subcategorías, manifiesta su negativa respecto de las iniciativas declaradas a nivel de PMG. También se aprecia una coincidencia al traspasar el discurso docente a la acción de aula, ya que por ejemplo, respecto de los valores culturales, no se observa un trabajo que promueva su adquisición en términos positivos, sí al docente, como un facilitador de la mantención de las estructuras sociales ya establecidas. De la contextualización, no se observa ningún criterio que permita su reconocimiento a nivel de aula, lo mismo ocurre con la participación familia y /o comunidad, por lo que se puede concluir que el discurso y la acción docente, difieren completamente respecto de lo expresado a nivel PMG.

En relación al Segundo Caso, aunque la negativa a trabajar el concepto no se presenta abiertamente como en el caso anterior, existe cierta vaguedad en el discurso que impide reafirmar lo contrario. Los hallazgos levantados desde este nivel muestran que la profesora del subsector presenta una respuesta confusa al preguntarle sobre el trabajo valórico, no haciendo relación con la propuesta de centro. Por otra parte, cuando se le pregunta acerca de la contextualización, la entrevistada se muestra reacia a incorporar el concepto como parte del currículum, actitud que repite al preguntarle respecto de la incorporación de la familia y la comunidad. Al bajar a la acción de aula, estas inquietudes quedan en evidencia, ya que escasamente se trabajan valores de acuerdo a la propuesta de centro, más bien, se intenta legitimar la cultura instalada en la zona, en la que destaca, por ejemplo, tendencias de favoritismo hacia el género masculino. Las instancias de contextualización son casi inexistentes y la participación de la familia y /o comunidad no se observó.

De lo anterior, se desprende que la intención por trabajar desde la pertinencia cultural como iniciativa que se configura a nivel de PMG del centro, no trasciende el pensamiento docente, por ende, no se evidencia en la acción de aula.

A diferencia de los anteriores, el Caso Tres da cuenta de aspectos diferenciadores entre un nivel de análisis y otro. Se desprende en tanto, que la pertinencia, desde la construcción de este subsector, toma algunos matices respecto de la idea madre de PMG, y su concreción en el subsector.

Referidos a las ideas emanadas desde el PMG, la docente reconoce a nivel de intención el trabajo de valores socioculturales y medioambientales, poniendo énfasis en que se logre la apropiación de estos, por parte de los estudiantes. La dicotomía se presenta en que si bien reconoce la presencia de los ejes temáticos propuestos a nivel de PMG, para justamente trabajar la propuesta valórica, la docente lo desvincula de este sentido, y menciona que el trabajo de los ejes es algo impuesto desde el nivel central o del equipo técnico, lo que luego se traduce en una falta de claridad respecto de la incorporación de los mismos, a nivel de acciones de aula.

Sobre este punto, se evidencia desde la acción, que si bien se incluyen ciertas temáticas relacionadas con los valores, la forma de trabajarlos impide que se produzca la apropiación por parte de los estudiantes. Sin embargo, se aprecia similitud con el PMG de centro

respecto de la incorporación de temáticas relacionadas con el interés de los estudiantes, promoviendo de esta forma el concepto de contextualización.

A su vez, lo anterior se relaciona con la vinculación del establecimiento con la familia y comunidad local que propone como iniciativa el PMG, y que a partir de acciones concretas, como son la realización de talleres y establecimiento de redes con instituciones de la comunidad local, permitirían materializar la propuesta de trabajo valórico en base a los ejes temáticos en la inserción con el medio circundante. Pero, a nivel de discurso se produce nuevamente un distanciamiento, ya que se aprecia la nulidad de acciones relacionadas con la familia y la vinculación con la comunidad, aunque se produce, se realiza de manera poco consciente, respecto de las acciones que se han considerado para este punto en el PMG.

Se concluye que el concepto de pertinencia enraizado en los valores culturales a partir de los ejes temáticos e intereses de los jóvenes que se levanta a nivel de PMG, se tiende a desvanecer desde el subsector en términos de la poca conciencia de las acciones que se desarrollan a partir del mismo.

En términos generales, se puede concluir referido de los hallazgos levantados tanto de la primera como de la segunda categoría que existe, salvo por aspectos excepcionales desde el caso tres, una falta de apropiación de las ideas emanadas desde el PMG de centro, lo que demuestra una distancia entre la planeación del proyecto y el rol que han tenido estos profesores en este proceso.

En un sentido estricto, respecto de la temática de Innovación, estos hallazgos impiden vincular en rigor el concepto con lo que efectivamente se evidencia, ya que la falta de fuerza con la que se traspasan las ideas de cambio emanadas desde el PMG de centro a la visión docente y junto con ello a la concreción de aula, al no ser coincidentes, no permiten la instalación del concepto.

Discusión y conclusiones

En relación a los antecedentes expuestos y a partir de los análisis desarrollados durante el proceso de investigación, se puede concluir que, de la relación entre discursos preactivos, activos y acción de aula, los conceptos de innovación y pertinencia no constituyen los ejes centrales del proyecto en sí. Lo anterior se determinó a partir de la relación entre el Proyecto de centro y la percepción entre discurso y acción de tres subsectores de aprendizaje seleccionados como unidad de estudio.

Recordemos que, desde la literatura se levanta como requisito fundamental para considerar una experiencia de cambio como innovación su aplicabilidad y trascendencia respecto de la mejora. Y en este caso, la falta de apropiación docente respecto de la propuesta de cambio impide categorizarla bajo ese criterio.

Desde otra perspectiva, se hace necesario mencionar que desde la declaración de intenciones que se levanta del PMG de centro, es posible dilucidar cierta vinculación con un proceso de cambio, pero que a su vez los aspectos vinculados con la concreción, que impiden que lo declarado se lleve a cabo.

Respecto de los aspectos relacionados con esta intención de cambio, se levantaron dos hallazgos en sumo interesantes. El primero guarda relación con el reconocimiento de una falta de efectividad de las hasta entonces empleadas prácticas de aprendizaje y enseñanza, sugiriendo el cambio de modelo clásico hacia una de orientación más centrada en el sujeto que aprende, propia de modelos cognitivos. Este cambio se vería reforzado en la incorporación de nuevas metodologías, la incorporación de la informática o el desarrollo de talleres en hora de libre disposición entre otras.

El siguiente hallazgo se relaciona con el segundo eje requisito de los Montegrande y de esta investigación en particular, el cual se refiere a la consideración de la Pertinencia. En relación a este aspecto, a nivel de PMG de centro, se decide enfocar la acción curricular en función de tres ejes temáticos (etnia, cultura y medio ambiente), lo que se traduciría en el desarrollo de ciertos valores culturales, principios de contextualización y vinculación con el medio.

Desde el punto de vista anterior, existe un planteamiento que permite dar cuenta de un evidente cambio, desde lo instrumental, lo que denota una modificación de primer orden a uno trascendental, es decir, orientado hacia un cambio profundo, ya que incorpora elementos que modificarían el sentido de la planeación curricular respecto de qué enseñar y del cómo trabajarlo.

No obstante, si uno revisa a partir del mismo documento las instancias de evaluación y seguimiento de estas ideas, la propuesta es bastante escasa y sólo se mencionan alternativas evaluativas que siguen centrando su mirada en resultados finales, vinculándola hacia la medición de contenidos establecidos en los currículum declarados a nivel nacional, lo que hace perder sentido a lo antes señalado.

Esto se refleja en el discurso y acción docente de los distintos profesores, quienes en mayor o menor grado dejan entrever su falta de claridad de las ideas base del proyecto de centro. Se aprecia diferenciación sobre lo percibido por cada uno, diferenciación que va desde el no creer en la intencionalidad del mismo, mostrando abierta negativa para concretar su intención en la acción, lo que es posible corroborar desde este nivel, en el Caso Uno.

En el Caso Dos, en tanto, no hay claridad respecto de lo que propone directamente el proyecto, ya que se traduce el PMG en la posibilidad económica de poder implementar la reforma, por lo que existe confusión del cambio de modelo pedagógico y finalmente su acción de aula, denota la falta de apropiación de las ideas de cambio.

Por último, el Caso Tres evidencia contrasentido a nivel conceptual del cambio de modelo, sin embargo, existe mayor información respecto de las ideas del proyecto de centro, reconociendo su falta de participación en su planeación. Al respecto, esta profesora incorpora elementos de carácter personal que le permiten ir trabajando con estas ideas presentadas a nivel de intención, desarrollando un proceso continuo y progresivo de mejora de una de las estrategias, como la incorporación de la informática. Respecto del trabajo de pertinencia, se aprecia un desarrollo poco claro de los ejes y que no cobra mucha fuerza de acuerdo a su verdadero sentido a nivel de acción. Ambos procesos carecen de mecanismos

evaluativos pertinentes, conscientes y sistemáticos que permitan dar cuenta de la evolución de las ideas.

Desde el punto de vista categorial, se concluye en cuanto a los modelos de aprendizaje enseñanza que prevalecer, que estos obedecen preponderantemente a una lógica clásica en donde se observan elementos de conductismo, propios de enfoques psicólogos conductuales y academicistas. La pertinencia, en tanto, no logra convertirse en referente de la iniciativa permitiendo observar la falta de claridad con la que se asumen los procesos, dando cuenta incluso en dos de los casos, claras muestras de acciones que atentan en la consideración legítima del contexto, a partir de la puesta en práctica de acciones discriminatorias. Estos dos hallazgos permiten concluir que la acción de centro develada conduce sólo a la reproducción inconsciente de estructuras sociales ya establecidas.

Se puede concluir que la innovación no se alcanza a instalar en el PMG de centro, sin embargo, una incipiente idea de cambio se percibe a nivel de intención, en la que se incluye como una de las dos ideas fuerza el trabajo vinculado al sentido de Pertinencia, a partir del tratamiento de tres ejes temáticos: etnia, cultura y medio ambiente.

Los hallazgos del estudio permiten concluir que los profesores no participaron en la planeación de las ideas del proyecto, dando a conocer con esto la mirada del rol técnico ejecutor con la que opera el centro como institución. Ciertamente esta ausencia en la planeación de las ideas del proyecto se visualiza en el desconocimiento de las ideas centrales del proyecto, ya que si bien en su mayoría mencionaban algunas de ellas, no lograban articularlas en un todo.

Los profesores poseen distintas visiones respecto de ambos conceptos, por lo general estas visiones corresponden a construcciones personales que tienden a ser diferentes en consideración de lo que presenta la literatura actual. Respecto de este punto se presenta diferenciación entre los casos, ya que por ejemplo el Caso Uno, en cuanto a discurso y acción, es coherente en manifestar su negativa al cambio propuesto a nivel de PMG y de reforma en general; el Caso Dos presenta cierta confusión respecto de los planteamientos de reforma y PMG a nivel de discurso, aspecto que podría asociarse a lo que se percibe a nivel de aula. El Caso Tres evidencia un discurso más compenetrado respecto de las ideas de PMG y de reforma, y aún cuando no es tan claro en sus planteamientos, se puede visualizar a nivel de acción, una mayor coherencia en cuanto a las ideas de cambio propuestas a nivel de discurso.

Se constatan incoherencias respecto de la declaración de intenciones entre los Casos Uno y Dos y el PMG de centro. Se puede decir que esto se ve afectado por la falta de apropiación de las ideas del proyecto de estos profesores, o bien por las incoherencias presentadas incluso a nivel de proyecto de centro. El caso tres presenta una inclinación a trabajar de acuerdo a los lineamientos base, aún cuando por su cuenta ha ido incorporando nuevos matices a las ideas generativas.

Desde el punto de vista teórico, se puede concluir que la complejidad de los procesos de innovación desarrollados por Assaél (1995), Estebaranz (1999), Tejada (1998), De la Torre (1992), Escudero (1995), Imbernón (1992), entre otros, es posible de apreciar en la investigación del caso, dando cuenta de un sin número de elementos que impidieron la

concreción de la innovación en el centro, siendo la más relevante la conducción del proceso bajo instancias jerárquicas, en donde hubo muy poca participación docente en la planeación y maduración de la idea, por ende, se evidencia en los tres casos falta de claridad y en uno de ellos directamente negativa a implementarla por falta de acuerdo en cuanto a su convicción y las ideas del proyecto.

El trabajo de innovación que se intentó implementar en el establecimiento obedece a la consideración de un modelo técnico instrumental desarrollado a partir de la década de los años 60, en la que jugaban un rol trascendental el equipo de asesores externos, bajo la óptica de experto técnico, y en algunos casos la consideración de la visión del equipo técnico del establecimiento.

En este tipo de modelo la consideración docente es escasa y se reduce la implementación de la idea, lo que impide lograr cohesión, identidad y compromiso con lo que se intenta desarrollar. Al respecto Messina (1995), y Garant (1998), son claros en postular que sólo si hay acuerdo de un número significativo de actores involucrados, que sientan que la idea de innovación es legítima, contarán con los estados de ánimo, compromiso y voluntariedad para desarrollarlas, ya que desde el compromiso de estos profesores es que se intentará abordar las resistencias, de distinto tipo, que el fenómeno trae aparejado y que a partir de este estudio se han develado.

Recordemos que «Una innovación será lo que los que los profesores hagan de ella» (Torres, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- ASSAÉL, J (1995) *Innovación investigación y perfeccionamiento docente*. Encuentro «procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativo institucionales», SECAB, Bogotá.
- CARR, W (1996) *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid.
- DE LA TORRE, S (1997) *Innovación educativa: El proceso de innovación*, Madrid, España.
- ESCUDERO, J (1999) *Diseño desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis, Madrid.
- ESCUDERO, J (1995) *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. Cuadernos de Pedagogía, 240.
- ESTEBARANZ, A (1995) *Didáctica e innovación curricular*, Universidad de Sevilla, España.
- FERNÁNDEZ, M (1995) *La profesión docente y la comunidad escolar*. Morata, Madrid, España.
- FERRADA, D (2001) *Currículum crítico comunicativo*. El Roure, Barcelona.
- FINKIELKRAUT, A (1990) *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona.
- FREIRE, P (1999) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno, México.
- FREIRE, P (1971) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay.
- FREIRE, P (1990) *La naturaleza política de la educación*. Paidós, Barcelona.
- GRANDE, B (2002) *Innovación educativa institucional. Magisterio Río de la Plata*.
- GEERTZ, C (1993) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.

- GVIRTZ, S (sf) *Del currículo prescrito al currículo enseñado*. Aique, Argentina, primera edición.
- HARGREAVES, A (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, España.
- IMBERNÓM, F (1996) *En busca del discurso educativo*. Editorial Magisterio, B.A, Argentina.
- MADGENDZO, A (1991) *Currículum y cultura en América Latina*. Publicado por el programa interdisciplinario de investigaciones en educación, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2000) *Proyecto Montegrande de cada Liceo un sueño*. Santiago, MINEDUC.
- PÉREZ GÓMEZ, A (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, España.
- PÉREZ SERRANO, G (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial Muralla, España.
- RIVAS, M (2000) *Innovación educativa. Teoría procesos y estrategias*. Síntesis, España.
- ROMAN, M; DIEZ, E (1998) *Aprendizaje y currículum*. 5º edición, Fide, Santiago de Chile.
- RUÍZ, J (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad Deusto, España.
- PERALTA, V (1992) *El currículum en Educación Parvularia; Un currículum particularmente pertinente*. Santiago de Chile.
- PÉREZ, A (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- GRUNDY, S (1998) *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- TEJADA, J (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- TORRES, J. (1994) *Innovación curricular: Procesos estrategias y evaluación*. Dykinson, Madrid.
- TORRES, J (2000) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Editorial Morata, cuarta edición. España.

RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN QUE SUBYACE AL DISCURSO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

*Katherine Coloma N.*¹
Universidad del Desarrollo
Ainavillo 456, Concepción, Chile.
kcoloma@ucsc.cl

RESUMEN

El siguiente estudio tiene por objetivo develar las racionalidades de la acción que se presentan en el discurso pedagógico de tres profesores que imparten clases en las carreras de pedagogía de una institución de educación superior. Para ello, se utilizó de manera instrumental las categorías teóricas especializadas extraídas desde la Teoría de la Acción Comunicativa. Los principales resultados dieron como hallazgo que los tres discursos pedagógicos se vinculan a la racionalidad con arreglo a fines. Todo lo cual indica que los discursos pedagógicos se encuentran atados a una racionalidad que condiciona sus prácticas de aula. Así entonces, según la racionalidad presente, el discurso pedagógico es aquel que les permite generar distintos escenarios, ya sean espacios de reflexión o de sumisión, de participación o imposición, donde lo más importante es controlar el contexto educativo en función de lograr los fines fijados a priori.

Palabras claves: Racionalidad de la acción, Discurso pedagógico universitario, Teoría de la Acción Comunicativa.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the action rationalities that are present in the pedagogical discourse of three university teachers who teach in the Teacher Education programmes in a Faculty of Education. Consequently, specialized theoretical categories from the Theory of Communicative Action were used. The principal results give account of how the three pedagogical discourses are related to the instrumental rationality and, therefore, influence the teachers' classroom practices. On this basis, and according to the revealed rationality, the pedagogical discourse corresponds to one which permits the generation of different scenarios such as those of reflection or submission spaces, participation or imposition, but where the most important aspect is to control the educational context on the benefit of achieving the previously stated objectives.

Key words: action rationality, university pedagogical discourse, Theory of Communicative Action.

¹ Profesora de Educación General Básica. Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación Curricular. Docente de la Universidad del Desarrollo y del Programa Psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular para niños y jóvenes con talento académico de la Universidad de Concepción

INTRODUCCIÓN

Un campo de gran importancia para abordar la investigación en el aula, es el de las racionalidades con que operan los docentes al construir y utilizar el conocimiento dentro del aula. Dentro de la gama de acciones que se generan al interior de la sala de clases, el discurso pedagógico se constituye en una de ellas. Abordar las racionalidades presente(s) y predominante(s) dentro del discurso pedagógico se convierte en una forma de habilitar nuevos caminos en la reconstrucción de acontecimientos, mostrando tanto las estructuras del lenguaje como la ideología que compromete a los actores sociales en un momento determinado (Mengo, 2004).

Diversos estudios del discurso en el aula (Flanders, 1966; Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 1989 y 1991 y Candela, 2001), consideran que las acciones docentes son las principales portadoras de una acción significativa, toda vez que son ellos los que controlan y sostienen la mayor parte de las conversaciones y situaciones comunicativas que se originan en ella (Rodríguez, 2004:1). El corpus teórico que hoy en día se construye desde la sociolingüística comprende al discurso pedagógico como un mecanismo de coordinación social. Idea que la teoría habermasiana, desde la racionalidad comunicativa, también sustenta al considerar al discurso como una forma de comunicación, en la medida en que su fin es lograr el entendimiento entre las personas.

En relación con la presencia de racionalidad(es) en las acciones de los sujetos, Ferrada (2001) señala que los sujetos en sus múltiples acciones dejan en evidencia un tipo de racionalidad particular. Desde esta óptica, encontraríamos dentro del discurso pedagógico racionalidad(es) con la(s) que se interviene en el mundo. En tal sentido, para develar la(s) racionalidad(es) dentro del discurso pedagógico, es necesario hacerlo desde una teoría que otorgue categorías de análisis que posibiliten el encuentro e interpretación de significados sociales, en vistas a explicar fenómenos usualmente considerados como cotidianos. Es en este contexto donde la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas, recoge todas estas características, pues desde la TAC se construye un concepto de racionalidad que permite su estudio al interior del discurso pedagógico, pues la define como *«la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento»* (Habermas, 1987:24). El concepto de racionalidad comunicativa que maneja la teoría habermasiana tiene relación con la utilización comunicativa de un saber proposicional para generar consensos con habla argumentativa en que los participantes superan la subjetividad y se entienden frente a algo en el mundo objetivo (Ferrada, 2001a).

Desde el escenario teórico de la TAC, Habermas desarrolla cuatro modelos de acción social con los cuales operan los sujetos en el mundo: acción teleológica y su subtipo, acción estratégica; acción regulada por normas, acción dramaturgica y acción comunicativa, que a su vez dan origen a las racionalidades: con arreglo a fines, práctico - moral, práctico - expresiva² y comunicativa

² Inicialmente Habermas plantea la Racionalidad práctico - estética, que luego Dona Ferrada adapta como Racionalidad práctico - expresiva. Este término lo plantea en su libro *Curriculum Critico Comunicativo* (2001).

En este contexto, el discurso pedagógico puede ser caracterizado desde la racionalidad y sus criterios. Mayormente cuando se considera que los sujetos en sus múltiples acciones dejan en evidencia un tipo de racionalidad particular, y aunque esto no indique caer en el reduccionismo de considerar que los sujetos actuamos con relación a una sola racionalidad, es parte del supuesto que dichas racionalidades no se encuentran en estado «puro», que los individuos alternan entre una racionalidad y otra, y que siempre hay una que predomina en el actuar cotidiano (Ferrada, 2001). Desde esta dimensión, el discurso pedagógico del docente en su quehacer de aula deambularía desde una racionalidad a otra, pero siempre mantendría la predominancia de una.

Ahora bien, diversas investigaciones dan cuenta de que en las prácticas pedagógicas de los docentes se privilegia el desarrollo teórico de los contenidos, bajo una orientación curricular racionalista, técnica o cognitiva, que, analizado desde las racionalidades de la acción, se vincularía con la racionalidad con arreglo a fines. Tal es el caso de la investigación realizada por Cárdenas & Fernández (2004), donde se da cuenta de que en el nivel básico o primario de enseñanza predomina la perspectiva curricular técnica, oscilando entre el enfoque técnico y cognitivo. En otro extremo encontramos la enseñanza universitaria o superior que, producto de la tradición catedrática que posee y de sus orígenes como *La Lectio*, podría orientarse también bajo una racionalidad con arreglo a fines. Tal como lo plantea Lyton (2003:3) al señalar que en las universidades por tradición resulta más importante formar «hombres sabios» conocedores de toda la gama del saber acumulado por la humanidad o por la especialidad que éste elije.

Siguiendo la idea anterior, Agüera, Alfageme & Calderón (2005) aluden a la visión educativa que plantea la UNESCO en 1998. En ésta se da a conocer el modelo de enseñanza superior que se debe perseguir en el siglo XXI, se destacan las diferentes innovaciones en la utilización de métodos que permitan hacer algo más que dominar cognitivamente las disciplinas, sino más bien desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar análisis creativos y críticos, reflexionar de manera independiente, y no centrarse sólo en la memoria, sino también en la comprensión. En definitiva, lo que los autores plantean es que *la lectio*, aún tiene su nido en la enseñanza universitaria, lo que se ve reflejado en las discusiones que estos últimos años se han desarrollado. Ha surgido, entonces, la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas de este nivel, reconociendo así que las metodologías clásicas o tradicionales ya no tienen eco en los estudiantes, pues en la actualidad los fines de la educación son distintos, y que no serán alcanzados si esta forma de enseñanza sigue reproduciéndose a través de los años.

Es de esperar, entonces, que en la educación superior la racionalidad operante en el discurso pedagógico también sea la racionalidad con arreglo a fines, pues existe, en este nivel de enseñanza, un fuerte arraigo de los métodos más tradicionales de enseñanza.

MARCO CONCEPTUAL

La Teoría de la Acción Comunicativa (TAC), plantea que en toda teoría social se formula el problema de la racionalidad, tanto en el plano metateórico, como metodológico y empírico. En el desarrollo de su teoría, Habermas se encuentra con dos visiones distintas sobre la interpretación de las acciones sociales. La postura **realista y fenomenológica**. En la búsqueda de un concepto más amplio de racionalidad que aquel trabajado por Max Weber, Habermas diferencia la racionalidad cognitivo instrumental, desarrollada a partir del enfoque realista, de la racionalidad comunicativa que descansa en el enfoque fenomenológico. Así entonces, una definición de racionalidad que no se reduzca meramente a lo instrumental sólo la encontraríamos dentro de una visión fenomenológica. Situándose en este escenario teórico, y dentro de la racionalidad comunicativa, Habermas (1987:24) plantea que, «...la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimientos que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento».

II. 2. 1. Modelos de Acción Social

Desde la TAC, se desarrollan cuatro modelos de acción social: acción teleológica y su subtipo acción estratégica, acción regulada por normas, acción dramaturgica y acción comunicativa, que a su vez dan origen a las racionalidades: con arreglo a fines, práctico - moral, práctico - expresiva y comunicativa. Habermas (1987:139) llama a acción sólo a «...aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor (...), entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo)»³. Desde este escenario epistemológico, el autor desarrolla los modelos de acción social, a saber:

Primer Modelo de Acción Social

- **Acción teleológica:** se evidencia cuando «el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicados de manera adecuada.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)
- **Subtipo acción estratégica:** se evidencia cuando «en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

Este tipo de acciones están orientadas al éxito. Las acciones teleológicas son aquellas <no sociales>, por ejemplo, la interacción del sujeto con un elemento del **mundo objetivo**: un lápiz, una máquina de escribir, etc., (cosas existentes). Las estratégicas en cambio, son aquellas en que el sujeto considera la existencia y probables acciones del otro, en tanto posibles influyentes de sus acciones para la consecución del fin pretendido. Esta última acción junto con la acción teleológica se enmarcan en la **Racionalidad con arreglo a fines**.

3 Habermas distingue de este concepto a los *movimientos corporales* y las *operaciones* que se *co-realizan* en las acciones, y que sólo *secundariamente* pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones. Tal que, «...un **movimiento corporal es elemento de una acción, pero no una acción** (Ibíd. p.141).

La intervención del agente con el mundo objetivo le proporciona **dos aspectos racionales**, uno que le permite establecer opiniones e ideas sobre el estado de cosas existentes, y que llamamos complejo cognitivo; y otro que le otorga la posibilidad de crear planes para trasladar a la existencia el estado de cosas deseado. Según esto, las intervenciones de los sujetos pueden ser **juzgadas objetivamente** desde una perspectiva doble: se determina si el actor presenta coherencia entre sus percepciones y opiniones con aquello que conforma el caso, y si el actor consigue concordar lo que es el caso en el mundo, con sus deseos, intenciones y planes.

En este modelo las acciones sociales se enjuician por terceros con criterios de **verdad y eficacia**, es decir, si la persona conoce o no el caso, ya sea en su uso o definición, y si logra una acción exitosa o fracasada frente al uso del mismo. Desde esta perspectiva instrumental el lenguaje sólo se emplea como medio facilitador entre el agente y el logro de sus propósitos.

Segundo Modelo de Acción Social

- **Acción regulada por normas:** «se refiere no al comportamiento de un actor, en principio solitario, que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes». (Habermas, 1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

Este modelo de acción social se relaciona con la actuación de los sujetos frente a las normas, opiniones y valores existentes y compartidos explícita o implícitamente en el **mundo social** y el mundo objetivo. En tal sentido, el sujeto puede conocer o desconocer la norma, sin embargo, con sólo actuar, consciente o inconscientemente, le otorga validez.

La relación del sujeto con el mundo social, le posibilita un **complejo cognitivo y motivacional**. El primero, se relaciona con el conocimiento o desconocimiento que la persona tiene de la norma, y el segundo le otorga al individuo la posibilidad de comportarse de acuerdo a las normas (mundo social) reconocidas intersubjetivamente. Las interacciones de los sujetos en este modelo de acción pueden ser **enjuiciadas objetivamente** en forma doble: 1) determinando si los sujetos actúan de acuerdo a las normas entendidas como legítimas, y 2) determinando si estas normas se establecen con o sin razón y si, por lo tanto, merecen ser reconocidas como legítimas. Por lo tanto, son **enjuiciadas por terceros** bajo criterios de **veracidad y rectitud**, el primero con la actitud objetivante frente al caso, es decir, el conocimiento o no conocimiento de la norma y, el segundo, frente a la actitud de aceptación o rechazo de la norma que con o sin razón rige como obligatoria (Ferrada, 2001a).

Las acciones sociales reguladas por normas, se adscriben a la **Racionalidad práctico – moral**. Aquí el lenguaje funciona en virtud de establecer relaciones interpersonales y para transmitir valores culturales, que además es portador de un consenso que queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento con el que adquiere legitimidad (Ferrada, 2001a)

Tercer Modelo de Acción Social

Acción dramática: se evidencia cuando «los participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se pone a sí mismo en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen de sí mismo, al

- develar más o menos de propósito su propia subjetividad.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

Según Habermas, la acción dramaturgica se caracteriza por la <puesta en escena> del sujeto frente a los otros, donde expresa un deseo, sentimiento, estado de ánimo, etc., es decir, cuando pone en manifiesto y deja ver a los otros su subjetividad. Por consiguiente, el actor se relaciona principalmente con el **mundo subjetivo**, mundo al cual sólo él tiene acceso privilegiado, por ello el enjuiciamiento se realiza en un sólo sentido: frente a la forma de entenderse uno mismo (Ferrada, 2001a). Sin embargo, desde el enjuiciamiento de terceros las intervenciones de los sujetos pueden ser juzgados con criterios de **veracidad y autenticidad**, ya que se pretende establecer, por una parte, si el actor expresa en el momento adecuado los deseos o sentimientos que tiene y, por otra, si este actuar tiene relación con lo que realmente piensa y se mantiene, por tanto, en el tiempo⁴.

Este modelo le otorga al actor **dos aspectos racionales** que pretenden satisfacer las necesidades y establecer las posibilidades de esta satisfacción. Según esto tenemos: el lado volitivo, concretado en inclinaciones y deseos del sujeto, y el lado intuitivo, en sentimientos y estados anímicos. Un ejemplo claro de este tipo de modelo se presenta cuando alguien cuenta un secreto propio a un grupo de oyentes o a una persona. En este caso, el individuo se relaciona con el mundo externo a partir de su propia subjetividad, representada aquí por el secreto.

En estas acciones opera la **Racionalidad práctico – expresiva** y el lenguaje también actúa instrumentalmente, pero avanzando a propender la autoescenificación que permitirá la «conexión» del mundo interno con el externo, a través de la expresión de vivencias personales.

Cuarto Modelo de Acción Social

- **Acción comunicativa:** se manifiesta cuando «los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

En los modelos de acción hasta aquí vistos, el actor sólo se relaciona con uno o dos de los tres mundos existentes. En el modelo de acción social comunicativo el sujeto interactúa con los tres mundos en forma simultánea. Descansando en una **Racionalidad comunicativa**, los **aspectos racionales** son: 1) el medio lingüístico como mecanismo coordinador de la acción, 2) presuposición de un marco de interpretación compartido (suelo preinterpretado), y 3) el común acuerdo de los participantes respecto a las pretensiones de validez de sus emisiones. El **tipo de enjuiciamiento**, en tanto, también es triple, pues se determina si el actor realiza actos de habla constatativos en relación con aquello que es el caso, se determina si el actor realiza actos de habla regulativos de acuerdo con el contexto social y se determina finalmente, si el actor expresa lo que siente.

⁴ Al respecto Habermas (1987:67) señala que «...la veracidad de las emisiones expresivas no puede fundamentarse sólo mostrarse. La veracidad puede delatarse en la falta de consistencia entre una manifestación y las acciones vinculadas internamente a ellas.» Aún más, «un hablante sólo podrá demostrar que piensa realmente lo que dice actuando en consecuencia».

Los criterios de enjuiciamiento desde terceros corresponden a **verdad, rectitud y autenticidad**. Por lo tanto, se juzga si el enunciado es o no verdadero, si el acto de habla es correcto de acuerdo al contexto normativo vigente y si la intención expresada coincide realmente con lo que el actor piensa (Ferrada, 2001b:48). Desde la perspectiva comunicativa, el lenguaje se constituye en el mecanismo coordinador de la acción, donde los actores se expresan desde el *mundo de la vida* simultáneamente frente a algún aspecto relacionado con el mundo objetivo, subjetivo o social para consensuar, por medio del entendimiento, definiciones de común acuerdo⁵. Por lo tanto, en este modelo los participantes interpretan las acciones de los sujetos otorgándoles significado desde su núcleo intersubjetivo, pretendiendo convenir las definiciones que son susceptibles de crítica y consenso, trayendo consigo la comunicación.

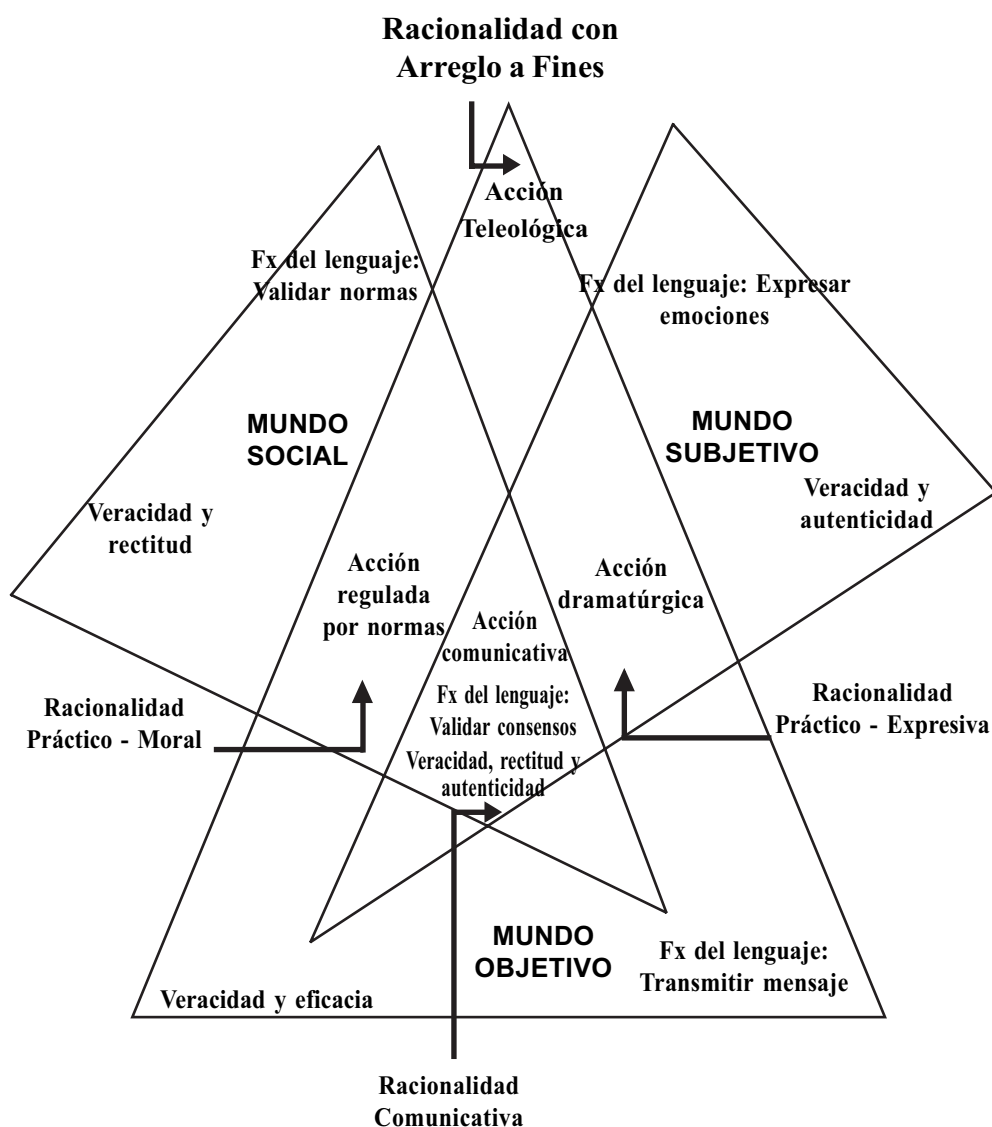
En síntesis, según Jürgen Habermas, debemos distinguir entre dos polos diferentes, la acción instrumental y acción comunicativa. El cometido de la acción instrumental es conseguir unos fines determinados. Estos son de tipo empírico, observable y cuantificable. Para la consecución de estos fines debemos regirnos por una serie de reglas de tipo técnico. La acción comunicativa, que siendo también teleológica, es en esencia la **relación que se establece entre dos o más seres humanos a través del lenguaje para conseguir un entendimiento satisfactorio**. Habermas (1987) lo resume como una interacción simbólicamente mediada.

La acción comunicativa parte de una decisión libre de los sujetos que la inician, y que son capaces de lograr mediante el lenguaje los fines perseguidos por el entendimiento. En un diálogo libre debe darse una serie de condiciones indispensables: que no se produzca bajo coacción (no hay fines instrumentales en una auténtica comunicación) y que la información que se presenta en la comunicación no se distorsione o manipule. Los agentes deben partir de un conocimiento no vedado ni «estratégico». El individuo con el que se establece una comunicación no debe ser considerado como un medio, un instrumento para las propias acciones subjetivas, que normalmente se expresa en una relación de dominio o de beneficio sólo por una de las partes.

Para una mejor comprensión de la interrelación de cada categoría y subcategoría, se construye un **modelo de intersección categorial**. En él se podrá apreciar la vinculación entre ellas y cómo, tal como se ha mencionado en cada uno de los modelos, da origen a diferentes racionalidades y modelos de acción social.

⁵ Con esta afirmación no se pretende dar a entender que sólo el consenso se relaciona con la racionalidad comunicativa, por el contrario, a mayor disenso mayor presencia de esta racionalidad.

- Modelo de Intersección Categorical de la TAC⁶



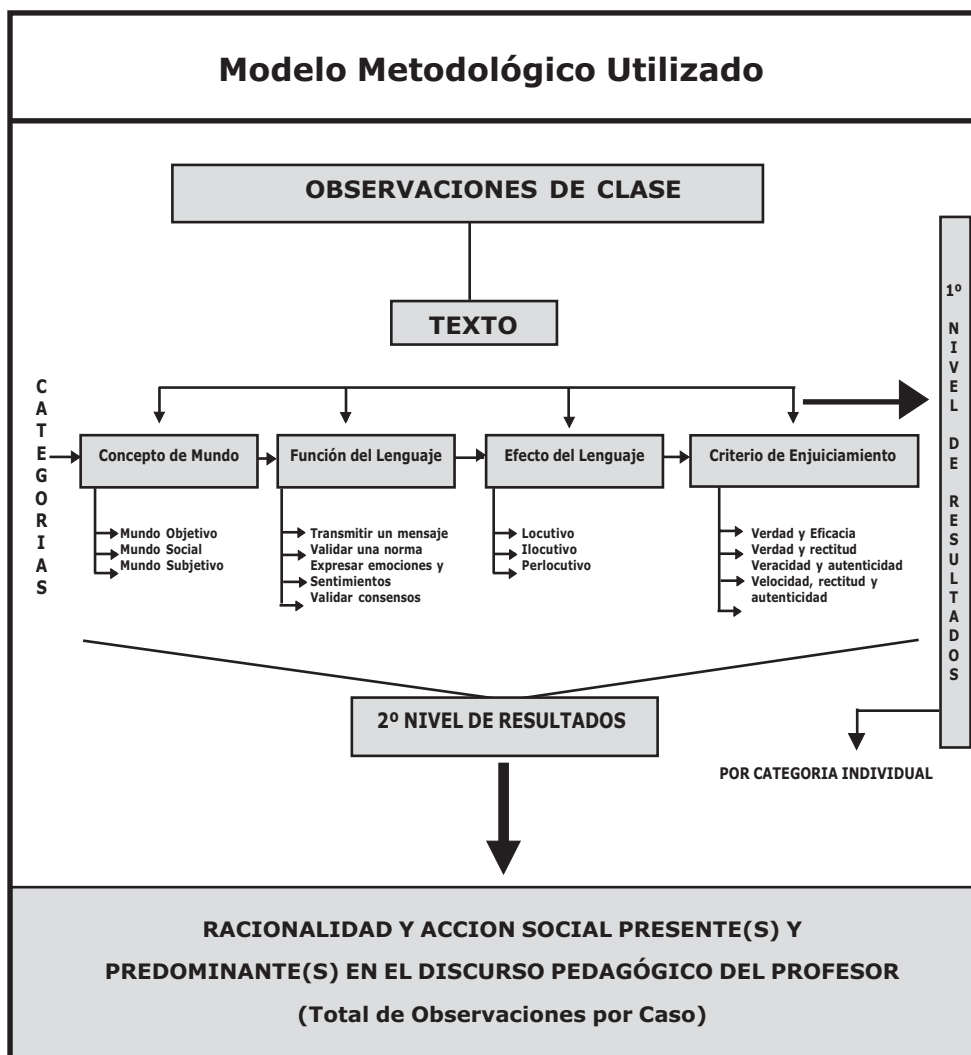
Inscrita en el enfoque cualitativo - interpretativo de investigación (Pérez Serrano, 1994), este estudio es también de carácter exploratorio. A través del método de estudio de casos instrumental (Stake, 1998), se analizó el discurso pedagógico universitario de tres académicos que imparten docencia en la Facultad de Educación de una institución de educación superior. De esta manera, los casos corresponden al discurso pedagógico de los

⁶ No se incluyen los efectos del lenguaje Locutivo, Ilocutivo y Perlocutivo, pues, a excepción de este último que no se presenta en la racionalidad comunicativa, los otros aparecen sin distinción en todos los modelos de acción social y mundos, por lo que no se pueden relacionar directamente sólo con una categoría.

académicos de los cursos de: didáctica general, evaluación educacional y currículum educacional.

Procedimientos y Desarrollo del estudio

- Observación no participante:
 - Durante la preparación y desarrollo de un módulo (en el aula, duración aproximada: 1 hora 20 minutos).
 - Cantidad de clases: cuatro para cada académico.
- Análisis de contenido:
 - Análisis de cada párrafo u oración, según las categorías teóricas especializadas provenientes de la TAC.



RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Racionalidad en el Discurso Pedagógico del curso Didáctica General

De acuerdo al análisis de contenido realizado al discurso pedagógico, constituido por **163 párrafos**, se aprecia que si bien existe oscilamiento principalmente entre la racionalidad práctico – moral y la racionalidad con arreglo a fines, es ésta última la que predomina dentro del discurso pedagógico del sujeto. Desde esta lógica, queda en evidencia que el discurso pedagógico del docente del curso de Didáctica General se relaciona con la perspectiva de orientación técnica. En tal sentido, cuando el discurso pedagógico del docente es realizado desde el mundo objetivo y se vincula además con el lenguaje locutivo tenemos que, desde la dimensión curricular, predominan clases con metodologías más racionalistas con muy poca participación de los estudiantes, donde se privilegian contenidos conceptuales y el ámbito teórico del saber a enseñar. La predominancia de un mundo por sobre otro, en este caso por el mundo objetivo, también da cuenta de un menor compromiso, ya sea con las normas de la clase o con la implicancia del propio sujeto hacia sus estudiantes por medio de la expresión de vivencias personales. Por lo tanto, desde la pragmática del lenguaje se privilegiaría el discurso con propósito informativo desde el «*hacer saber*» (Charaudeau, 1993), que llevado al currículum se entiende como la predominancia de los contenidos por sobre otros elementos como valores, medios, etc. El lenguaje por tanto, viene también a definir la metodología, pues al privilegiar el efecto locutivo por sobre la fuerza ilocutiva y perlocutiva, origina clases magistrales, catedráticas o expositivas, tal que este efecto acaba en sí mismo sin necesidad de tener contacto con otro sujeto, pues su fin no es generar acciones por medio de las palabras.

Los criterios de enjuiciamiento definidos desde la TAC para cada racionalidad y uso del lenguaje, complementan los hallazgos e interpretaciones de las demás categorías, pues el criterio de eficacia para este caso se define como no exitoso, en tanto, que el docente no realiza acciones dialógicas con los estudiantes que le permitan evaluar si su discurso tiene el efecto esperado en ellos. En tal caso, las acciones se definirían como exitosas sólo cuando el alumno manifiesta en su acción discursiva que ha entendido lo que el profesor le está enseñando. Por lo tanto, una de las formas inmediatas de tener acceso a esta información es cuando el docente dialoga con el estudiante o bien cuando éste tiene mayor participación en la clase. Desde aquí, se podría inferir que cuando se crean espacios de diálogo en la búsqueda de conocer si las acciones son o no exitosas, el docente estaría favoreciendo desde el discurso el modelo evaluativo orientado más al proceso que al producto, pues sabría a medida que la clase transcurre si los alumnos van aprendiendo o no; por consecuencia, tendríamos un sujeto utilizando un lenguaje con fuerza ilocutiva.

Si bien el efecto locucionario es el que mayor predominancia tiene dentro del discurso de este profesor, cuando existen situaciones de diálogo el efecto que predomina es el perlocutivo. Como acción social, «el discurso sostiene una serie de creencias e ideologías que son transmitidas a través del habla, pues es el lenguaje el vehículo que permite transferir el conocimiento al otro como sujeto externo; el lenguaje es generativo, en tanto, crea realidades» (Echeverría, 2003).

Desde esta óptica, el efecto perlocucionario se aprecia dentro del discurso asociado al mundo objetivo y en situaciones de conversación con el estudiantado. Por lo tanto, el docente actúa bajo pretensiones de poder, pues transmite el saber teórico mediante diálogos con los alumnos o bien con mayor grado de participación de éstos en la clase, pero con un

fin diferente, ya no para provocar acciones directas desde el lenguaje, sino que acciones extralingüísticas. A través de instrucciones o explicaciones de un saber, el docente va transmitiendo, consciente o inconscientemente, creencias y percepciones de la realidad, todo lo cual viene a direccionar aquello que los estudiantes verán en la propia realidad que intervengan; es decir, estarían condicionados a «ver» lo que el profesor mediatizó por el habla. Todo lo anterior, no podría develarse sino se accediera al análisis de los significados encubiertos en los textos que se ponen en escena a través del discurso.

Cuando el sujeto orienta sus acciones pedagógicas bajo una racionalidad instrumental como lo es la racionalidad con arreglo a fines, bajo un modelo de acción teleológica, se entiende que está en conocimiento de su disciplina pues dentro del criterio de verdad sus argumentos y saberes teóricos son sostenidos por teorías socialmente legitimadas. No obstante, en el criterio de eficacia sus acciones no son exitosas o, por lo menos, por el tipo de lenguaje que predomina [*locutivo*] no se deja ver. Todo esto llevado a la dimensión curricular adquiere similar sentido, pues no se advierte preocupación por comprender el contexto social, sino que por el logro de los objetivos con claro énfasis en el *corpus teórico* seleccionado, donde el estudiante no tiene mayor incidencia, pues actúa como receptor del saber y como medio para lograr las metas establecidas a priori.

2. Racionalidad en el Discurso Pedagógico del curso Evaluación Educacional

Para este caso, el análisis de contenido realizado al discurso pedagógico está constituido por **170 párrafos**. La predominancia de la perspectiva técnica bajo la racionalidad con arreglo a fines, se aprecia particularmente diferente. Si bien el docente actúa desde su discurso pedagógico de manera instrumentalista, no lo hace desde un modelo de acción teleológico, sino que estratégico y ,desde aquí, el escenario interpretativo se torna notablemente distinto.

Con un modelo de acción estratégica, el sujeto ya no se mueve sólo considerando los objetivos propuestos, sino también estimando las acciones que los <otros sujetos> podrían hacer y que vendrán a obstaculizar a favorecer el logro de estas metas. Vinculado al mundo objetivo y con una función altamente informativa del lenguaje, las diferencias en esta racionalidad se observan ya en los efectos del lenguaje predominantes.

En la mayor parte de las clases se desarrollan espacios de diálogo e intervención de los alumnos originados por el lenguaje con fuerza ilocutiva dentro del discurso del profesor. Interpretado desde la perspectiva curricular técnica, tendríamos clases más orientadas dentro del enfoque tecnológico que racionalista, pues a pesar de favorecerse el trabajo expositivo, se brinda el espacio para la participación del estudiante, lo que provocará además mayor posibilidad de originar la acción social estratégica con todas sus implicancias que más adelante revisaremos.

La predominancia de la fuerza ilocutiva conlleva también a que las metodologías de enseñanza sean diversas y de alta preocupación por parte del docente, pues tal como se evidencia en los datos empíricos existía mayor diversidad de métodos para trabajar los contenidos, ya sean estos en grupos, individual, trabajo en la pizarra, lectura, trabajos prácticos, etc. Esto se relaciona directamente con el principio básico del enfoque tecnológico del currículum, los medios y métodos de enseñanza conforman junto con los objetivos la mayor preocupación del profesor (Eisner & Vallance, 1974). Por lo tanto, el saber ya no es el centro del trabajo pedagógico, sino que conforma un medio más para el logro de los objetivos.

Se evidencia también como altamente predominante el lenguaje con efecto perlocutivo. Esto al igual que el caso anterior, trae efectos similares, la construcción de un saber predeterminado por acciones mediatizadas por el lenguaje. En este caso, se presenta principalmente en aquellas situaciones en que se trabaja contenidos teóricos y no necesariamente cuando se indican instrucciones o trabajos prácticos. Aquí el efecto perlocutivo adquiere fuerza cuando el docente explica contenidos mediante ejemplos de la realidad, creando con esto una realidad modelo para todos los estudiantes, pues consciente o inconscientemente, el docente intenta transmitir que es «eso» lo que sucede realmente. En tal sentido, la acción estratégica se aprecia en el momento que él [docente] establece diálogo con los alumnos y va considerando aquello que éstos pudiesen pensar. Con esta estrategia, el docente va <adelantándose> a los acontecimientos dentro de la clase y los controla para reorientarlos hacia el objetivo que se propuso.

Los criterios de enjuiciamiento vienen a confirmar lo anterior, pues al predominar la acción social estratégica, el criterio de eficacia tiene alta relevancia. Si bien el criterio de verdad es aceptado como verdadero, es decir, los estudiantes, consideran como aceptado y verdadero aquello que el docente expone, pues no se refutan sus afirmaciones y se considera que éstas están apoyadas de un discurso con validez epistemológica. En situaciones de diálogo con los estudiantes, es donde se configura el criterio de eficacia. Este adquiere tres escenarios diferentes: uno de ellos destinado a la acción social estratégica, pues aquí las acciones del docente son consideradas como exitosas; en otras palabras, es en estas situaciones donde el docente reafirma el conocimiento de su disciplina al responder a aquellos estudiantes que no han entendido y que, por lo tanto, no se ha intervenido exitosamente, con esta intervención los alumnos logran entender y se origina, por consecuencia, una acción exitosa en el mundo. Con esto último, se da origen a la acción social estratégica, donde el docente controla las acciones y pensamientos del estudiante mediante argumentos teóricos transmitidos mediante el lenguaje. Con el criterio de eficacia evaluado como exitoso, se podría inferir, desde la dimensión curricular, que el docente se sitúa desde una evaluación con tendencia más a saber del proceso que del producto, pues a lo largo de las clases va conociendo cómo van reflexionando los alumnos y si sus objetivos se van cumpliendo. Esto le permitirá manejar mejor las variables que intervienen en el proceso para redireccionar las acciones del estudiantado.

La predominancia de la perspectiva técnica del currículum, bajo la racionalidad con arreglo a fines asociado al modelo de acción estratégico, da origen a una persona con algunas particularidades que lo diferencian de otra que, orientado bajo esta misma racionalidad, realiza acciones teleológicas. Primeramente, este docente tiene conocimiento que existen otros sujetos [alumnos] que pueden modificar sus acciones y, por lo tanto, anular o demorar el logro de los objetivos. Teniendo como fortaleza un conocimiento teórico aceptado y enjuiciado como verdadero, este docente utiliza de manera importante este saber para <controlar> a los estudiantes, llevándolos a que construyan un conocimiento como él desea que lo construyan. Para esto se ayuda de ejemplos y edificaciones ficticias [ejemplos] que configuran sus pretensiones de poder. Como segunda característica, tenemos a un docente más dialógico y más involucrado con el estudiantado, aspecto que se evidencia con la predominancia del lenguaje ilocutivo en el discurso. Finalmente, cuando un docente se orienta por un modelo social estratégico con lenguaje ilocutivo, origina una serie de situaciones dialógicas que podrían eventualmente provocar acciones comunicativas

producto del diálogo, pero que se detienen al tener como norte el logro de objetivos y el control del medio y sus actores.

3. Racionalidad en el Discurso Pedagógico del curso Currículum Educativo

El análisis de contenido realizado al discurso pedagógico está constituido por **247 párrafos**. Si bien el discurso pedagógico del docente de este curso se mueve predominantemente bajo la racionalidad con arreglo a fines, se aprecia mayor oscilación entre las diversas racionalidades, aspecto que no se evidencia en los otros dos casos, por lo menos no con el equilibrio que aquí se presenta.

Inscrito en el modelo de acción social teleológico, este sujeto desde su discurso manifiesta una relación distinta con el estudiante, pues ya no actúa sólo preocupado del saber teórico, sino que también existe alta participación del alumno en la clase, aspecto que se evidencia en la predominancia del lenguaje ilocutivo. Ahora bien, a pesar de actuar con este tipo de lenguaje, sus acciones siguen siendo teleológicas, porque la mayor parte del tiempo sus intervenciones no son exitosas, es decir, los alumnos no entienden o no manifiestan ninguna acción que indique si van o no aprendiendo. En tal caso, y como se señaló anteriormente, si no hay evidencias que avalen si las acciones son o no exitosas, se evalúan como fracasadas. La función que adquiere el lenguaje viene también asociada al mundo predominante. Por lo tanto, sirve principalmente para la transmisión de mensajes o contenidos teóricos y prácticos; no obstante, la presencia del mundo objetivo en coexistencia con el mundo social, da origen a una función distinta del lenguaje: orientado a la validación de normas sociales. Para el caso, este aspecto se torna importante, toda vez que posee alta presencia en el discurso y se podría inferir que es recurrente dentro de las acciones de habla del sujeto. Desde esta óptica, la función del lenguaje ya no está asociada a la transmisión de un saber teórico, sino a la transmisión o imposición de normas. Tal es el caso de la puntualidad, recordada por el docente en reiteradas ocasiones a sus estudiantes. No obstante, aunque la norma es *<llevar a la hora>*, de igual manera permite el ingreso de estudiantes atrasados luego de *<cinco minutos de espera>*. Por lo tanto, se podría inferir que es un *<acuerdo interno>* o bien algo que es parte del mundo de la vida, es decir, no se menciona desde los alumnos o del profesor *<esperar cinco minutos>*, pero se sabe que esa es la norma implícita que correrá para efectos de puntualidad.

Para el caso de la acción social dramatúrgica, el lenguaje sólo actúa para la expresión de vivencias personales y su efecto es indistinto, por lo que no se puede asociar a ninguno de manera imperativa.

La particularidad de la acción teleológica definida por el efecto del lenguaje, origina, proyectado a la dimensión curricular, clases expositivas pero con bastantes situaciones de diálogo. No obstante, estas situaciones no originan acciones que puedan evidenciar la eficacia de las intervenciones del docente, pues sólo conforman un medio para el logro del objetivo. En otras palabras, el docente tiene prefijado el o los objetivos para cada clase y maneja sus acciones hacia ese fin. Para ello hace uso de la creación de diálogos con sus estudiantes, ya que quizás lo más importante es la transmisión del saber y no necesariamente el aprendizaje o entendimiento, aspecto que podría confirmarse al evidenciar que el efecto con segunda mayor predominancia es el efecto locutivo. Lo anterior origina que la metodología de enseñanza no resulte tan variada y que la evaluación *<parezca>* ser más orientada al proceso, pero que finalmente se centre en el producto.

Aunque la función del lenguaje con más presencia sea el ilocutivo, el perlocutivo se aprecia bastante particular, pues a pesar de que las acciones mayoritarias del docente fueran evaluadas como verdaderas pero no exitosas, emergieron algunas que fueron enjuiciadas bajo el criterio de verdad como falsas. Es decir, la afirmación o juicio que el docente estaba, transmitiendo en su discurso pedagógico frente al mundo objetivo, o sea el saber, no era correcto. Esto se evidencia claramente con la definición de <resiliencia> que el docente trabaja en la clase dos. Ahora bien, el efecto perlocucionario ocurre en el momento en que, considerando la acción como falsa, el docente argumenta, con un saber teórico falso, a sus estudiantes para lograr que éstos <acepten> su afirmación como verdadera y se cumpla el criterio de eficacia como acción exitosa. Originándose este escenario, el efecto perlocucionario da origen a la acción social estratégica. Este mismo efecto origina la acción social teleológica, cuando las acciones son enjuiciadas como falsas y no exitosas, situación que se evidencia en la clase tres.

Finalmente, y desde el oscilamiento que este docente hace entre las distintas racionalidades, la acción social comunicativa se origina con baja presencia, pero en definitiva permite su interpretación. Vinculada al efecto ilocutivo del lenguaje, aquel que se manifiesta en situaciones de diálogo, la acción social comunicativa se produce cuando los sujetos <profesor-alumnos> se ponen de acuerdo en algo desde el mundo social, que en este caso lo conforma la <asignación de representantes de las especialidades para retirar un trabajo>. Aquí el lenguaje actúa como mecanismo coordinador de las acciones que genera el disenso y/o consenso de los sujetos frente al caso.

A raíz del contexto argumentativo anterior, podría develarse que desde una primera mirada el docente de este curso parecía manifestar mayor diversidad de racionalidades y, por tanto, tener mayor acercamiento a la racionalidad comunicativa. No obstante, al dilucidar las categorías teóricas se evidenció que el sujeto sólo superficialmente se vincula con diversas acciones sociales y racionalidades; sin embargo, realmente sigue asociado a la acción social teleológica y, por consiguiente, a la perspectiva curricular técnica con su enfoque más primitivo.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era develar la racionalidad de la acción que se presentaba en el discurso pedagógico de tres profesores que impartían el curso de *Didáctica General*, *Currículum Educativo* y *Evaluación Educativa*, respectivamente. Por lo tanto, se puede concluir primeramente que, a la luz de los resultados obtenidos y los análisis e interpretación realizados, estudiar el discurso pedagógico del docente desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas ha permitido develar las racionalidades que operan dentro en éste.

En orden a la presentación de los objetivos específicos, se evidencia que para cada caso el discurso pedagógico puede ser caracterizado desde las categorías teóricas especializadas y, en este sentido, la definición que éstas asumen para los tres casos, dan origen a los modelos de acción social.

La racionalidad con arreglo a fines es aquella que prevalece para los tres casos, por lo tanto, la caracterización que ésta toma define el discurso de los tres docentes. De esta manera, la predominancia de este tipo de racionalidad que origina la perspectiva curricular técnica, explica que en sus discursos pedagógicos los sujetos observados actúen orientados hacia el éxito con clara fijación en los objetivos propuestos. Esto se torna más instrumental cuando

se actúa bajo el modelo teleológico de la acción, pues ni siquiera se considera al otro [*alumno*] dentro de sus planes. En cambio cuando el sujeto actúa desde su discurso bajo el modelo de acción estratégica [*caso dos*] sigue orientado al éxito, pero considerando al otro [*alumno*] como agente obstaculizador o facilitador para alcanzar la meta prefijada.

No obstante, la colonización de esta racionalidad en las acciones conlleva a la frustración del actor frente a los fracasos, teniendo como consecuencia un sujeto que puede reprimirse a actuar por temor a fracasar en las intervenciones que haga en el mundo. Ahora bien, los sujetos actuaron también bajo otras racionalidades, algunos con mayor equilibrio que otros.

Para el discurso del docente de Didáctica General, la oscilación mayor se dio entre la racionalidad práctica-moral y práctico-expresiva, siendo la primera más predominante que la última. Sin embargo, no es posible afirmar que existe la posibilidad de que en algún momento predomine una de ellas por sobre la racionalidad con arreglo a fines, pues su presencia en el discurso fue mínima.

Así mismo, para el caso de *Evaluación Educativa* la construcción del discurso dio origen a las racionalidades práctico-moral y práctico-expresiva, siendo nuevamente la primera más predominante que la segunda. Particularmente para este caso, la racionalidad práctico-moral viene más vinculada a la acción estratégica, mientras que la práctico-expresiva, más asociada al modelo de acción teleológico.

Finalmente para el caso de *Currículum Educativo*, la fluctuación se dio entre las racionalidades práctico-moral, práctico-expresiva y comunicativa, ocurriendo en ese mismo orden su predominancia.

De acuerdo al análisis, se puede concluir que los tres docentes tienen fuerte tendencia a controlar el medio para lograr sus objetivos, incluso para el caso dos también el control lo extiende hacia los alumnos. Se evidencia además que las normas sociales, ya sean compartidas o impuestas, son la segunda mayor preocupación de los docentes, siendo más influyente en el caso tres. Por último, la expresión de vivencias personales y la búsqueda de acuerdos frente a algo, son las situaciones que menos se evidencian en el discurso pedagógico, lo que pone manifiesto que los docentes siguen trabajando, desde el discurso pedagógico, bajo una concepción instrumentalista de la enseñanza, donde el lenguaje conforma el medio para transmitir un saber incuestionable y para la generación de situaciones dialógicas, pero siempre bajo la mirada instrumental.

La racionalidad práctico-moral y su respectiva colonización convierte al sujeto en una persona determinada por las normas sociales y jurídicas existentes, con fuerte preocupación por respetar y establecer reglas en un contexto social en que los sujetos deben validarlas y aceptarlas. En otras palabras, se tendría a un profesor orientado a establecer objetivos para mantener la disciplina en el curso o la responsabilidad, puntualidad en los trabajos, etc., en vez de direccionar su interés hacia el logro del saber o hacia el entendimiento. Desde esta perspectiva, el mundo objetivo estaría representado por las normas sociales enjuiciadas bajo los criterios de veracidad y rectitud.

En este contexto, y desde la data empírica recolectada, podríamos inferir que los sujetos estudiados, al orientar sus acciones bajo la racionalidad con arreglo a fines y en menor grado con las otras racionalidades, no establecen relaciones reflexivas con el mundo, lo que no les permitirá cambiar o solucionar problemas de cualquier aspecto en el mundo objetivo, subjetivo o social, pues desde la racionalidad comunicativa se logra la transformación del mundo de la vida, en tanto estructura donde se fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible y que denota acervos de saber incuestionables, representados en aportes intelectuales, culturales y personales

Se evidencia, finalmente, que de los tres casos estudiados, el curso de *Didáctica General* y *Currículum Educacional* se adscriben al enfoque más primitivo de la perspectiva curricular técnica, pues, apoyado por la acción teleológica la variante que aleja un poco más de este enfoque al curso de *Currículum Educacional* es el efecto del lenguaje que, al ser ilocutivo, introduce metodologías de enseñanza orientadas a la participación del estudiante y la creación de diálogos entre el profesor y el alumno, aspectos que no se evidencian en el curso de *Didáctica General* y que, por consecuencia, la inscribe mucho más dentro del enfoque racionalista. Para el caso de *Evaluación Educacional*, este se posiciona bajo el enfoque técnico de la enseñanza, pues se apoya del lenguaje ilocutivo, pero bajo un modelo de acción estratégico. Por lo tanto, la perspectiva curricular técnica que nace bajo la racionalidad con arreglo a fines, resulta predominante en el discurso pedagógico de los tres profesores estudiados. A la luz de lo anterior, se afirma que el discurso pedagógico del docente da cuenta de una determinada perspectiva curricular, aunque para ello necesariamente se requiera pasar antes por un análisis del lenguaje. Según la data empírica recolectada, que demuestra la predominancia de la racionalidad con arreglo a fines, resulta pertinente y decisivo que el discurso pedagógico genere también espacios de diálogo en busca de acuerdos que nos acerquen a contextos comunicativos, pues con ello todos los actores involucrados [*profesor-alumnos*] tendrían mayor autonomía y aumentarían los niveles de participación, llevando con esto a que se sientan comprometidos e implicados en el proceso educativo.

Un cambio de racionalidad en el discurso pedagógico traería consigo también un cambio de perspectiva, donde no sólo interese controlar el medio, sino que comprenderlo o transformarlo, desde ahí el cambio desde un paradigma positivista a uno de tendencia más holística o crítica no parte sólo con cambiar las prácticas de los profesores, modificar el discurso escrito o realizar cambios conceptuales donde las ideas de fondo no se transforman; sino que también por modificar el discurso pedagógico que viene dado por el lenguaje y las acciones que se realizan a través de él. Se reconoce, por tanto, que la situación comunicativa impone la selección de las formas del discurso y que la identidad discursiva no necesariamente es igual a la identidad empírica de los sujetos.

Según lo anterior, para lograr traspasar desde una racionalidad a otra, resulta antes necesario hacernos consciente de cómo estructuramos nuestro discurso pedagógico y las implicancias que tiene hacerlo desde una u otra racionalidad. Así entonces, esta investigación otorga una primera mirada a esta dimensión del docente, de la cual ya hemos revisado su importancia y también su precario nivel de investigación. Teniendo un determinado grado de conciencia respecto de nuestras acciones discursivas, recién desde ahí podemos direccionar el proceso educativo, por lo menos desde el lenguaje, hacia situaciones comunicativas que permitan establecer consenso y/o disenso entre los sujetos donde cada uno de ellos intervenga desde su propia subjetividad en algo en el mundo objetivo, respetando los valores y normas que se han establecido y legitimizado.

Desde las conclusiones presentadas, resulta necesario también manifestar que este estudio pone en evidencia que empíricamente es posible validar la postura teórica que vincula las racionalidades con las perspectivas del currículum, pues las categorías teóricas de la Teoría de la Acción Comunicativa, pueden ser caracterizadas en el discurso pedagógico del profesor, y su definición permite el análisis necesario para develar la(s) perspectiva(s) predominante(s).

Se desprende entonces que, existiendo una teoría que ofrece herramientas para analizar el discurso pedagógico y que además permite su vinculación con el currículum, el campo de

estudio del discurso pedagógico del profesor se extiende hacia innumerables dimensiones, todo lo cual permitirá contribuir a la investigación científica del discurso que entregará más explicaciones al fenómeno educativo.

BIBLIOGRAFIA

- ANGUERA, ALFAGEME & CALDERON (2005) Educación Superior e Innovaciones. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653.
- CÁRDENAS, M. & FERNANDEZ A. (2004) *La praxis del currículum*. Tesis de Investigación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
- ECHEVERRÍA, R. (2003) *Ontología del lenguaje*. J. C. SÁEZ, Editor. Santiago, Chile.
- EISNER, E. & VALLANCE, E. (1974) *Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning*. En: Eisner, E. y Vallance, E. *conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, McCutchan Publishing Company.
- FERRADA, D. (2001a) *Currículum crítico comunicativo*. Editorial El Roure, Colección Apertura. Barcelona, España.
- FERRADA, D. (2001b) *Teoría Comunicativa de la Educación: confluencia de las perspectivas de Freire y Habermas*. Revista Praxis N° 1. En: www.revistapaxis.cl
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y la racionalización social*. Ediciones Taurus, Vol. I. Madrid, España.
- LEYTON, M. (2003) *El currículo de la formación docente en América Latina*. Revista Intramuntos. Publicación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- MENGO, I. (2004) *El discurso como acción social*. Revista de Comunicación Social. N° 58.
- PÉREZ, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. II Edición. Editorial La Muralla, S. A. España.
- RODRIGUEZ, Y. (2004) *El discurso en el aula: Práctica comunicativa Pedagógica*. Departamento de Idiomas. Facultad de Educación. Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid, España.



LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DEL CAMPO EN EL SIGLO XXI: CONTRIBUCIONES DE LA VÍA CAMPESINA EN BRASIL

Nair Casagrande¹
Universidad Federal del Río Grande del Sur
Alameda Carrara, 170/103
Pituba – Salvador – Brasil
ncasa@ufba.br

RESUMEN

Este artículo constituye parte de la investigación de doctorado que tiene como objetivo descubrir las contribuciones para la formación de educadores realizada por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y La Vía Campesina Brasil de los educadores que trabajan en las escuelas del campo y en las diversas áreas del conocimiento. Rescatamos las directrices generales que constituyeron una propuesta de educación socialista a través de las luchas sociales de la clase trabajadora. Enseguida trabajamos sobre las directrices pedagógicas para la formación de educadores propuestas por el MST. Finalmente, presentamos las contribuciones para la formación académica de diversas áreas del conocimiento a partir de un método pedagógico desarrollado por el IEJC/ITERRA.

Palabras Claves: Formación del Educador del Campo, Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y Via Campesina Brasil, pedagogía de la Tierra, pedagogía Socialista, Proceso de Trabajo Pedagógico, Formación Humana Omnilateral

ABSTRACT

The present article constitutes part of the studies to the doctorated research that it's in development in the Education Postgraduation of Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil. It has as objective to bring contributions of the formation of educators developed by the Workers without Land Rural Movement (MST) and Via Campesina Brazil for the academic formation. For in such a way, we rescue the general lines of direction that had constituted a proposal of socialist education through the social fights of the workers that live in the countryside. After that we approach the pedagogical lines of direction for the formation of educators proposals for the MST. Finally, we bring the contributions, for the academic formation of the diverse areas of the knowledge, of a pedagogical method in development in the interior of the IEJC/ITERRA.

Key words: Formation of the Fiel Educator, Rural Workers Without Land Movement (MST) and Via Campesina Brasil – Land's Pedagogy - Socialist Pedagogy - Process of Pedagogical Work – Onilateral Human Formation

1 Doctora © en Educación de La Facultad de Educación de la Universidad Federal del Río Grande del Sur (PPGEDU/FACED/UFRGS), en Brasil, y Magister del Departamento de Educación Física de la Universidad Federal del Bahia (FACED/UFBA). Este estudio fué orientado por la professora Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado, profesora Adjunta IV da FACED/UFRGS, e Co-orientado por la Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Bahia (FACED/UFBA). Fué apoyado por el Consejo Nacional del Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

Introducción

Este trabajo constituye parte de la investigación de doctorado desarrollado en la línea de estudios Trabajo, Movimientos Sociales y Educación, del programa de postgrado en educación de la Universidad Federal del Río Grande del Sur (PPGEDU/UFRGS), en Brasil. El objetivo general fue analizar las contribuciones desarrolladas por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)² y La Vía Campesina Brasil para la formación de educadores que trabajan en las escuelas del campo y para diversas áreas del conocimiento, teniendo como referencia el análisis de la pedagogía socialista.

Analizamos específicamente el curso de 'Pedagogía de la Tierra'³ desarrollado por el Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC), en el Instituto Técnico de Calificación e Investigación de la Reforma Agraria (ITERRA), situado en Veranópolis, Río Grande del Sul, Brasil, y las posibilidades que vienen siendo construidas en la perspectiva de la educación crítica y reflexiva, volviendo a tomar los principios de la pedagogía socialista. Con esto, buscamos contribuir con la elaboración teórica referente a la teoría pedagógica, específicamente en la formación de los educadores, a la luz del proyecto histórico socialista que viene siendo construido y defendido por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) e incorporado por la Vía Campesina Brasil, en el curso de 'Pedagogía de la Tierra' realizado por el ITERRA/IEJC.

La Vía Campesina es una organización no lucrativa que se preocupa por los derechos de los campesinos del mundo aborda cuestiones como la reforma agraria, la agroecología y la investigación y comercialización de transgénicos. Es una articulación de los movimientos de los campesinos en escala mundial y fue creado en 1992 juntando diversas organizaciones camponesas de Asia, África, América y de Europa.

En el Brasil, los siguientes movimientos sociales son adherentes de La Vía Campesina: el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), el MAB – Movimiento de los damnificados por la construcción de hidroeléctricas, el Movimiento de las Mujeres Campesinas (MMC), la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) y el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA). Su objetivo se centra en la construcción de un modelo de desarrollo de la agricultura que puede garantizar la soberanía alimenticia como un derecho de la gente de definir su política agrícola apropiada, así como las cuestiones relativas a la preservación del ambiente y del desarrollo articulado, la socialización de la tierra y de la renta. Lo hacemos considerando el trabajo pedagógico, el tratamiento del conocimiento, los objetivos y la evaluación desarrollados en el curso de la formación de los educadores. Cuestionamos sobre la realidad, contradicciones y posibilidades del curso realizado por el MST en el IEJC/ITERRA, frente a las referencias del proyecto histórico, proyecto de ser humano y propuesta de formación defendido por el Movimiento, y sus contribuciones, tanto para la formación de los educadores del campo cuánto para la formación académica en las áreas diversas del conocimiento.

2 Mayores informaciones de la historia del MST en Brasil se pueden consultar en FERNANDES, Mançano Bernardo. (2000). A formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes.

3 'Pedagogía de la Tierra' es el nombre que MST dió al curso de graduación en Pedagogía para diferenciarlo de los demás y caracterizarlo con su próprio proyecto de formación de educadores para las escuelas del campo.

En el interior de las posibilidades de la resistencia, reconocemos el proyecto de formación humana, el proyecto de escolarización y la formación de los educadores del MST. Esta posibilidad de formación de profesores está en curso y viene siendo el objetivo analizado para identificar y para presentar elementos que superen las contradicciones situadas en el proceso del trabajo pedagógico de la escuela capitalista, teniendo como objetivo contribuir con la construcción de una teoría pedagógica para la formación de educadores en la perspectiva del proyecto histórico socialista. En esta perspectiva es que buscamos investigar las contribuciones para la formación de los educadores con base en principios generales de una formación omnilateral, defendidos por la pedagogía socialista, con la técnica de la especificidad debida de cada área del conocimiento.

Elegimos el proceso del trabajo pedagógico, porque en estudios anteriores (PISTRAK, 2000; FREITAS, 1995), fue probado que es el elemento central, fundamental para las alteraciones significativas en la organización del proceso de trabajo en las instituciones educativas. Por otra parte, esto permite captar las relaciones que se establecen entre los individuos con el ambiente, entre sí mismos y con los productos de su acción, haciendo posible reconocer el movimiento de la realidad estudiada.

Nuestra hipótesis es que la base técnica del proceso de trabajo pedagógico, el tratamiento con el conocimiento, los objetivos desarrollados y la evaluación en el curso de la formación de los educadores del MST permiten identificar la expresión en el campo pedagógico de los principios y generalidades de un proyecto histórico socialista y, por lo tanto, de una teoría pedagógica⁴ socialista.

A toda manifestación de la educación subyace un determinado proyecto histórico por eso es necesario tener claridad acerca del sentido y dirección de las prácticas y las teorías pedagógicas actuales, así como las posibilidades de superación de las prácticas que expresan la lógica de la apropiación privada del conocimiento y de los bienes materiales producidos por la humanidad.

Las cuestiones que dirigieron el estudio fueron: ¿es realmente posible materializar una educación que tenga las referencias claras de un proyecto histórico, un proyecto educativo de la formación coherente con una práctica pedagógica transformadora? ¿Si existen experiencias que materializaron una educación en esta perspectiva, cómo ellas vienen siendo desarrolladas? ¿Esas experiencias han obtenido una educación omnilateral, donde la praxis educativa revolucionaria debe buscar la integración de las diversas esferas de la vida humana que el modo de producción capitalista separa constantemente? ¿Están confrontándose a la educación unilateral, donde se trabaja solamente con una dimensión del ser humano de cada vez (o solamente el intelecto, o solamente las capacidades manuales, o solamente los aspectos morales, o solamente los políticos)?

En estas preguntas iniciales, referentes a la viabilidad de la materialización de una educación con claridad de su proyecto histórico, también como un proyecto educativo coherente con una práctica pedagógica transformadora, podemos localizar tentativas, en la realidad Brasileña, en la dirección de los movimientos sociales campesinos.

4 Freitas (1987) destaca la necesidad de la elaboración de una teoría pedagógica que explicita su proyecto social, siendo ésta comprendida como aquél que se ocupe del 'pedagógico-didactico', de los principios que dirigen el proceso pedagógico. Con esto, la mediación entre la teoría pedagógica y la práctica pedagógica solamente podrán ser atendidas por las metodologías específicas que se ocupan de la enseñanza de los diversos contenidos a partir de la especificidad epistemológica de esos contenidos. Esta discusión se detalla en: FREITAS, L. C. de. (1987). «Projeto histórico, Ciência Pedagógica e Didática». In: *Educação & Sociedade*, Ano IX, n. 27; setembro de 1987, Ed. Cortez, São Paulo, p. 122-140.

Así, al buscar para analizar y sistematizar la praxis de un proyecto pedagógico transformador, considerando nuestra preocupación con la cuestión de la formación de educadores, optamos por estudiar esta problemática en un movimiento social organizado del campo, el MST, que se inserta como sujeto necesario de este proceso y de este proyecto educativo, tal como él tienen demostrado en su organización y en su historia de luchas. Podremos allí tener las referencias necesarias y posibles para abordar la formación del educador de las escuelas del campo. Por tanto, en este texto, rescatamos las directrices generales de la dirección que constituyeron una oferta de la educación socialista con las luchas sociales de la clase trabajadora. Después nos acercamos a las directrices pedagógicas para la formación de los educadores del MST y de la Vía Campesina Brasil. Finalmente, traemos las contribuciones para la formación académica de un método pedagógico desarrollado por el IEJC/ITERRA y nuestras consideraciones finales.

La Pedagogía Socialista - las líneas generales de una propuesta de formación de y para la clase trabajadora

Inicialmente, al ocuparse de la discusión de la pedagogía socialista, tomamos como punto de partida la comprensión de que los términos 'pedagogía socialista' y «pedagogía marxista» son complementarios. No obstante, optamos por el uso del término 'pedagogía socialista' por entender que este concepto se constituye como teoría pedagógica [entendida aquí como los principios que dirigen la práctica pedagógica en cuanto praxis], que toma como punto de partida una determinada lógica y teoría de conocimiento, el materialismo histórico dialéctico de Karl Marx y Friederich Engels en el siglo XIX. Éstos, teoría y lógica, se convierten en elemento fundante, aquel que origina la pedagogía socialista, la cual, sin embargo, irá a constituirse y a tomar cuerpo después de las experiencias desarrolladas en el período pos-revolucionario ruso de 1917.

Nuestra opción por ese término también se basa en la tradición de los estudios que en esa área lo utilizan, predominantemente, cuando se refiere a esta tradición pedagógica deseada y en cuanto una expresión de las reivindicaciones de la clase trabajadora.

Además, entendemos la pedagogía socialista en cuanto una teoría pedagógica, que tiene como base y horizonte un *proyecto de sociedad socialista* [que sobrepasa las relaciones actuales de la producción de la vida con bases en la producción colectiva y en la apropiación privada] y como objetivo de su praxis pedagógica, en la institución escolar o fuera de ella, tratar el conocimiento bajo nuevas relaciones entre hombre-naturaleza, hombre-hombre y con la actividad productiva (el trabajo).

La pedagogía socialista también está ligada a la perspectiva del desarrollo del ser humano que, conforme Manacorda (1991, p. 67), fue definido por Marx como 'omnilateral', que se realiza en la base del trabajo, o sea, sobre su actividad vital. Para el autor, la 'omnilateralidad' es considerada como la finalidad de la educación que se confronta con la división del trabajo, o la propiedad privada, que nos convirtió a todos en obtusos y unilaterales. La división crea la unilateralidad donde se reúnen las determinaciones negativas. Bajo el significado opuesto de la omnilateralidad, se reúnen todas las perspectivas positivas del ser humano, mas, obviamente bastante menos frecuente, puesto que ella, no es algo de esta organización social.

Para Manacorda, Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos los sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação (1991, p. 78-79).

Para esta discusión, tomamos como referencia la obra de Lucília Machado, titulada 'Politecnia, escola unitária e trabalho', de 1989, donde la autora hace la caracterización específica de las propuestas liberal y socialista de unificación escolar buscando contribuir para la comprensión de las transformaciones contemporáneas de la institución escolar, además de dar elementos para la discusión de las reformas educacionales y de propuestas alternativas. Con tal obra, la autora nos llama la atención explicitando que [...] *Como promessa histórica, contudo, esta pesquisa mostra que a proposta liberal já se realizou e se esgotou e, que estando em curso e em criação, mas não apenas por isso, a proposta socialista constitui o campo mais promissor para as investigações teóricas e as aspirações práticas* (p.13).

Partiendo de la comprensión de que la jerarquización y el control de la producción y distribución del conocimiento se expanden de la esfera del proceso del trabajo para la esfera educacional, Machado (ídem, p. 15) afirma que el modo de producción capitalista ha pasado por alteraciones significativas, intrínsecas al proceso de desarrollo, modificando su manera de reproducir la fuerza de trabajo.

En este proceso, la educación se caracteriza como uno de los componentes del proceso de la formación del trabajador que integra el mecanismo de reproducción de la fuerza de trabajo. En la escuela, en el capitalismo, se convierte en un accesorio indispensable de la producción, por atender las necesidades técnicas y políticas de la producción capitalista y garantizar una diferenciación interna inherente al capital. Conforme Machado (1989, p. 36):

A escola é chamada a participar deste processo de diferentes maneiras, qualificando trabalhadores de diversos níveis, legitimando as estruturas salariais, fornecendo critérios para seleção e promoção, conformando ideologicamente os indivíduos etc. A complexidade do processo de diferenciação do trabalho contamina também a escola, que também tende a se diferenciar e a se particularizar, transformando-se em instrumento político, em torno do qual lutam as classes, exigindo maior intervenção do Estado.

En este sentido, las reformas realizadas en la institución escolar, y en la actualidad, puestas en ejecución a través de políticas públicas, deben ser entendidas dentro de este contexto de transformaciones y luchas sociales, ya que es a través de la educación que el contenido ideológico y técnico puede ser difundido pasando a integrar varias esferas sociales. Para Machado (1989, p.30):

A despeito da imposição da política educacional burguesa, a história da constituição dos modernos sistemas educacionais

evidencia duas constatações importantes. Em primeiro lugar, houve e há resistência, variável segundo as condições específicas de cada formação social. Em segundo, o processo de gestação da concepção capitalista da escola é lento e complexo, e sua evolução reflete o difícil jogo de acomodação das forças sociais à hegemonia da burguesia. As sucessivas reformas educacionais significam, na sua essência, tentativas de amortecimento das contradições, tais como: reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e as necessidades da hierarquia ocupacional; controle das frustrações de certos segmentos sociais; busca de legitimidade para governos carentes de representatividade social; contraposição às realizações socialistas, etc..

El análisis realizado por Karl Marx sobre el proceso de la división del trabajo en el capitalismo, presentó un gran avance en la comprensión de este fenómeno y, más aún, le permitió la formulación de los principios de base de la construcción de una nueva educación, en la base del desarrollo multilateral del individuo capaz de afrontar el proceso de la deformación provocado por la división del trabajo del capitalista (MACHADO, 1989, p. 34).

Según la autora, el movimiento por la unificación de la escuela surgió en Alemania, en finales del siglo XIX, teniendo antecedentes en los dos siglos anteriores con manifestaciones de ideas de individuos particulares. Éstas, localizadas en su significado histórico y desprovistas de las bases objetivas para su concreción, sin tener más grandes desdoblamientos, no dejaron de provocar influencias posteriores (ídem, p. 46).

En este movimiento, la propuesta de la escuela 'única' que fue formulada por la burguesía que se constituía en esa época, representaba una cuestión de la escuela aristocrática y, al mismo tiempo, una tentativa de desarticulación del pensamiento educativo socialista que venía siendo elaborado a través de los años y que, desde Marx, tomó una delineación más precisa.

El papel del Estado, hasta el principio del siglo XIX, en lo que dice respecto a las funciones relativas a el área educativa, era suficientemente limitado, reduciéndose a la protección y a los incentivos a algunas actividades intelectuales y artísticas. Generalmente, las universidades y demás instituciones educativas eran independientes, gremiales o ligadas a la iglesia, que vino satisfaciendo, durante algunos siglos, la responsabilidad de la divulgación del conocimiento sistematizado.

Durante el siglo XVIII, gradualmente la instrucción pública se fue materializando y, al mismo tiempo, provocando las grandes discusiones en las cuales estaban insertadas fuerzas políticas de diversas tendencias. Uno de los conflictos que tomó gran dimensión era aquél que implicó el control de la educación y tuvo en lados opuestos al Estado y a la Iglesia Católica, lo que, no obstante, no obstaculizó la constitución de los sistemas nacionales de la educación. Según Machado (1989, p. 53-54):

Como desenvolvimento de este sistema, surgiu la propuesta de *Einheitsschule*, termo alemão, cunhado em 1886, ano de fundação da Associação Alemã da Escola única e que significa escola da unidade ou escola unificada. Já antes, em seguida à Revolução de

1848, na cidade de Eisenach, na Alemanha, a Assembléia dos Professores alemães havia pedido una: 'Escola alemã, organizada progressiva e unitariamente, da escola pré-primária à universidade, baseada em fundamentos comuns, humanos e populares'.

Esta proposición está situada en el contexto de un siglo donde las propuestas de la instrucción pública eran la razón del combate de los reyes y clérigos reaccionarios, que adhirieron a una política conservadora y autoritaria del antiguo régimen. La defensa de una reforma escolar, en aquél momento, con base en esta perspectiva de la escuela unitaria, contribuiría tanto para combatir el movimiento obrero cuánto para consolidar la unificación de la Alemania bajo el dominio de la burguesía, subordinando así los remanentes de la antigua sociedad aristocrática y el proletariado a su comando político.

Para Machado (1989, p. 79), la propuesta liberal de la escuela unificada que se constituyó «*pressupõe, portanto, multiplicidade de instituições segundo a concepção pluralista que a informa. Advoga o direito de cada um de ensinar, desde que consoante com as normas e padrões recomendados pelo Estado, bem como o direito de todos ao acesso à instrução adequada às suas peculiaridades individuais*».

La expresión 'escuela del trabajo', en aquel período del viraje del siglo, vino siendo utilizada para designar diversas propuestas educacionales. Según Machado (idem, p. 84), la expresión podría haber perdido completamente su sentido original por el hecho de ser utilizada por representantes de los más antagónicos movimientos pedagógicos y políticos. Tales divergencias, de una manera generalizada, originaron las diferencias en cuanto a la concepción de trabajo y a la finalidad pretendida para tal escuela.

La escuela única del movimiento socialista se distingue de la liberal básicamente por exigir, más allá de la universalidad, laicidad, gratuidad y de las alteraciones del plan de estudios que incorporaron las nuevas disciplinas científicas, aún dos otros postulados socialistas, es decir, la unidad de la instrucción y del trabajo, y la perspectiva de la formación del hombre completo. Para los liberales, la relación entre el trabajo y la escuela se coloca de diversas formas, tal como sirviéndose de recursos didácticos, por su valor moral del trabajo o, aún, teniendo como objetivo la inserción inmediata en el mercado de trabajo.

La autora que referenciamos, destaca que el proyecto liberal, en la crítica a la escuela tradicional⁵ y a la escuela del trabajo socialista, así como en la búsqueda de nuevos

5 Por escuela tradicional tomamos la referencia de Machado (1989, p. 37) que explicito que «Anteriormente al desenvolvimiento del capitalismo, que se procesó por la expropiación de los pequeños productores independientes, no se conocía la escuela generalizada para todo el pueblo. La transmisión de conocimientos se hacía según el modo de estructuración de la sociedad. Para los hijos de la nobleza y de los comerciantes ricos existían escuelas especiales, fundadas en el humanismo tradicional, o sea, en las letras y en la filosofía clásica, que preparaban para el ingreso a los estudios superiores y eran organizadas por el clero. Este sistema no tenía por objetivo la transmisión de conocimientos utilizables en la producción, mas la sustentación y la legitimación de un modo de vida social.». Según él, al fundamentarse en la filosofía kantiana y en el idealismo alemán, la pedagogía del clasicismo también comenzó a ser reconocida por el nombre de 'pedagogía tradicional'. Al oponerse a esta pedagogía, Gramsci defiende una sólida formación cultural inicial anterior a cualquier opción profesional, puesto que entiende que esta ocurre solamente después de el desarrollo multilateral del individuo, que permite divulgar sus propensiones más constantes y más permanentes. En esta concepción, este pensador objetiva un diverso humanismo de aquél preconizado por la escuela tradicional, que estima el desarrollo de la capacidad intelectual de los alumnos, concerniente al desarrollo de la cultura de

referentes teóricos para tratar del método, del contenido y de la estructura escolar colocada por la pedagogía que defendía, tuvo la ayuda y la contribución de muchos educadores como, por ejemplo, de John Dewey y el Movimiento Educación Progresiva en los Estados Unidos. Nos parece que actualmente, en esta nueva vuelta del siglo, vuelve a reproducirse el mismo proceso cuando presenciamos los diversos intelectuales contemporáneos que defienden y elaboran nuevas propuestas pedagógicas, al mismo tiempo en que avanzaron, desde la década de 70, a la reestructuración productiva y a la política de cuño neoliberal⁶.

En este sentido, al mismo tiempo en que la burguesía buscaba fundamentar teóricamente su propuesta de unificación escolar, el proletariado estuvo apoyado en las elaboraciones de Marx y Engels que habían formulado principios y directrices de concepción de escuela única del trabajo. Según Machado (1989, p. 88-89):

Marx e Engels concebiam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática. Pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, acreditavam que seriam atingidos três objetivos: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista.

Estos dos pensadores, al provocar una nueva ruptura en los modos de pensamiento que les precedieron y, formulando una nueva teoría, con las bases científicas del desarrollo histórico de las sociedades y de sus formas relativas de constitución, en especial la manera capitalista de la producción, también habían provocado una revolución en la esfera de la pedagogía, no siendo ésta el área de la concentración de sus estudios. Para Machado (1989, p. 91):

Esta contribuição tem grande importância, não apenas pela crítica às concepções pedagógicas anteriores e àquelas que constituirão as bases do pensamento educacional burguês e que servirão de suportes às correntes que se desenvolverão no século seguinte. Maior que a negação de tais pedagogias, o mérito de Marx e Engels se prende à contribuição fundamental de sistematização dos princípios básicos da pedagogia proletária, articulada com uma visão coerente da sociedade e da transformação social.

A continuación se presenta una referencia histórica que retoma estas directrices educacionales en el seno de la lucha social trabajada en el centro de la cuestión agraria Brasileña, en la cual, se tomó el proyecto de formación de los educadores.

su tiempo y a la abolición de la división estrecha entre las ciencias del hombre y las ciencias de la naturaleza. (GRAMSCI, 1968, p. 136 apud MACHADO, 1989, p. 144-145).

⁶ Estas propuestas pedagógicas se pueden encontrar en obras extensamente divulgadas, en Brasil y el exterior, derivando principalmente de autores europeos, por ejemplo: el suizo Philippe Perrenoud, el francés Edgar Morin, el portugués Vitor da Fonseca, el español Cesar Coll entre otros. Los dos primeros autores también han tenido gran influencia teórica en la elaboración de la política educativa Brasileña.

La formación del Educador - las directrices pedagógicas del MST

La educación, para el MST, en la confrontación de la lucha agraria Brasileña, también se destaca como instrumento importante de la lucha por la tierra y la transformación social y presenta, en sus bases, referencias de la pedagogía socialista, conforme a ello se evidencia en su propuesta pedagógica.

Entendemos que los aspectos de fondo, que el Movimiento viene buscando colocar en práctica a través de una reorganización del proyecto político cultural que envuelve todos aquellos ligados a la organización, también hemos tenido gran contribución en la extensión y la existencia de este Movimiento que completa oficialmente los 23 años de su existencia durante 2007.

La educación, que tiene un papel estratégico en la organización, para el MST es comprendida como uno de los procesos de la formación de la persona humana que está siempre ligada con un proyecto político definitivo y un concepto de mundo. También es entendida como *«una de las dimensiones de la formación, entendida tanto en el sentido amplio de la formación humana, como en el sentido más restricto de formación de cuadros para nuestra organização y para el conjunto de lass luchas de los trabajadores»*. (MST; 1996:05).

En este sentido, al reivindicar su propia pedagogía, destaca que ésta se caracteriza por el modo a través del cual el Movimiento viene históricamente formando al sujeto social de nombre «Sin Tierra» y educando a las personas que hacen parte de él, en el día a día de su organización. El principio educativo principal de esta pedagogía es el propio Movimiento, donde, mirar este proceso pedagógico ayuda a comprender y a hacer avanzar las experiencias de educación y de escuela vinculadas al MST.

Esta comprensión amplia de educación, expresada por el MST, puede ser más evidente y comprensible en la siguiente afirmación: *El MST descubrió que los campamentos y los asentamientos son una Escuela. Él acredita que la participación en las mobilizaciones y en las luchas educan al Sin Tierra. Educación que es profundizada por la reflexión sobre la vida, la práctica*. (MST, 2000:05).

Así, para esta construcción, el MST defiende que el propio movimiento se convierte en la gran escuela, adonde el colectivo deja de ser un detalle y comienza a ser la raíz de la pedagogía que forma nuevos sujetos sociales y que educa a los seres humanos, lo que no cabe solamente en una escuela. Esta pedagogía llega a ser mucho más grande y no se limita a las estructuras de la escuela, envolviendo la vida en su totalidad, donde ciertos procesos educativos que desarrollan la identidad de los Sin Tierra, jamás se podrían realizar solamente en el interior de la escuela.

La educación, para el Movimiento, no se limita solamente a las «paredes» de la institución escolar. Al contrario, la educación se percibe como un proceso constante que ocurre de forma dinámica en la relación de la gente con la realidad en que se inserta. Con las palabras de Roseli Caldart, educadora del Movimiento: *«[...] la escuela es más de que escuela, en la pedagogía del MST»*.

La educación no es tratada aisladamente de una práctica de militancia para la transformación social, como se prueba en los principios señalados para la pedagogía del Movimiento. Desde entonces se hace evidente que la educación, para el movimiento, es una particularidad de un proyecto más amplio, conforme el MST:

Temos uma mística. Cultivamos símbolos. Temos um jeito de viver e um jeito de falar: ocupamos palavras. Temos um grande objetivo que é a Reforma Agrária. Objetivo este que só se realiza plenamente com o alvorecer de uma sociedade nova. Na caminhada para concretizar este objetivo descobrimos que a vivência dos NOSSOS VALORES ajuda a construir o caminho. Ajuda a resistir contra anti-valores semeados pela sociedade atual. Mais, os Valores é que dão o tempero de nossa ação. Na vivência dos valores nos tornamos mais humanos e mais lutadores e lutadoras (MST, 2000, p.05).

Sobre la cuestión de los educadores en su propuesta educativa, el movimiento amplía el acuerdo de quiénes realmente son los educadores, incluyendo entre éstos a toda la gente que se implica directamente en el proceso de aprender-enseñar realizado por la escuela: los profesores y las profesoras, asentados o no, que actúan en la escuela; los empleados y empleadas contratados para trabajar en la escuela (secretaria, cocinero, trabajador del campo) y que contribuyen con el proceso educativo por su ejemplo de ser y hacer y por su participación en la gerencia; los voluntarios y las voluntarias, asentados normalmente, que actúan como instructores y acompañan a los educandos en actividades pedagógicas en la escuela y, aún, los técnicos que contribuyen en el asentamiento y actúan en el proceso educativo desarrollando, así, un trabajo integrado con asentados en sus lotes y con los niños en la escuela.

Así, proponen que:

Para ser educador/a numa escola como esta, é preciso ser apaixonada pela educação, conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da Reforma Agrária, lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra. Isto exige: sensibilidade humana e abertura para reeducar nas relações os seus valores; disposição de participar de um processo construído coletivamente pelas educadoras nele inseridas, com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade; capacidade de trabalho cooperado, de ser um coletivo educador; romper com a visão de conteúdos e se desafiar a trabalhar saberes e a tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo (MST, 2001, p.16).

A respecto de la formación de estos educadores, la pedagogía del MST destaca también que todos necesitan una formación distinta y permanente que tiene como objetivo permitir que entiendan su papel en el proceso educativo, teniendo éstos que participar por lo menos del colectivo de los educadores que constituyen el Movimiento.

A partir de la propuesta presentada y de los desafíos que la misma trae para ser materializada, se destaca el papel importante que los educadores del MST tienen en este proceso de reeducarse a sí mismos y educar para la transformación social.

Esta importancia es más evidente en el 11º principio pedagógico de su propuesta, presentada anteriormente, que acentúa la **creación de colectivos pedagógicos de formación permanente de educadores y** defiende que la educación asuma este carácter omnilateral, teniendo como base la realidad social donde la acción humana acontece.

Este principio parte del presupuesto de que sin una colectividad de educadores no hay proceso educativo verdadero. Todavía, relacionado a este principio está otro igualmente importante: quién educa, también necesita educarse continuamente. Así, los colectivos pedagógicos pueden también ser el espacio privilegiado de la autoformación permanente, a través de la reflexión en la práctica, del estudio, de las luchas y de la preparación apropiada para otras actividades de la formación promovidas por el MST, agencias públicas u otras entidades.

Aún, en cuanto a la cuestión de la formación, destacamos una particularidad del proyecto educativo del MST, en lo que dice respecto al tercer principio filosófico de su propuesta que trata el desarrollo de la educación en varias dimensiones de la persona humana.

Estamos ciertos de que la formación omnilateral es uno de los aspectos básicos fundamentales a ser recuperados en la formación de los individuos durante un proceso de la lucha por la superación del modo actual de producción de la vida. La formación de los educadores en esta perspectiva adquiere un papel estratégico en este proceso.

Enfocando la particularidad del proyecto educativo del MST en una perspectiva omnilateral, levantamos sus principios de orientación que, entendidos como el punto de partida de las acciones, son el resultado de prácticas ya antes realizadas, y acumuladas durante años, que apuntan para dos presupuestos que caminan entrelazados: los principios filosóficos y los principios pedagógicos⁷.

Los *principios filosóficos* dicen respecto a la visión de mundo, a los conceptos más generales en lo referente a la persona humana, a la sociedad y a lo que se entiende que sea la educación. Mientras que, *los principios pedagógicos*, se relacionan a la forma de hacer y pensar la educación para materializar los principios filosóficos, siendo elementos esenciales y generales en la propuesta de educación incluyendo, especialmente, la reflexión metodológica de los procesos educativos. En ningún momento las reflexiones dejan de ser vistas como derivadas de la realidad concreta, de forma dialéctica ante la praxis social.

En los principios filosóficos, que dirigen la práctica pedagógica, encontramos propuestos cinco elementos: 1. La educación para la transformación social; 2. La educación para el trabajo y la cooperación; 3. La educación dirigida a varias dimensiones de la persona humana; 4. La educación con/para los valores humanistas y socialistas; y 5. La educación como proceso permanente de la formación/transformación.

Los *principios pedagógicos*, que dicen relación a la forma de hacer y pensar la educación, expresan trece puntos norteadores de la pedagogía del MST que son: 1) relación práctica y teoría; 2) combinación metodológica entre los procesos de enseñanza y de capacitación; 3) la realidad como base de la producción del conocimiento; 4) contenidos formativos socialmente útiles; 5) educación para el trabajo y por el trabajo; 6) enlace orgánico entre los procesos educativos y los procesos políticos; 7) enlace orgánico entre los procesos educativos y los procesos económicos; 8) enlace orgánico entre la educación y la

⁷ Mayores informaciones de los principios de la educación del MST puede ser encontradas en: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08*. ANCA, São Paulo, 1996.

cultura; 9) gerencia democrática; 10) Auto-organización de los estudiantes; 11) creación de los colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores; 12) actitudes y habilidades de investigación; 13) la combinación entre los procesos pedagógicos colectivos e individuales.

Sin embargo, como alertan los documentos consultados, la oferta pedagógica todavía no está difundida en toda la base social del MST. El Movimiento destaca que el gran desafío es exactamente encontrar las formas más adecuadas para ir socializando las reflexiones inicialmente propuestas.

Todavía, el Movimiento destaca que la educación no ocurrirá solamente en el momento donde todos estos principios estén levantados, mas, tal propuesta pedagógica se está poniendo en práctica en toda hora en que se organizan para la lucha por una escuela nueva, en las reuniones y en los asentamientos para tratar lo que a la educación le interesa desarrollar, a toda hora en que un Sin Tierra aprende a leer o escribir, a toda hora en que se aumenta el número de Sin Tierra que se forma en la perspectiva de continuar la lucha. Es decir, a toda hora en que se actúa en esta dirección dentro de la lógica de la realidad que es movimiento incompleto.

Presentamos a continuación, la materialización de estas proposiciones puestas en práctica en una de las escuelas de formación del MST, el ITERRA/ IEJC.

La Formación de los Educadores del Campo - un método pedagógico en construcción a partir de la experiencia en desarrollo en el IEJC/ ITERRA.

El desarrollo del MST con cursos formales de formación de educadores se dio con la realización del curso de Magisterio⁸ que tuvo su primer grupo en 1990, en Río Grande Del Sur. El origen de este curso tenía como elementos desencadenadores, las circunstancias objetivas ligadas a la lucha por la escuela pública en los primeros campamentos y asentamientos del MST, puesto que entre estas circunstancias se encontró la necesidad de garantizar la presencia de profesores del propio Movimiento dentro de las escuelas conquistadas (Itterra, 2002).

Las primeras turmas habían demostrado, en la práctica, su potencialidad, tanto política cuanto pedagógica, llevando estos cursos a caracterizarse por ser formadores de militantes de la educación en el MST, más allá también de formar para del trabajo específico en las escuelas.

Conforme el cuaderno del Itterra (2002, p. 79), el factor determinante principal en la demanda de este curso, que en el transcurso de este primer grupo sería bautizado con el nombre de «Pedagogía de la Tierra», se dio por la constatación de la fragilidad de la formación pedagógica de la gente responsable por la conducción de tareas en el sector de educación del Movimiento en sus estados respectivos. Por otra parte, la gente responsable por el colectivo nacional de educación también presentó la necesidad de continuar estudiando.

⁸Actualmente, el sistema de educación Brasileño es constituido por once años de ensino que componem la Educación Básica, donde los primeros ocho años son llamados de Ensino Fundamental y los tres últimos años son denominados Ensino Médio. Magistério' era el nombre dado a los cursos de ensino médio, antiguo segundo nivel, de formación de professores que podrían enseñar solamente en los cuatro primeros años de la escuela brasileña.

Con el impulso desencadenado por esas diversas acciones, a partir de 1999 se iniciaron en otros estados, nuevos cursos de Pedagogía en cooperación con otras universidades tales como la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) y la Universidad del Estado Mato Grosso (UNEMAT). En 2001 tuvo inicio un curso en unión con la Universidad Federal de Pará (UFPA) y, en 2002, el primer grupo del convenio entre el Iterra y la Universidad Estadual de Rió Grande del Sur (UERGS) que también estaba naciendo en ese mismo año. Además, en julio de 2002, también se inició un nuevo grupo en colaboración con la Universidad Federal de Rió Grande del Norte (UFRN). En 2003 se inició el segundo grupo del convenio Iterra/UERGS. En 2004 se inició un curso junto a la Universidad de São Paulo (USP) y, al final de ese año, también fue implantado un curso en Bahía, en articulación del MST con la Universidad del Estado de Bahía (UNEB). En los años siguientes, otros grupos del curso de Pedagogía de la Tierra fueron iniciados en conjunto con universidades públicas Brasileñas.

En ese sentido, entre los grupos del curso de pedagogía forjados por el MST hasta 2002, destacamos aquellos que habían tenido origen con el convenio entre ITERRA y UERGS, habiendo uno de ellos iniciado en 2002 y otro en 2003. Como dijimos previamente, este acuerdo fue originado en un momento en que la propia UERGS estaba siendo construida dentro de un gobierno democrático popular en el cual, en busca de colaboradores para iniciar nuevos grupos en Rió Grande del Sur, el MST terminó por participar de las discusiones sobre la creación de la universidad estadual.

Así, el MST, en conjunto con el MAB (Movimiento de los damnificados por la construcción de hidroeléctricas), el Movimiento de las Mujeres Campesinas (MMC), el Pastoral de la Juventud Rural (PJR), el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA), y el Movimiento de Trabajadores Desempleados (MTD), inauguraban, en 2002, el primer grupo de Pedagogía de la Tierra de La Via Campesina Brasil (Iterra, 2002, p. 81).

El Iterra, creado por la Asociación Nacional de Cooperación Agrícola (ANCA) y por la Confederación de las Cooperativas de la Reforma Agraria del Brasil (CONCRAB), tiene el objetivo de desarrollar actividades de formación, de escolarización y de investigación con los jóvenes y los adultos de las áreas de asentamientos de la reforma agraria.

La filosofía de la escuela se basa en los principios de la educación de calidad social para todos; la educación dirigida para las dimensiones del ser humano; educación que ayuda a preparar a los sujetos de la transformación social; educación que cultiva valores; educación para el trabajo y la cooperación; educación como proceso permanente de la formación y de la transformación humana y educación del campo.

A partir del convenio realizado entre el ITERRA y la UERGS, los dos grupos de Pedagogía de la Tierra de la Via Campesina, junto a la universidad, son denominados con el nombre oficial de «Pedagogía de los Años Iniciales del Ensino Fundamental y Educación de Jovenes y Adultos»

En el método en desarrollo propuesto en la escuela, que se fundamenta en el movimiento de la realidad interna y externa al ITERRA, los sujetos sociales buscan articular seis matrices de la formación humana que son: la educación popular, la formación político-ideológica, el trabajo/economía, la colectividad, la capacitación⁹ y la pedagogía del Movimiento.

9 La calificación es comprendida, por el IEJC/ITERRA, como siendo un «proceso intencional de preparación de las personas para actuar como sujetos de acciones e intervenciones concretas en la realidad, relacionadas a

Al adentrarnos en la observación del desarrollo de las líneas de dirección del curso de Pedagogía de la Tierra, realizado en el ITERRA/IEJC, buscando confirmar la hipótesis inicial que se relaciona exclusivamente con el MST, debíamos verificar en especial el trabajo pedagógico y confirmar, o no, si la técnica del proceso de trabajo analizado, del curso de formación de los educadores, permitiría identificar la expresión de los principios de una teoría pedagógica y de un proyecto de sociedad socialista, ahora incorporado por la Via Campesina Brasil.

Con base en los datos recogidos, pudimos confirmar nuestra hipótesis, formulada en la introducción de esta tesis, de que podemos encontrar, a partir del análisis del desarrollo del currículum del curso y de una dada organización del trabajo pedagógico en el interior de la escuela, la superación del predominio de relaciones alienadas en la producción de conocimiento.

Esta afirmación se fundamenta, después de la exposición de los datos en especial del trabajo pedagógico de la escuela, en el análisis de los elementos que lo constituyen, caracterizándolos como: los propósitos o los objetivos de la escuela, la estructura organizacional, el currículum del curso, el tiempo escolar, el proceso de decisión, las relaciones de trabajo y la evaluación. El análisis demostró una reducción de la división social del trabajo, de su fragmentación y del control jerárquico que predomina en la escuela en la sociedad actual.

Respecto a los objetivos de la escuela podemos afirmar que ellos se basan en el proyecto político pedagógico del curso. Las actividades desarrolladas presentan claramente los objetivos definidos, generalmente, por los sujetos participantes del proceso pedagógico, en el cual, tanto los educandos cuanto los educadores participan del proceso a partir de sus instancias de inserción.

En cuanto a la estructura organizacional, administrativa y pedagógica, el curso de Pedagogía de la Tierra representa en la organización del ITERRA/IEJC diversas instancias organizativas que se caracterizan como procesos activos y dinámicos que garantizan la vida del proceso de la escuela, o sea, la organicidad de la escuela. La *coordinación* del curso ha estado bajo la responsabilidad común del ITERRA con la Coordinación de los grupos en Régimen Especial de los Movimientos Sociales de la UERGS. Aún, en interior del ITERRA, los Movimientos implicados con el curso, se organizaron para constituir un Colegiado de Coordinación del Curso. Los *recursos financieros* son derivados de financiamientos públicos a los proyectos educativos, como es el caso del Programa Nacional de la Educación en Reforma Agraria (PRONERA); más allá de la contribución de los educandos y de los movimientos sociales que están insertos y de la generación de la renta interna con la producción y la comercialización de los productos de la propia escuela.

El *currículo*, entendido como la organización del conocimiento escolar, presenta una consistente claridad político-ideológica de formación del ser humano que pasa por los objetivos generales del MST, por los principios pedagógicos y filosóficos de su propuesta pedagógica, hasta por el proyecto metodológico del grupo de Pedagogía II, que fue sujeto de la investigación.

los objetivos de cada Curso y al proyecto de desenvolvimiento social y de formación del ser humano que orientan el trabajo pedagógico del Instituto, de la Mantenedora y del MST» (ITERRA, 2004, p.70). Este entendimiento asumido por el Instituto evidencia un concepto de escuela em cuanto espacio de prácticas y situaciones objetivas que producen la necesidad de aprender, dando la prioridad al hacer y poniendo las teorías al servicio de las cuestiones de la práctica.

La propuesta del plan de estudios del curso se organiza a partir de cuatro ejes temáticos que son: sociedad y educación, conocimiento y educación, años iniciales de la educación y educación de jóvenes y adultos e investigación en la educación. Estos ejes temáticos dirigen la organización de las disciplinas del curso y tienen el objetivo de articular y direccionar un conjunto de componentes curriculares a partir de la necesaria postura interdisciplinar a la cual se vincula el proyecto pedagógico.

El *tiempo escolar* es organizado en tiempos educativos donde ni todos acontecen diariamente, pero están presentes durante la semana de la actividad. Cada período del semestre lectivo, con el régimen de alternancia del curso, se compone de un «Tiempo Escuela» (TE) y un «Tiempo Comunidad» (TC), que constituye una etapa del curso: el TE es la época del estudio real en la escuela y tiene una duración que varía, durante el año, de un promedio de permanencia en la escuela de sesenta (60) días y otro de cincuenta (50) días, conforme la necesidad; el TC, que se realiza en la realidad de la cual los educandos son oriundos, trata de los trabajos de campo y de la complementación de los estudios en desarrollo, ambos vinculados al trabajo de investigación desarrollado por cada educando y se extiende hasta el período de inicio del próximo tiempo escuela. La investigación, que se da del principio al final del curso, se inserta en el interior de las líneas de investigación definidas para cada uno de los grupos por los movimientos sociales de la Via Campesina según sus demandas.

Conforme los documentos consultados:

A pesquisa tem um lugar importante no curso por estar colocada como 'ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana, sendo ao mesmo tempo, instrumento de leitura do real, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional' (Itterra, 2002:62).

La organización de los tiempos educativos diversos que constituyen el método de la escuela, tiene como objetivo consolidar dos principios: a) la necesidad de transformar la propia existencia de los educandos, de su forma de vivir y de percibir el mundo, creando tiempos que les permiten cuestionar estos elementos para sobrepasar la comprensión de «tiempo natural» dirigida por el espontaneísmo y condicionada por la objetividad de la supervivencia. Con esto, la escuela subdivide intencionalmente el día en diversos tiempos, cronológicamente controladas, para crear un impacto cultural promovido por el ejercicio de control de las unidades de tiempo, estos, fortalecidos por la interacción social, puesto que el atraso de uno perturba la vida de los demás; b) la comprensión de que la escuela no sólo se caracteriza solamente como un lugar de estudio o un local para recibir lecciones, puesto que el ITERRA/IEJC busca ser un lugar de formación humana dando lugar a las diversas dimensiones de la vida que deben tener espacio y ser trabajadas pedagógicamente.

En cuanto al proceso de decisión, el ITERRA/IEJC tienen como base la gerencia democrática que parte de los principios pedagógicos del MST y defiende la participación de todos en la gerencia de todo el proceso educativo a partir de su experiencia en la práctica de la escuela. Y el desafío que se ha colocado es la participación verdadera de los educandos, que eligen sus representantes y participan de todas las fases del proceso que implica el análisis, la decisión, la planificación, la ejecución y la evaluación.

La escuela busca desarrollar la co-gerencia entre los educadores y los educandos, siendo preservados los papeles de cada uno y la autogestión de la colectividad en los

aspectos financieros, políticos, ideológicos y sociales. Y, aún, la gerencia democrática se expresa en las normas y las reglas, registradas en los documentos, que traducen los acuerdos colectivos entre los sujetos que constituyen la institución.

La matriz organizativa principal de la escuela es la matriz organizacional del MST. En los procesos de decisiones es usada la democracia ascendente y descendente, donde las decisiones pasan por instancias como los llamados Núcleos de Base (NB's); la Coordinación de los Núcleos de Base del Grupo (CNBT); Reunión del Grupo; Coordinación de los núcleos de base del Instituto (CNBI) y Reunión General en la dirección ascendente y descendente.

Las *relaciones de trabajo* involucran a todos los sujetos que participan del proceso de la escuela que, independientemente de las funciones que desarrollan en ella, desempeñan el papel de educandos o de educadores. Una de las matrices de la formación humana que constituye el método pedagógico trata de la colectividad. Ésta es entendida y colocada en práctica por constituirse como un espacio educativo de confrontación al individualismo, predominante en el contexto social más general.

En la propuesta del método del Instituto, uno de los desafíos levantados en cuanto a la convivencia de los sujetos, es la necesidad de llevar a los educandos y a los educadores a observar sus relaciones de convivencia y rescatar las experiencias de vivencia de las relaciones humanas en común unidad, es decir, comunidad y convivencia con el medio ambiente. La escuela coloca como desafío a los educandos y a los educadores el saber vivir con, el convivir con los demás ayudándolos a sobrepasar sus límites con el objetivo de construir, cada vez más, un ambiente de relaciones humanizantes.

La *evaluación* tiene base en los objetivos considerados por los espacios y los tiempos educativos de la escuela y está presente en los tiempos educativos diversos desde el principio del curso, puesto que la intención de las demandas pedagógicas de los tiempos educativos exige de la escuela que, en sus procedimientos metodológicos, sea desarrollada la distribución colectiva de las tareas, del acompañamiento y de la evaluación de las mismas y la realización de crítica y autocrítica de la posición de cada persona dentro del proceso de la construcción de la colectividad. La evaluación del proceso pedagógico ocurre en los espacios diversos vividos en el ITERRA/IEJC, tal como el Desempeño de la Gerencia en Trabalho (DGT); la Vivencia Social (CONTRA); el Seminario de la Evaluación del Tiempo Escuela y del Tiempo Comunidad; el Seminario de la Socialización de los Aprendizajes; Informe con Balance Crítico (IBC) entre otros.

Los elementos que constituyeron el proceso de la evaluación del ITERRA/IEJC fueron los siguientes: 1) el **Desarrollo en la Gerencia en el Trabajo** (DGT), que incidió directamente sobre todos los «educandos y educadores y demás personas envueltas directamente en los procesos de gerencia y de trabajo en el IEJC. Trata-se de una (...) evaluación mensual sobre el funcionamiento del IEJC y la cualidad de la participación de cada persona em este proceso».(UERGS/ITERRA, 2005, p. 07); 2) La **Vivencia Social** (VS) que tiene incidencia en los educandos y los educadores que están en los Núcleos de la Base y en el Colectivo del Acompañamiento Político Pedagógico (CAPP). Ocurren dos evaluaciones por lo menos en cada etapa, a partir de la tercera semana del principio de la misma; 3) **Aprendizaje en las Disciplinas** (AD), que es realizada por la etapa y el componente/disciplina y está a cargo de los educadores de cada grupo y del Sector de Enseñanza del Instituto. Esta evaluación debe considerar el desempeño de cada educando frente a las metas de aprendizaje de los componentes. Los procedimientos y la forma de registro de esta evaluación obedecen a lo determinado por la UERGS; 4) **Verificación de**

Habilidades (VH) esa sucede con los educandos y tiene como objetivo verificar las capacidades o las metas establecidas de la calificación para cada etapa; 5) **Crítica y Autocrítica**, de lo que sucede en la construcción del ser humano como militante social.

Los niveles donde se desarrollan estos acompañamientos de evaluación son los siguientes: a) De los educandos para los educandos (entre sí mismos), en el propio Núcleo de Base; b) De los educandos para los educadores, c) de los educadores para los educadores; d) De la colectividad; e) de el Colectivo de Acompañamiento Político Pedagógico (CAPP), f) del Movimiento Social Popular del Campo (MSPdelC) del cual el educando forma parte.

Con la práctica observada, nosotros encontramos la realización de una formación en las dimensiones diversas del ser humano, aunque observamos la necesidad de mayor énfasis en el conocimiento técnico del área de pedagogía; un proceso no alienador de los sujetos implicados en el trabajo pedagógico de la escuela; la articulación entre la teoría y la práctica y el reconocimiento, por los educandos y los educadores, de la posibilidad de transformación de la realidad a partir de su propia acción en el acto pedagógico. Así, desarrollan una práctica pedagógica reflexiva y crítica expresando intrínsecamente relaciones con base en el trabajo asociado y no alienado y, por lo tanto, una perspectiva de desarrollo del proyecto histórico socialista.

Consideraciones Finales

En este trabajo asumimos una determinada teoría del conocimiento (materialismo histórico dialéctico), que también subsidia una teoría pedagógica (principios que han dirigido el proceso pedagógico) y, como paño de fondo, un determinado proyecto de sociedad (el socialismo), nosotros entendemos que el conocimiento debe ser abordado de forma que se muestren los nexos históricos, en la relación constante con la lucha de clases, haciendo posible la aprehensión de las contradicciones del real concreto que actúan como motor de la historia.

El trabajo desarrollado en la experiencia del Curso de Pedagogía de la Tierra, realizado en el ITERRA/IEJC, aunque sufre las determinaciones de la forma como el trabajo se estructura bajo el capital, ha señalado posibilidades de alteración del tratamiento con el conocimiento y de la organización del trabajo pedagógico. Hace posible identificar la alteración necesaria de la organización del trabajo pedagógico abordando el conocimiento en su totalidad. En esta dirección, la posibilidad de esencia identificada está en la

organización del plan de estudios desde la práctica social y desde los complejos temáticos¹⁰ tomando el trabajo como principio educativo¹¹.

Comprender las maneras diversas de la producción que han existido, hacer el análisis del sistema capitalista y ampliar la visión sobre las ideologías sustentadas por los sujetos colectivos revolucionarios en la confrontación de las luchas sociales, que tienen como objetivo no sólo la reforma agraria, mas, un cambio del sistema que sobrepasa la sociedad de clases, nos lleva a considerar, aún, la necesidad, en la educación, de la organización revolucionaria, la educación política y la conciencia de clase. Destacamos en esta dirección, la fertilidad de la tierra de donde viene la experiencia que está siendo realizada, que tiene los elementos esenciales necesarios para una práctica pedagógica con base en principios de una educación para la transformación social.

En nuestra aproximación a los datos, podemos evidenciar que los elementos diversos de la oferta pedagógica del MST, incorporado por La Via Campesina, pueden ser encontrados en la praxis pedagógica del Instituto de Educación Josué de Castro, constituyendo prácticas significativas aproximadas a la propuesta de pedagogía socialista que tuvo sus experiencias iniciadas en el siglo pasado.

En este sentido, podemos afirmar que están siendo materializadas, a través de estos sujetos colectivos del campo, de carácter revolucionario, nuevas posibilidades de organización del trabajo pedagógico que permiten colocar la formación en una perspectiva omnilateral que forma bases sólidas para la construcción de los principios que dirigen una teoría pedagógica articulada a un proyecto histórico superador de las relaciones de producción de la vida bajo el capitalismo.

Esta experiencia viene configurándose, por un lado, como un gran desafío frente a las dificultades y a los límites colocados por la realidad Brasileña en el momento histórico actual que vivimos y, por el otro, como una posibilidad importante de materialización de experiencias en la área de la educación crítica-superadora. Así, viene consolidándose como referencia para la elaboración de propuestas para la formación académica de las áreas diversas del conocimiento desarrolladas por las universidades Brasileñas y latinoamericanas.

BIBLIOGRAFÍA:

CALDART, R. S. (2002). *Pedagogía da Terra-Formação de identidade e identidade de formação*, en *ITERRA. Cadernos do Iterra N.06*, Veranópolis/RS: ANCA, p. 77-98.

CHEPTULIN, A. (1982) *A dialética materialista*. São Paulo, Ed. Alfa-Omega.

10 El complejo significa compuesto. Por complejo se debe entender la complejidad concreta de los fenómenos tomados de la realidad y reunidos alrededor de temas o de las ideas centrales . (...) A ligação, a reunião constitui, de hecho, em la marca esencial del sistema por complejos, mas, lo esencial no está en la ligación de las disciplinas, mas en la ligación de los fenómenos, en sus complejidades, en las interacciones, en los estudios correlacionales entre los fenómenos. (...) El trabajo es el fundador de la vida de las personas, por eso el trabajo se coloca como centro de la enseñanza. La realidad del trabajo de las personas es el pivot central al rededor del cual se concentra todo lo restante (COMISSÃO NACIONAL DE INSTRUÇÃO, 1924 apud FREITAS 2003, p.64)

11 La discusión sobre la cuestión del trabajo como principio educativo puede ser encontrada con más detalles en la obra: PISTRÁK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000

- DIAS, E. (1998). *Reestruturação Produtiva: forma atual da luta de classes*, em Outubro. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. no. 01, São Paulo: Xamã, pp. 45-52.
- FERNANDES, B. M. (1998). *Gênese e Desenvolvimento do MST*. Caderno de Formação no. 30. São Paulo: MST.
- FERNANDES, B. M.; DA SILVA, A. A, GIRARDI, E. P. *Questões da Via Campesina*. Texto acessado em 12 dezembro de 2004 no endereço eletrônico: <http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/publicacoes.html> .
- FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C.(2004) «O campo da educação do campo.», em MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. (comp.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional «Por Uma Educação do Campo», p. 53-89.
- FREITAS, L. C. (1995). *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas/SP: Ed. Papirus.
- FREITAS, L C de. (1987). *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'. Educação & Sociedade*, Ano IX, n. 27; Ed. Cortez, São Paulo, p. 122-140.
- _____, L. C. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Ed. Moderna.
- FREITAS, H. C. (2003). *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 85, Ed. Cortez, Campinas/SP, p. 1095-1124.
- ITERRA. (2002). *Pedagogia da Terra*. Cadernos do Iterra, Ano II, no. 6, Veranópolis/RS: Iterra.
- ITERRA.(2004) *Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico*. Cadernos do Iterra. Ano IV, no. 9, Veranópolis/RS: Iterra.
- LEITE, S. C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, L. R. de S. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- MANACORDA, M. A. (1991) *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo, Cortez, Autores Associados.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SIN TERRA. (1996). *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08*. São Paulo: ANCA.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SIN TIERRA.(1999). *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação no. 18. São Paulo: ANCA.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SIN TERRA. (2000). *Nossos Valores – Pra Soletrar a Liberdade no. 01*. São Paulo: ANCA.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SIN TERRA. (2001). *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação no. 09. 2ª ed., Veranópolis/RS: ITERRA.
- NETO, L. B. (1999). *Sem Terra aprende e ensina*. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados.
- PISTRAK, M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.



CUÁNTO APRENDEN LOS ESTUDIANTES DE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

Alejandro Sepúlveda Obreque y Hernán Delgado Delgado¹
Departamento de Educación
Universidad de Los Lagos
Avenida Fuschlocher 1305, Osorno-Chile
asepulve@ulagos.cl
namdelgado@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación da cuenta del nivel de aprendizaje de los alumnos del subsector Biología de colegios públicos y privados de la comuna de Osorno, en función del tipo de respuestas que elaboran. Todo ello se concluyó a partir de la clasificación propuesta por la Taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982).

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: 1) ¿Cuánto aprenden o no aprenden de Biología los estudiantes de colegios públicos y privados, en función del tipo de respuesta que proporcionan a una pregunta?, 2) ¿Existe un nivel de respuesta SOLO característico de los estudiantes de colegios públicos y privados?, ¿Cuál es ese nivel? 3) ¿Qué se puede decir de las posibles relaciones entre las calificaciones obtenidas por los alumnos de colegios públicos y privados en el subsector Biología y los niveles de respuestas descritos en la Taxonomía SOLO?

Para responder estas preguntas, se diseñó un instrumento de evaluación constituido por cuatro ítems con estructura de superítem.

Desde un enfoque diferente, se dejan en evidencia las falencias que presenta el aprendizaje de la Biología en los estudiantes de colegios públicos y privados de la comuna de Osorno, ya que el nivel de la respuesta SOLO dominante de los alumnos correspondió a la categoría inferior de la taxonomía, es decir, Preestructural.

Palabras Claves: *Aprendizaje; Rendimiento Escolar; Colegios públicos y privados.*

ABSTRACT

The present research provides evidence of the learning levels of students from public and private schools of Osorno commune in Biology according to the answer types they elaborate. The conclusions were drawn using the classification stated in the SOLO taxonomy (Biggs and Collins, 1982).

The queries that led this research were the following: 1) How much do students from public and private schools learn of Biology, according to the answer type they give when faced to a question?; 2) Is there a SOLO response level that is characteristic of students from public and private schools? What level is that?; 3) What can be concluded from the possible connection between the Biology marks obtained by students from public and private schools and the response levels described in the SOLO Taxonomy?

¹ Académicos de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

To answer these questions, an assessment instrument constituted by four complex items (super-item) was designed.

From a different perspective, it is evidenced the failures in the learning of Biology in students from public and private high schools in Osorno, since the dominant SOLO response level was the lowest of the taxonomy, i.e. the Pre-structural one. This fact implies that the information produced by the students was irrelevant, senseless and confusing, particularly in students from public high schools, who previously had excelled in their academic performance of this subject matter.

Key words: Learning, academic performance, public and private schools

1. Presentación

El concepto de evaluación en el sistema educativo tiene una consideración amplia que afecta a los diferentes estamentos y dimensiones que integran este sistema y que puede ser abordada desde diferentes perspectivas.

Entre las diferentes dimensiones consideradas relevantes en este marco institucional de evaluación del sistema educacional, la evaluación del aprendizaje que realizan los estudiantes es una variable especialmente relevante por lo que, sin infravalorar la importancia de las demás, se ha centrado en ella la investigación.

De acuerdo con esta dimensión se han elaborado en los últimos años diferentes instrumentos que permiten recoger información sobre la calidad de los aprendizajes en instituciones educativas a partir del análisis y valoración de los diferentes elementos estructurales y funcionales que lo componen.

Las razones principales que conducen a profundizar en el estudio de esta dimensión son las siguientes: En primer término, la existencia de estudios que demuestran cómo el sistema de evaluación que utilizan los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes afecta a la calidad de dicho aprendizaje, llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los alumnos y su nivel de calidad, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación (Trillo, 2001; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Biggs, 1993, 1996A; Santos Guerra, 2000).

En segundo lugar, la constatación de la existencia de diferentes modelos de evaluación centrados casi exclusivamente en los criterios que aplica cada profesor (Mateo, 1993; Gros y Romañá, 1995). Si a esto se le suma la falta de reflexión y trabajo en común sobre el tema, el resultado es la coexistencia de demasiados modelos evaluativos que conducen a la confusión y desorientación de los alumnos respecto a cómo afrontar la demanda que se les formula.

El tercer motivo se sustenta en que prácticamente en todos los sectores de aprendizaje se mide el conocimiento de datos más que la evaluación de la cognición de conceptos y principios. Como parte de su confianza en el conocimiento factual, se pone el acento en indicadores cuantitativos de rendimiento más que en juicios cualitativos sobre los puntos fuertes y los puntos débiles. Por supuesto, tal generalización no puede aplicarse

plenamente a todas las unidades educativas y a todos los sectores de aprendizajes, pero representa una tendencia general.

El cuarto punto se fundamenta en el nuevo modelo psico-pedagógico que subyace a la Reforma Educacional Chilena. Ésta exige cambios en el quehacer del profesor en aula, incluyendo las formas de evaluar que tradicionalmente se han venido usando.

Atendiendo a las consideraciones presentadas precedentemente -la complejidad e importancia de la evaluación educativa- el objeto de estudio de la presente investigación es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de Educación Media, subsector Biología. Entre los instrumentos creados para este propósito se ha escogido la Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) propuesta por Biggs y Collis (1982). La decisión se apoya en que existen investigaciones previas en las que se ha empleado esta taxonomía en el nivel de Educación Media, en las que se ha podido constatar su pertinencia para discriminar diferentes niveles en la estructura de las respuestas de los estudiantes frente a diversas temáticas.(Huerta, 1999; Biggs y Collis,1982).

En definitiva, la presente investigación da cuenta del nivel de aprendizaje en función del tipo de respuestas que elaboran los estudiantes de Biología de colegios *públicos* y *privados* de la comuna de Osorno, Chile. Su base de sustentación teórica es la clasificación propuesta por la Taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982).

2. Hacia el problema de investigación

En consecuencia, el problema a investigar fue: ¿Cuánto aprenden o no aprenden de Biología los estudiantes de colegios públicos y privados de la comuna de Osorno, en función del tipo de respuesta que otorgan a una pregunta?

Esta pregunta que engloba el objetivo fundamental del trabajo, lleva asociadas otras interrogantes que deben ser resueltas, por ejemplo: ¿Existe un nivel de respuesta SOLO característico de los estudiantes de colegios *públicos* y *privados*?, ¿Los estudiantes de alto rendimiento escolar, del sector *público* y *privado*, obtienen similares niveles de aprendizaje?, ¿Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en Biología son un fiel reflejo de su aprendizaje?

3. Objetivos del trabajo

Consecuentemente con lo anterior, el trabajo de investigación que se presenta trata de identificar, interpretar y juzgar el resultado del aprendizaje de los alumnos de colegios *públicos* y *privados* en relación con un tema específico de la biología escolar: *la célula*. Para tal efecto, se clasifican las respuestas dadas por los estudiantes a la luz del análisis de la taxonomía SOLO.

Por otra parte, se trata de ver qué relación existe entre el buen rendimiento escolar obtenido por los estudiantes del sector *público* y *privado* en el subsector Biología y los niveles de respuestas descritos en la Taxonomía SOLO.

Subyace a la investigación el paradigma cualitativo, en tanto, que se interesa por identificar e interpretar la estructura de las respuestas de los estudiantes ante preguntas formuladas, proporcionando información de características no numéricas que pueden conectarse directamente con el tema.

4. Descripción de la Taxonomía SOLO. Resumen

4.1. Aspectos generales

La Taxonomía SOLO fue diseñada en 1982 (Biggs y Collis, 1982) como consecuencia de ciertas críticas que habían surgido acerca de la teoría de las etapas de Piaget. Fundamentalmente, los piagetianos de la época consideraban que el desarrollo cognitivo evolucionaba a través de etapas discretas, cada una de ellas definida en términos de una estructura lógica propia que gobernaba todas las actuaciones de los individuos. Los ejemplos de actuaciones oscilantes entre diferentes etapas, referidas como *décaleges*, se veían como aberrantes y extraños (Biggs y Collis, 1991).

Lo que resultó evidente para Biggs y Collis (1982), fue que en el contexto escolar, la aparición del *décalege* era muy común: Un estudiante podía ser «pre-formal» en matemática mientras que en historia podría ser «pre-concreto» o, incluso, «formal» en matemática un día y «concreto» el siguiente (Biggs y Collis, 1991). Estas observaciones, dicen, no pueden indicar cambios en el desarrollo cognitivo, sino, más bien, cambios en constructos más próximos como el aprendizaje, la actuación o la motivación de los estudiantes.

De esta manera, Biggs y Collis (1982) trataron el problema de proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con los alumnos en las situaciones de clase. Pronto se dieron cuenta que, al analizar las respuestas de los alumnos, estaban tratando con dos fenómenos. El primero de ellos era lo que llamaron *la estructura cognitiva hipotética y el segundo, la estructura del resultado del aprendizaje observado* (SOLO).

El primer fenómeno estaba relacionado con la noción existente de las etapas piagetianas del desarrollo cognitivo, en la que cada etapa tenía su propio modo idiosincrásico de funcionar y, allá donde el desarrollo intelectual estuviese implicado, aparecía su propio conjunto de tareas evolutivas.

El segundo, tenía que ver con describir la estructura de cualquier respuesta como un fenómeno en sí mismo, esto es, sin que la respuesta representase necesariamente una etapa particular en el desarrollo intelectual.

En esta organización estructural del conocimiento, Biggs y Collis (1988) distinguen diferentes niveles de complejidad -*Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, relacional y Abstracto Extendido*, que permiten analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Los niveles más elevados de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo, a una interpretación personal del

contenido que relaciona la tarea con situaciones alejadas del contexto inmediato, que establece relaciones con otros conocimientos relevantes y con materiales procedentes de diferentes fuentes de información. Contrariamente, los niveles inferiores de la taxonomía SOLO corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y reproductiva.

4.2. Niveles de complejidad de la taxonomía SOLO

Biggs y Collis (1982) describen los niveles de complejidad de la taxonomía SOLO, según criterios establecidos. Uno de ellos es la **capacidad**, definida como la memoria de trabajo y atención. Un segundo criterio son las **operaciones implicadas**, descritas como la interrelación lógica entre la pregunta y la respuesta y, finalmente, la **consistencia y conclusiones** que corresponden a la coherencia y relación.

5. Diseño metodológico de la investigación

El primer problema que se tuvo que resolver consistió en buscar un instrumento de evaluación, cuyos ítems permitieran analizar la calidad del aprendizaje que reflejan los estudiantes de la Educación Media. Para ello se usaron las ideas que Collis, Romberg y Jurdak (1986) presentan con la noción de superítem y relacionadas con la evaluación a la luz de la Taxonomía SOLO.

El segundo problema a resolver fue el de la asignación de niveles SOLO a los estudiantes. Se asignaron siguiendo a Collis, Romberg y Jurdak (1986) y Collis y Watson (1991). Los niveles SOLO se describirán con más detalle en las páginas siguientes.

5.1 Superítems

a. Fundamentos

Collis, Romberg y Jurdak (1986) sugieren la posibilidad de diseñar ítems para determinar la capacidad de respuesta de los estudiantes, planteando series de preguntas sobre un problema respecto de un tema cualquiera, de manera que cada respuesta correcta requiere un manejo de la información dada cada vez más sofisticado que la respuesta predecesora. Según los autores, este incremento en la sofisticación iría paralelo al incremento en la complejidad de la estructura señalada en las categorías SOLO.

Lo anterior derivó en la elección del «superítem», término acuñado por Curetom (Collis, Romberg y Jurdak, 1986), Los ítems consisten en una serie de preguntas, de desarrollo extendido, referidas al tronco de la pregunta, que pueden ser respondidas a partir de la información contenida en él.

b. Diseño de los superítems

Con todos los condicionantes anteriores, se diseñó un conjunto de cuatro superítems que fueron administrados a estudiantes de Primer Año de Educación Media Científico Humanista de la comuna de Osorno, Chile, con el fin de determinar si los ítems formulados recogían la información requerida.

En la construcción de este conjunto de superítems se tuvo en cuenta diferentes aspectos que es necesario detallar: a) El contenido biológico: célula; b) los estudiantes a los que van dirigidos; y c) la estructura y la cantidad de superítems en relación con los estudiantes a los que se les administró el test.

c. Contenidos de los superítems

Se eligió la temática célula, la que en palabras de Stone, M. (1998), es un «tópico generativo», ya que es un tema central para el dominio de la disciplina, es accesible e interesante para los alumnos y se conecta fácilmente con otros tópicos tanto dentro como fuera del subsector de aprendizaje.

5.2 Niveles SOLO considerados

Las preguntas de los superítem, se construyeron pensando en que los estudiantes elaboren respuestas que permitan asignar el máximo nivel de respuesta SOLO posible.

a) Asignación de niveles SOLO

De esta forma, se piensa que para cada superítem, el éxito de un estudiante con la primera pregunta indicará una capacidad de responder a la pregunta en, al menos, el nivel Uniestructural. Igualmente, el éxito en la segunda pregunta se corresponderá con la capacidad del estudiante de responder, al menos, en el nivel Multiestructural, etc.

Puesto que en la presente investigación la evaluación de los estudiantes contempla solamente la estructura de sus respuestas (nivel SOLO), el instrumento que lo mide considera exclusivamente ese componente.

5.3 Muestra y organización de la administración del Test

Las unidades educativas consideradas para esta investigación fueron seis, siendo analizados 12 cursos. Así mismo, dos de estas unidades correspondieron a dependencias públicas y las cuatro restantes a colegios *privados* con y sin subsidio estatal.

La muestra a la cual se administró el test definitivo estuvo conformada por 278 alumnos de Primer Año de Educación Media Científico Humanista de seis unidades educativas. 169 estudiantes de colegios *privados* y 109 de colegios *públicos* de la comuna de Osorno, Chile.

En este mismo sentido, la población y muestra de alumnos (cuya edad fluctuó entre los 14 y 15 años) con promedio igual o superior a 6,5, en el área de Biología, fue de 27 estudiantes para los colegios *públicos* y de 37 para los establecimientos *privados*.

Estos estudiantes fueron evaluados y calificados en la temática célula por el Profesor del subsector de aprendizaje, quien es el especialista en la disciplina.

5.4 Codificación y asignación de niveles SOLO a los estudiantes

La construcción de las preguntas de los superítems, constituye una primera aproximación a la manera en la que se han asignado niveles de respuesta SOLO a los estudiantes. Así, en cada superítem, una respuesta correcta a la primera pregunta supondrá que el estudiante es capaz de responder, al menos, en el nivel Uniestructural (U). Una respuesta correcta a la segunda pregunta supondrá que el estudiante es capaz de responder, al menos también, en el nivel Multiestructural (M). Del mismo modo, se suponen niveles de respuesta Relacional (R) y de Abstracción Extendida (A) cuando el estudiante responda correctamente a las preguntas 3^o y 4^o, respectivamente.

Como es de esperar, los diferentes niveles SOLO están relacionados con la estructura de la respuesta dada por el estudiante. Es decir, puede darse respuesta Multiestructural, con diferentes calidades de respuestas.

De esta manera, a cada estudiante se le asocia, para cada superítem, un vector de 4 componentes cualitativos y ordenados, constituyendo su evaluación SOLO en dicho superítem. Así, por ejemplo, para el estudiante «x» la evaluación correspondiente al superítem 2 está constituida por el vector (U_0, M_0, R_1, nA) que indica que este alumno ha respondido hasta el nivel Relacional, justificándose en los dos primeros con las características dadas por el subíndice 0 y, en el Relacional, por las características dadas por el subíndice 1, no consiguiendo, no obstante, una respuesta de nivel de Abstracción Extendida.

Dispuestos todos los resultados de un estudiante en una tabla, se procede a asignar a cada alumno un único nivel SOLO que indique su capacidad de respuesta a lo largo de todo el Test. Con este fin, se ha de decidir qué criterio se seguirá para poder asignar a un estudiante un nivel SOLO. Se designa el criterio cuyo nivel de exigencia permite a los estudiantes cometer a lo sumo un fallo y, por lo tanto, responder al menos 3 (= 75% de las preguntas).

5.5 Resultados relativos a la validación del Test

Fue necesario asegurar que el instrumento de evaluación sea el más adecuado. Para ello, se realizaron mediciones que permiten verificar si el Test es coherente con la estructura de los niveles SOLO, como juicio de experto. Validación interjueces, escalabilidad de Guttman, índice de facilidad de Scott. Los resultados permitieron concluir que el instrumento era válido.

6. Resultados

6.1. Colegios públicos y privados: nivel SOLO adjudicado y rendimiento escolar por tipo de establecimiento

Se observa que la distribución de los alumnos en los niveles SOLO, difiere según se trate de alumnos procedentes del sector *público* o *privado*, aunque ambos grupos de estudiantes se distribuyen, según la estructura de sus respuestas, frente a una pregunta, en

un preocupante nivel de aprendizaje, esto es, los más elementales de la taxonomía, esto significa, que los alumnos no aprenden.

Así se obtiene que los estudiantes del sector público concentren casi el 85% de los suyos en los niveles más básicos e insatisfactorios de la taxonomía.

Por su parte, los estudiantes del sector privado, en estos mismos niveles, aglomeran poco más del 60% de los colegiales, lo que evidentemente también es alarmante.

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	NIVEL SOLO					TOTAL %
	P	U	M	R	A	
PUBLICOS	52.2	31.1	13.7	1.8	0.9	100 (de 109)
PRIVADOS	28.4	31.9	21.3	11.2	7.1	100 (de 169)

Tabla 1. Porcentajes de alumnos de colegios públicos y privados según nivel SOLO adjudicado.

6.2. Colegios públicos y privados: nivel SOLO adjudicado y rendimiento escolar ⊕ 6.5

Con relación al porcentaje de alumnos con buen rendimiento académico, se infiere de la siguiente Tabla N° 2 que los escolares pertenecientes al sector *público* son significativamente numerosos en los niveles más básicos e insatisfactorios de la taxonomía, llegando a superar el 70% de ellos.

Por su parte, los estudiantes del sector *privado* concentran porcentualmente a sus alumnos en los niveles medios a profundos de aprendizaje, pero no significativamente en razón de lo esperado de ellos dado su rendimiento escolar.

Se destaca la ostensible diferencia que manifiestan ambos sectores educativos en las categorías más profundas de aprendizaje (*Relacional* y *Abstracto Extendido*), pues los colegiales del sector *público* en conjunto sólo suman, en dichas categorías, poco más de un 7%; en cambio, los del sector *privado*, suman poco más de un 43%.

Respecto de las relaciones entre niveles SOLO, rango de notas y tipo de dependencia educacional, se pudo observar que para los estudiantes de colegios *públicos* que han obtenido calificación en el sector Biología entre el rango 6.5 a 7.0, se han distinguido niveles SOLO que recorren desde el Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Extendido. Prácticamente la mitad de ellos se distribuye en el nivel Preestructural, es decir, no logran constituir una respuesta mínima, habiendo demostrado previamente, de acuerdo a las calificaciones obtenidas, competencia en el tema. Junto a lo anterior, a un porcentaje del 7.4% de los estudiantes se les asignó los niveles SOLO Relacional y Abstracto Extendido en conjunto.

Para alumnos de dependencia educacional *privada*, se han distinguido, igualmente, niveles SOLO que recorren desde el Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Extendido. Mayoritariamente, los alumnos de este tipo de dependencia educacional se ubican en el nivel SOLO Relacional. Se pudo observar, además, que a un 10.81% de los estudiantes, a pesar de haber demostrado competencia en el tema según las notas obtenidas, se les asignó el nivel SOLO Preestructural. A diferencia de los estudiantes de la dependencia *pública*, para este rango de calificación, las respuestas de los alumnos de unidades educativas *privadas* se distribuyen, mayoritariamente, en niveles SOLO de categoría superior.

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	RANGO DE NOTAS	NIVEL SOLO %					TOTAL
		P	U	M	R	A	
PÚBLICOS	⊕6.5	48.14	22.22	22.22	3.70	3.70	27
PRIVADOS	⊕6.5	10.8	24.3	21.6	24.3	18.9	37

Tabla 2. Porcentajes de alumnos de colegios públicos y privados según nivel SOLO adjudicado y rendimiento escolar en Biología superior a 6.5

6.3. Colegios públicos y privados: nivel SOLO adjudicado y rendimiento escolar > 4.0

Respecto a la Tabla N° 3 que se aprecia a continuación, se evidencia la correspondencia entre los estudiantes pertenecientes al sector *público* con rendimiento escolar en Biología inferior a 4.0 y los niveles SOLO adjudicados.

Lo curioso radica en los escolares del sector *privado*, puesto que si bien se concentran en los mismos sectores que sus pares del sector *público*, aunque en proporciones algo menores, resulta que un pequeño porcentaje logra llegar hasta el nivel Relacional, lo que significa que la información relevante aparece interrelacionada y la conclusión se extrae de ese análisis, cosa que «no debiera» ocurrir, debido a que no habría una correspondencia entre su rendimiento (inferior a 4.0) y su aprendizaje, o sea, sucede lo contrario que con los alumnos de buen rendimiento que se ubican en el nivel Preestructural de la taxonomía. Las razones para esto pueden ser múltiples, pero por ahora esta investigación no apuntará en esa dirección.

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	RANGO DE NOTAS	NIVEL SOLO				
		P	U	M	R	A
PÚBLICOS	⊕4.0	60.0	40.0	0.0	0.0	0.0
PRIVADOS	⊕4.0	52.8	32.5	0.0	14.1	0.0

Tabla 3. Porcentajes de alumnos de colegios públicos y privados según nivel SOLO adjudicado y rendimiento escolar en Biología inferior a 4.0

6.4 Rango de calificaciones 6.5-7.0 v/s nivel SOLO asignado

Al realizar un análisis por rango de notas, ya sea, de alumnos de colegios privados y públicos, se pudo observar que de aquellos estudiantes que según sus notas obtenidas en la temática célula fueron agrupados en el rango de calificaciones entre 6.5 a 7.0, un 26.5%, que corresponde al mayor porcentaje, fue clasificado en el nivel SOLO Preestructural, es decir, no logran estructurar una respuesta mínima en el Test. En cambio, el porcentaje de alumnos que logra obtener los niveles superiores SOLO, Relacional y Abstracto Extendido, fue de un 15.6% y 12.5%, respectivamente. Según sus calificaciones, todos demostraron competencia en el tema. Junto a ello, se observa, además, que la mitad de estos estudiantes se distribuyen en los primeros niveles SOLO, es decir, Preestructural y Uniestructural. En cambio, el 28,1% se distribuye en los niveles superiores de la taxonomía, Relacional y Abstracto Extendido.

En este rango de notas se tienen estudiantes que han obtenido similar calificación en Biología y logrado, según su respuesta a preguntas específicas, distintos niveles SOLO.

NIVEL SOLO											
P		U		M		R		A		TOTAL	
Can	%	Can	%	Can	%	Can	%	Can	%	Can	%
17	26.5	15	23.4	14	21.8	10	15.6	8	12.5	64	100

Tabla 4. Porcentajes de alumnos de colegios públicos y privados según nivel SOLO asignado y con rendimiento escolar en Biología igual o superior a 6.5

6.5 Asociación enfoques del aprendizaje niveles de respuesta SOLO, según colegios públicos y privados

Con el propósito de enriquecer y ampliar el foco de análisis, asociar la taxonomía SOLO con enfoques del aprendizaje, dar más significado a las categorías SOLO y situarnos directamente en el léxico educacional, se establece la conexión entre la estructura de la respuesta dada por los estudiantes de más alto rendimiento a las preguntas formuladas y el enfoque del aprendizaje que hace, Marton, F. (1988).

Sobre este particular, el autor clasifica las respuestas que entregan los estudiantes en dos enfoques distintivos: enfoque del aprendizaje Profundo y enfoque del aprendizaje Superficial. El enfoque Profundo incluye el nivel taxonómico SOLO Abstracto Extendido. El enfoque Superficial se asocia con los niveles: Uniestructural, Multiestructural y Relacional.

La principal diferencia entre el enfoque Profundo y el enfoque Superficial es que, mientras en el primero, la intención de dar a la información un significado personal conduce a un proceso de aprendizaje activo en el que el estudiante transforma el material de aprendizaje para darle sentido, en el segundo, la intención de cumplir con la tarea,

realizando el mínimo esfuerzo conduce a desviar la atención hacia aspectos aislados y poco relevantes y, consecuentemente, a reproducir la información en vez de interpretarla.

Las concepciones más simples (memorizar, saber o no saber) son más próximas o pueden conducir más fácilmente a enfocar el aprendizaje y el estudio de manera más Superficial, puesto que aprender implicaría, desde estas concepciones, realizar tareas de memorización y reproducción de los bloques de información recibida. Si nos situamos en el extremo opuesto, las concepciones más complejas (comprender la realidad) conducirían a interpretar las ideas y transformarlas para dotarlas de significado, características más próximas a un enfoque Profundo (Marton y Säljö 1997; Entwistle, 1998).

A la asociación nivel SOLO versus enfoque del aprendizaje hecha por Marton F.(1988), los autores de esta investigación le han hecho una adaptación en lo que dice relación con el nivel taxonómico SOLO Preestructural. Esta categoría se ha dejado fuera del enfoque de aprendizaje Superficial, pues no hay aprendizaje todavía y, por lo tanto, no se observan respuestas que denoten aprendizajes. Esta modificación consiste en crear un tercer grupo al que se le ha denominado en este estudio: «Aprendizaje No Observado»

La Tabla que se presenta a continuación clasifica los enfoques del aprendizaje descritos precedentemente.

Taxonomía SOLO	Enfoques del aprendizaje
<p><i>Preestructural</i></p> <p>Es aquella respuesta en que la información producida es una repetición de la pregunta planteada, una respuesta irrelevante o, simplemente, no se entrega una respuesta.</p>	<p><i>No observado</i></p> <p>El estudiante no logra estructurar una respuesta satisfactoria.</p>
<p><i>Uniestructural</i></p> <p>Es una respuesta que presenta un fragmento de información pertinente.</p>	<p><i>Superficial</i></p> <p>El estudiante desliza su respuesta por la superficie de la temática. La respuesta no se relaciona con los conocimientos previos o la experiencia personal del estudiante. Sólo da respuestas objetivas y limitadas. No reflexiona acerca de propósitos. Focaliza su respuesta en elementos sueltos sin integración. No distingue principios a partir de ejemplos.</p>
<p><i>Multiestructural</i></p> <p>Contiene varios fragmentos de información relevante.</p>	

<p style="text-align: center;"><i>Relacional</i></p> <p>La información relevante aparece interrelacionada y la conclusión se extrae de ese análisis.</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Abstracta Extendida</i></p> <p>Una respuesta interrelaciona la información, recurre a conceptos abstractos e ideas teóricas para dar una explicación más completa y más formal.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Profundo</i></p> <p>Establece una fuerte interacción con el contenido, relacionándolo con sus conocimientos previos, otros temas y experiencia personal.</p> <p>La información entregada es relevante, aparece interrelacionada y la conclusión se extrae de ese análisis. Las respuestas van más allá de la descripción llegando a la explicación.</p>

Tabla 5 Asociación enfoques del aprendizaje (Marton, F.) y niveles de respuesta SOLO (adaptado de Entwistle, N. 1988). Adaptado por los autores

De esta manera, se analizan las respuestas dadas por los estudiantes a la luz de la taxonomía SOLO y los enfoques del aprendizaje.

Sobre el particular, se observa, por ejemplo, en la Tabla Nº 6, siguiente, que un 7.1% de los estudiantes de colegios *privados* evidencia respuestas que se pueden corresponder con el enfoque del aprendizaje profundo. Ello significa, de acuerdo a Marton, F. (1988) que las respuestas Abstractas dadas por los estudiantes permiten juzgar el aprendizaje como comprendido, muestra que ha conseguido el dominio y que no hay tareas sin resolver. El alumno no sólo logra interrelacionar la información, sino que recurre a conceptos abstractos e ideas teóricas para dar una explicación más acabada. Este tipo de estudiante no queda satisfecho con la información entregada en el tronco del ítem, sino que fue, en palabras de Brunner, «más allá de la información dada».

Respecto del enfoque del aprendizaje Superficial, el 64.4% de los estudiantes de aquél sector da respuestas que se agrupan en este enfoque, es decir, el alumno reproduce la información aprendida, se desliza por la periferia del contenido, da respuestas objetivas, pero limitadas. Hay ausencia de reflexión, el foco está en elementos sueltos sin integración. Las respuestas no van más allá de la selección de información y su presentación, cuando corresponde, es de tipo descriptiva o narrativa; el contenido sólo se relaciona con el hecho de leer la información expresada en el tronco del ítem y no con los conocimientos previos o la experiencia personal.

Junto a lo anterior, el 28.4% de los estudiantes de colegios *privados* da respuestas irrelevantes, denotando, de acuerdo a la calidad de su respuesta, que aún no se produce el aprendizaje y, por lo tanto, no se puede observar.

DEPENDENCIA EDUCACIONAL	PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	ENFOQUES DEL APRENDIZAJE
PÚBLICA	52.2	No Observado
	46.6	Superficial
	0.9	Profundo
PRIVADA	28.4	No Observado
	64.4	Superficial
	7.1	Profundo

Tabla 6 Relación entre los enfoques del aprendizaje y los porcentajes de niveles de respuestas SOLO, según dependencia educacional

6.6 Resultados de las correlaciones niveles SOLO v/s calificaciones de los estudiantes en Biología

Con el propósito de determinar la correspondencia entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en Biología y los niveles SOLO, se obtuvo el *Coefficiente de Correlación de Spearson*. Autores como Conover (1978) sugieren que, cuando se tienen muchos empates, utilizar este Coeficiente de Correlación sobre los rangos de las variables. Su fórmula es:

$$r_{\text{spearson}} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

Figura 1. Coeficiente de Correlación de Spearson

De acuerdo a los datos que se disponen la Correlación entre **Notas** y **Niveles SOLO** es: $r_{\text{spearson}} = 0,269$. Resultado que indica una correlación positiva débil entre estas variables.

Para ratificar el resultado obtenido, se calculó el *Coefficiente C de Contingencia* estadístico empleado para obtener la Correlación entre variables y más aún entre cualquier tipo de variables.

El *Coefficiente de Contingencia C* es una medida del grado de asociación o relación entre dos conjuntos de atributos.

Cuando no existe grado de asociación entre las variables, el *Coefficiente de Contingencia C* debe ser nulo, es decir, igual a cero y, cuando las variables muestren completa dependencia entre sí, cuando estén perfectamente correlacionadas, el Coeficiente de Contingencia *C*, debe ser igual a la unidad.

Calculado el Coeficiente de Contingencia *C* a través del Programa SPSS para las variables **Notas** y **Niveles SOLO**. Se obtuvo un valor muy cercano al Coeficiente de Correlación Spearson. Este fue $C = 0,307$.

En conclusión, y de acuerdo a los valores obtenidos, se observa que las correlaciones entre las variables notas y niveles SOLO, en términos del Coeficiente de Contingencia *C* y del Coeficiente de Correlación de Spearson, son coherentes y muestran una correlación positiva débil entre ellos. En síntesis, se observa un débil grado de asociación entre las notas obtenidas por los estudiantes en Biología y el nivel SOLO asignado. Ello significa que a las respuestas dadas por los estudiantes, independientemente de la calificación obtenida en Biología, se les otorga desde el nivel SOLO Preestructural al Abstracto Extendido.

6.7 Resultados subniveles SOLO v/s rango de calificaciones 6.5-7.0 con nivel SOLO adjudicado, por dependencia educacional

Como ya se expresara precedentemente, los alumnos organizan y usan la información de manera distinta para fundamentar sus respuestas a la pregunta formulada. Por tanto, a la hora de asignar un nivel SOLO a los alumnos, fue necesario diferenciar unas respuestas de otras en razón, fundamentalmente, de la exactitud y extensión del contenido. Esta distinción se ha codificado con subíndices para cada uno de los subniveles SOLO. De esta manera, se han distinguido respuestas J_i con $i = 0, 1, 2$ para las diferentes preguntas, cuyas respuestas son para todas las categorías SOLO y que indican diferentes argumentos que conducen a dichas respuestas.

Respecto de este particular, se observa en la Tabla N° 7 que las respuestas dadas por los estudiantes que obtienen calificación en Biología igual o superior a seis coma cinco se distribuyen, mayoritariamente, en el nivel SOLO más elemental de los subniveles (I_0) con la excepción del nivel Uniestructural, que en promedio general, agrupa a la mayoría de los estudiantes del sector *privado* en el subíndice I_1 . Esto significa que los estudiantes responden lo mínimo exigido en la pregunta. Muy pocos, no más del 5% de los estudiantes de todas las dependencias educacionales, emite una respuesta que se califica como de calidad máxima identificada con el subíndice I_2 .

En la categoría SOLO Uniestructural, el 80% de los alumnos del sector público da respuestas del tipo U_0 y el 20% del tipo U_1 ; los del sector privado 20% y 60%, respectivamente. Estas últimas son dadas, como se ve, mayoritariamente, por alumnos de establecimientos *privados*. Existe también, pero en porcentaje menor (20%), estudiantes que logran dar respuestas del más alto nivel exigido y que corresponden a alumnos de establecimientos privados exclusivamente.

Con relación a la categoría SOLO Multiestructural, el 85% de los alumnos de dependencias *públicas*, y el 65% de dependencias *privadas*, emite respuestas correspondientes al subnivel M_0 . Disminuye el porcentaje de estudiantes a los que se les asigna el subnivel M_1 en ambos sectores.

Las diferencias con el nivel SOLO Uniestructural son: aumenta el porcentaje de estudiantes que se le asigna el subnivel elemental I_0 , específicamente, a los estudiantes de las dependencias *privadas* y no se adjudicó a ningún alumno el haber logrado el subnivel M_2 .

Mayoritariamente, las respuestas del nivel SOLO Relacional fueron del tipo R_0 . Es más, los estudiantes de establecimientos *públicos* dieron sólo respuestas de este subnivel. Todos los estudiantes que organizaron respuestas del tipo R_1 pertenecen a establecimientos particulares. Al igual que la categoría SOLO anterior, no hubo alumnos que entregaran respuestas del tipo R_2 .

Las respuestas de Abstracción Extendida que dan los alumnos que obtienen notas superiores a seis coma cinco son mayoritariamente del tipo A_0 . Con las consideraciones anteriores, todos los estudiantes de dependencia *pública* y *privada* estructuran respuestas de este tipo. Los alumnos que dieron respuestas del tipo A_1 son únicamente de establecimientos *privados*.

Al igual que en los dos niveles SOLO anteriores, no hubo alumnos que entregaran respuestas del tipo A_2 .

		Subniveles SOLO												
Ran go de no tas	Dependencia	% Uniestructural			% Multiestructural			% Relacional			% Abstracto			T O T A L
		U_0	U_1	U_2	M_0	M_1	M_2	R_0	R_1	R_2	A_0	A_1	A_2	
6.5 - 7.0		U_0	U_1	U_2	M_0	M_1	M_2	R_0	R_1	R_2	A_0	A_1	A_2	
	PÚBLICO	80.0	20.0	0.0	85.0	15.0	0.0	100	0.0	0.0	100	0.0	0.0	14
	PRIVADO	28.6	61.3	20.0	58.9	41.0	0.0	78.3	21.6	0.0	83.3	16.6	0.0	33
	Cant.Total	5			14			10			8			47

Tabla 7 Porcentajes de alumnos de colegios públicos y privados, según subnivel SOLO adjudicado y rendimiento escolar en Biología igual o superior a 6.5

7. De las Conclusiones finales

Se presentan algunas de las principales conclusiones a las que se ha llegado en el estudio realizado. Estas, por una lógica coherencia, se han de referir a aquellas preguntas que se formularon en la parte correspondiente a los objetivos del trabajo. Finalmente, hay que decir también que el trabajo cuenta en su desarrollo con conclusiones puntuales obtenidas a partir del análisis de los resultados. Se deja establecido el convencimiento de que aún quedan muchas interrogantes por resolver respecto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media en el Subsector Biología.

- El nivel de respuesta SOLO dominante, ya sea en los alumnos de colegios públicos o privados, correspondió a la categoría inferior de la Taxonomía, es decir, Preestructural, lo cual implica que la información producida es irrelevante, sin sentido, confusa o, repite la pregunta.
- De acuerdo a los valores obtenidos en el Coeficiente de Correlación de Spearson y el Coeficiente de Contingencia C, para las variables niveles SOLO asignados y calificaciones de los estudiantes de excelente rendimiento escolar en primer año medio, pertenecientes al Subsector Biología, éste se puede definir como del tipo positivo débil. Ello equivale a decir que las notas obtenidas por los estudiantes reflejan un bajo grado de asociación con el nivel de aprendizaje logrado, en función del tipo de respuesta que un alumno proporciona a una pregunta planteada.
- Para los estudiantes de colegios privados, se encontró una correlación de tipo positiva moderada, y, para los estudiantes de instituciones públicas, positiva débil, entre aquellos que obtienen calificaciones superiores a seis coma cinco, correspondientes al nivel SOLO superior.
- El 1% de los estudiantes de colegios públicos se posiciona en la categoría superior. Ahora bien, de los alumnos del sector público que obtienen un rendimiento en ciencias superior a 6.5, sólo el 3.5% de ellos logra clasificar en el tramo máximo de aprendizaje. Respecto de los alumnos del sector privado el 7% se distribuye en la categoría superior y, de los estudiantes con máximo rendimiento en ciencias, el 19% se le otorga la categoría máxima, esto es, abstracción extendida.
- Junto a lo anterior, se observó que la mitad de los alumnos de colegios públicos no logra obtener los aprendizajes mínimos exigidos en ciencias. La situación de los alumnos de colegios privados, aunque es mejor, no deja de ser preocupante. En concreto, 3 de cada 10 alumnos de colegios privados no alcanza el estándar mínimo exigido. Llamó la atención que de 10 alumnos del sector público, de rendimiento escolar superior a 6.5 en ciencias, 5 no logren las competencias mínimas demandadas. En cambio, en el sector privado, un alumno de cada 10 no logra responder lo mínimo exigido.
- Cerca del 27% de los alumnos de la muestra total, reflejan un conocimiento a nivel Preestructural en relación con los enfoques de aprendizaje (*No Observado*); el 61% de ellos se encuentra en un enfoque de *Aprendizaje Superficial*; y sólo el 12% accede a un

- Aprendizaje *Profundo* del conocimiento, lo que evidentemente no se compatibiliza con los resultados que podrían esperarse de estudiantes con un rendimiento escolar igual o superior a 6.5. En otras palabras, los alumnos *rinden, pero no aprenden*.
- Respecto a los estudiantes de la muestra total de *buen rendimiento*, sólo el 3.7% (1 escolar) del sector público logra la Abstracción Profunda, pero en el subíndice más elemental (A_0); en cambio, el 19% (7 escolares) de los estudiantes del sector privado alcanza aquel subnivel, aunque en la misma franja del subíndice (A_0).
- No es posible asociar un único nivel de respuesta SOLO que sea característico de los estudiantes que se agrupan en similar rango de calificación en el subsector Biología, ya sea en el sector público o privado.
- Mayoritariamente, las respuestas dadas por los estudiantes de colegios públicos y privados son de carácter descriptivas. Las explicaciones y analogías son escasas.

8. Referencias Bibliográficas

- BIGGS, J.B.Y COLLIS, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The taxonomy*. Nueva York : Academic Press.
- CENTRO DE ESTUDIOS PUBLICOS (2002) *Enseñanza de la lengua y pruebas de Admisión*. En Diario el Mercurio, 17 de Nov. de 2002 Págs. E-10-11.
- (2002) *Las ciencias y el PAT. Las nuevas preguntas de la prueba*. En Diario el Mercurio, 24 de Nov. de 2002. Págs. E-12- 13.
- (2002) El *SIES y la Educación en Chile*. En Diario el Mercurio, 11 de agosto de 2002. Págs. E-11, D- 17-19.
- COLLIS, K. F., WATSON, J. M. (1991). *A Mapping Procedure for Analysing the Structure of Mathematics Responses*, Journal of Structural Learning. Vol. 11, págs. 65-87.
- ENTWISTLE, N. (1998). *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. España. Paidós.136Pp.
- HERNÁNDEZ, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid. La Muralla. Pág.79-94.
- HUERTA, P. (1999). *Los niveles de van Hiele y la Taxonomía SOLO: Un análisis comparado una integración necesaria*.
- MARTON, F, HOUNSELL, D.J. Y ENTWISTLE, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- PÉREZ, M. (2000). *La evaluación de la calidad del aprendizaje*. En Infancia y aprendizaje. Girona. Universidad de Girona.

SCOTT, P. (1989). *Introducción a la investigación y evaluación educativa*, (UACP y PCCU. México:Universidad Nacional Autónoma.

SEPÚLVEDA, A. (2003). *El aprendizaje de la Biología desde la taxonomía SOLO: Niveles SOLO en estudiantes de enseñanza Media*. Tesis doctoral.

TRILLO, F. (2001) *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. Apuntes de curso perfeccionamiento. Chile-Osorno. U. de Los Lagos.



SECCIÓN DE ESTUDIOS Y DEBATES



ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS TIC PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.

Marcelo Careaga¹
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Heriberto Urzúa N° 222, Penco, Chile
marcelo.careaga@gmail.com

Angélica Avendaño Veloso²
Universidad de Concepción, Chile
Victoria 306, Casilla 160-C, Correo 3
Concepción, Chile
aavenda@udec.cl

RESUMEN

La irrupción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en Educación está planteando nuevas demandas de definición curricular, las que impactan directamente en los modelos de formación inicial de profesores. Una de estas demandas, consiste en definir estándares de calidad de los recursos tecnológicos que se utilizan en pedagogía y otra se relaciona con las competencias TIC, que deberían incorporarse en los perfiles de egreso de los futuros profesores. Los estándares, se enuncian para ser considerados como referentes que permitan garantizar una aplicación eficaz de los recursos TIC, que son utilizados en las prácticas pedagógicas. Las competencias TIC, necesitan ser incorporadas en la redefinición de los desempeños profesionales de los profesores. Ambos factores, estándares y competencias, requieren ser analizados e integrados al currículo y la formación de profesores de manera interdependiente, ya que sus definiciones se complementan de manera teórica y práctica en el quehacer educativo. En este artículo se analizan y proponen estándares pedagógicos y tecnológicos, los cuales son relacionados con las competencias TIC que el Ministerio de Educación está definiendo como requerimientos para la formación de los profesores.

Palabras claves: TIC, estándares pedagógicos y tecnológicos, competencias, formación de profesores, perfiles de egreso.

ABSTRACT

The irruption of the Technologies in Information and Communication (TIC) in education requires new demands on the curricular definition. This irruption directly affects the development of new teachers in their beginning stage. The first demand consists on defining quality standards regarding technological resources that apply to pedagogy. The second refers to the TIC, which should be included in the debit profile of future teachers. Quality standards are defined to guarantee an efficient application of TIC in pedagogy. TIC need to be incorporated in the new concept of the teachers' professional function. These two previously stated demands require an analysis and integration of TIC in the curriculum

1 Asesor en Informática Educativa Centro Zonal Costa Centro - Red Enlaces, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

2 Docente Universidad de Concepción, Chile.

and education of future teachers in an interrelated manner due to both function as a complement to one another in theory and application.

This article analyzes pedagogical and technological standards, which are related to the TIC that the Ministry of Education has determined as requirements to the educational process of future teachers.

Key words: Information and communication technologies, Pedagogical standards, Technological standards, Educational process of Teachers, profile of future Teachers.

Desarrollo

En el debate acerca de la integración curricular de TIC, se observa una tendencia que destaca la importancia de los estándares tecnológicos por sobre los estándares pedagógicos. *«(lo) Tecnológico versus lo pedagógico: esta tensión es otra dimensión del problema (ya descrito). En principio todas la experiencias se fundan en un principio en donde lo tecnológico se subordina a lo pedagógico, sin embargo, en muchas de ellas se transforma en una actividad paralela. Esta separación se manifiesta en la formación y la capacitación en que el énfasis muchas veces está puesto en el manejo técnico de las máquinas sin que llegue al momento en que éstas sean puestas al servicio de la educación. Inclusive proyectos de larga data hacen una separación entre una fase de alfabetización digital de otra de aplicación a la pedagogía. En este sentido, las innovaciones más importantes son aquellas que logran hacer converger desde el principio ambas dimensiones.»*³

Es necesario hacer un esfuerzo por revertir esta paradoja proponiendo estándares pedagógicos, que constituyan un referente para garantizar la calidad del uso de TIC en Educación. Además, es conveniente vincular estos estándares con la definición de competencias TIC que orienten la formación inicial de profesores, ya que estos profesionales son los responsables de llevar a las prácticas pedagógicas el uso de tecnologías, para que éstas impacten positivamente en mejorar la calidad de la educación, modernizándola y poniéndola en sintonía con los requerimientos de una sociedad centrada en el conocimiento y de una cultura que se globaliza.

Los estudios del estado del arte acerca de la irrupción de las TIC en educación y su relación con la innovación de las prácticas pedagógicas agregan otra complejidad, ya que no siempre se logra establecer una sintonía entre el uso de TIC y la innovación educacional. «Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías (la televisión, radio, Internet, etc.) y los profesores no pueden ignorar esta realidad...el papel del profesor debería (de) cambiar desde una concepción puramente distribuidora de información y conocimiento hacia una persona que (es) sea capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y acompañándolos en el proceso de aprendizaje.»⁴ Lo anterior implica necesariamente que

³ UNESCO. (2005) *Formación Docente y las TIC: Logros, tensiones y desafíos. Estudio de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Publicación digital. OREALC/UNESCO Santiago. Chile

⁴ Gros, B. y Silva, J. (2005) La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/

los Planes y Programas, que se utilizan en la formación inicial de profesores, deberían considerar estándares pedagógicos que estén alineados con desafíos de innovación pedagógica, metodológica, didáctica y evaluativa, relacionados con la integración curricular de TIC. Formar profesores capaces de utilizar TIC eficazmente, debería influir como una oportunidad de promover la innovación pedagógica para modernizar y mejorar la calidad de la educación, esto en el sentido planteado por Couffignal de «asegurar la eficacia en la acción»⁵, es decir, las TIC utilizadas para que los profesores sean más innovadores en sus formas de enseñar y los alumnos más eficaces en sus formas de aprender.

Aunque la mayoría de las iniciativas de estandarización tecnológica se focalizan en la gestión, algunas han considerado énfasis pedagógicos en sus definiciones. Entre estos énfasis destacan:

- Normalización en el ámbito de las Tecnologías de la Información para la formación, educación y aprendizaje;
- Estándares para describir recursos de aprendizaje;
- Aspectos relacionados con el contenido y aspectos relacionados con el aprendiz;
- Especificaciones de perfiles de alumnos y gestión de grupos;
- Recomendaciones para objetos educativos distribuidos;
- Organización de cursos bajo enfoques pedagógicos y secuenciamiento;
- Guías para el auto-estudio de los alumnos;
- Orientaciones para las tutorías virtuales;
- Evaluación y retroalimentación de los desempeños de los alumnos;
- Definiciones de competencias relacionadas con habilidades, conocimientos, tareas y resultados de aprendizaje;
- Descripción y codificación de metodologías de aprendizaje;
- Mejora de las prácticas en el uso de tecnologías interactivas de comunicación;
- Agrupación de elementos que describen las características pedagógicas y educacionales del aprendizaje tales como densidad semántica, nivel de interactividad; entre otros énfasis relacionados.

El estudio «Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno» constituye un aporte significativo, acerca de los antecedentes y propuestas para la definición de estándares TIC en la formación de docentes. De dicho estudio es conveniente rescatar, para ilustrar acerca de los avances existentes en la materia, una síntesis de los aportes de «diferentes administraciones educacionales nacionales e instituciones ligadas a la innovación tecnológica (quienes) han elaborado y difundido varias propuestas de estándares que buscan organizar y orientar aquellos saberes y destrezas que los docentes y estudiantes debieran dominar. Así podemos encontrar estándares explicitados para la formación inicial o permanente de profesores, aquellos en los que subyacen estándares generales tendientes a habilitar a la población en general y aquellos cuyo grupo objetivo principal son los estudiantes. Sin embargo todos ellos, poseen bases comunes asociadas al manejo tecnológico básico, diferenciándose en la profundidad y en la vinculación con destrezas propiamente pedagógicas o curriculares. Considerando lo anterior, se presenta la

5 Couffignal, L. (1964) *Cibernética y Educación*. París: Edition de Minuit, Colección L'homme et la machine

siguiente tabla resumen que muestra características relevantes del conjunto de estándares analizados.»⁶

TABLA
Estándares internacionales TIC para la formación docente⁷

	Objetivo	Enfoque	Dimensiones
ISTE	Dotar al docente de referencias para la creación de ambientes más interactivos de aprendizaje.	Integrador de aquellas destrezas técnicas y pedagógicas, organizados en un itinerario que incluye una formación escolar y finaliza con una formación a lo largo de la vida.	Las áreas que considera este estándar incluyen: - Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad). - Diseño de Ambientes de Aprendizaje. - Vinculación TIC con el Currículo. - Evaluación de Recursos y Aprendizajes. - Mejoramiento Profesional. - Ética y Valores.
INTEL	Pretende ayudar a que los docentes tengan referencias y orientaciones para integrar de manera efectiva, el uso de TIC en los programas de estudios y el proceso de aprendizaje con estudiantes.	Se sustenta en un conjunto de módulos de formación, que conllevan niveles y tipo de aprendizajes que integran el uso de TIC y el desarrollo curricular, mediante un proceso permanente de elaboración por parte del docente.	Las áreas que considera este estándar incluyen: - Manejo Tecnológico Operativo (básico y de productividad). - Diseño de Ambientes de Aprendizaje. - Vinculación TIC con el Currículo. - Evaluación de uso y Aprendizajes. - Mejoramiento Profesional. - Ética y Valores.
QTS	Establecido como parte de un currículo nacional para la FID en el Reino Unido, se centra en la articulación con áreas curriculares como el Inglés, matemáticas, ciencias y aprendizaje propio de las TIC	Se organizan en torno a tres ejes temáticos que implican conocer, enseñar y reflexionar sobre la práctica profesional.	Las áreas que considera este estándar incluyen: - Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad). - Diseño de Ambientes de Aprendizaje. - Vinculación TIC con el Currículo. - Evaluación de uso y Aprendizajes. - Mejoramiento Profesional.
EUROPEAN PEDAGOGICAL ICT	Busca acreditar pedagógicamente, el nivel de los docentes y el uso de las TIC, con miras a contribuir una mejora en las prácticas docentes.	Integra una perspectiva operativa y una pedagógica, para lo cual se basa en el desarrollo y adaptación de propuestas contextualizadas en el aula. Su modalidad de trabajo está organizada en módulos obligatorios y opcionales de carácter virtual.	Las áreas que considera este estándar incluyen: - Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad). - Vinculación TIC con Currículo. - Evaluación de uso y Aprendizajes. - Mejoramiento Profesional.
INSA	Mejora la formación continua de docentes desde la propia práctica docente, facilitando la orientación para propuestas de innovación con TIC.	Articula objetivos curriculares con aquellos operativos, en torno a desempeños más centrados en lo cognitivo y su concreción en actividades con alumnos.	Las áreas que considera este estándar incluyen: - Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad). - Diseño de Ambientes de Aprendizaje. - Vinculación TIC con el Currículo. - Evaluación de uso y Aprendizajes. - Mejoramiento Profesional. - Ética y Valores.
AUSTRALIA	Estándar que busca establecer que tipo de destrezas y habilidades debe poseer un docente, al ingresar al sistema educativo.	Considera categorías operativas y pedagógicas, desglosadas mediante habilidades de uso y de toma de decisiones en un contexto formador.	Las áreas que considera este estándar incluyen: - Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad) - Diseño de Ambientes de Aprendizaje - Vinculación TIC con el Currículo - Evaluación de uso y Aprendizajes - Mejoramiento Profesional - Ética y Valores

6 Silva, J.; Gros, B.; Garrido, J. M. y Rodríguez, J. (2005) *Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno*. Universidad de Santiago de Chile, Chile; Universidad de Barcelona, España y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/

7 Fuente: Silva, J.; Gros, B.; Garrido, J. M. y Rodríguez, J. (2005)

Considerando que esta temática aún no está suficientemente sistematizada, la idea de este artículo consiste en proponer *categorías y estándares pedagógicos* que sean observables y verificables en la formación de profesores, especialmente cuando las prácticas académicas estén siendo impartidas bajo las modalidades *e-learning*⁸ y/o *b-learning*⁹, con el propósito de disponer de una *batería de estándares pedagógicos* que puedan ser validados en contextos de formación académica de pregrado o postgrado.

Los *estándares* son normas aceptadas de forma general, constituyen criterios, medidas descriptivas, específicas y explicativas que establecen qué se puede considerar como un producto de calidad. Por tanto, para crear estándares de calidad, es necesario definir unos indicadores, cualitativos o cuantitativos, que sean objetivos, específicos, cuantificables y medibles. Pueden ser de facto, resultado de un proceso espontáneo o como consecuencia de una aceptación formal. El uso de estándares permite: normalizar y describir formalmente las funcionalidades, prestaciones, servicios que deben tener los sistemas de formación; normalizar los procesos relacionados con el desarrollo de contenidos, sistemas formativos, tratamiento de datos, etc.; ahorrar costos en el desarrollo de contenidos; ahorrar costos en el desarrollo de entornos virtuales para propósitos educativos; reutilizar los contenidos y los recursos didácticos soportados en plataformas digitales.

Una propuesta, para emprender un proceso de validación de *estándares pedagógicos*, aplicables a la formación de profesores con uso de TIC, podría considerar las siguientes categorías y estándares¹⁰:

- Categoría 1: *Estándares teóricos*
- Categoría 2: *Estándares basados en principios pedagógicos*
- Categoría 3. *Estándares metodológicos*
- Categoría 4: *Estándares didácticos*
- Categoría 5: *Estándares evaluativos*

Se entiende como *estándares teóricos*, a los sistemas de ideas que aportan los argumentos curriculares y pedagógicos a los programas, cursos, unidades o módulos de formación docente con uso de TIC. Consideran cuestiones fundamentales y conceptuales. Estos estándares cumplen el propósito de ser ejes orientadores de las otras categorías y estándares pedagógicos, ya que aportan los conceptos más generales acerca de la cosmovisión, el hombre, la sociedad y la cultura. Incluyen el marco conceptual, los fundamentos antropológico-filosóficos, el enfoque epistemológico, los aportes de las Teorías de la Educación, Teorías de Sistemas, Cibernética y de la Información, Teoría de la Gestión del Conocimiento, entre otras. Algunos ejemplos de estos *estándares teóricos* son: circunscribir

8 Aquella actividad que utiliza, de manera integrada y pertinente, computadores y redes de comunicación en la formación de ambientes propicios para la construcción de la experiencia de aprendizaje. Incluye la entrega de contenidos vía Internet, extranet, intranet, (LAN/WAN), audio y vídeo, emisión satelital, televisión interactiva y CD-ROM.

9 Modalidad pedagógica, basada en el uso educacional de TIC, en la cual se complementan estrategias presenciales con estrategias virtuales de aprendizaje.

10 Careaga, M. (2007) *Informe Final: Diseño de un Modelo de Perfeccionamiento Docente con apoyo de TIC*. Santiago de Chile: Mineduc (ENLACES/CPEIP)

a una o más concepciones antropológico-filosóficas aplicadas a la formación de profesores con uso de TIC; adscribir a una o más concepciones teóricas de la Educación; definir uno o más enfoques epistemológicos que orienten las formas de gestionar conocimiento; seleccionar nociones de uno o más enfoques curriculares como ejes orientadores de la formación de profesores.

Se entiende como *estándares basados en principios pedagógicos*, al conjunto de supuestos que orientan las prácticas desarrolladas en contextos virtuales o mixtos de aprendizaje (presenciales+virtuales). Constituyen los elementos que deberían ser considerados para garantizar la calidad de los aprendizajes realizados a distancia. Se relacionan con cuestiones tales como: conformación de los contextos de aprendizaje a distancia; motivación para aprender y comprensión de los aprendizajes; calidad, coherencia y secuenciación de los contenidos; distribución del tiempo; participación de los usuarios en las experiencias de aprendizaje; experimentación y contextualización de lo estudiado en la realidad, entre otras. Algunos ejemplos de estos *estándares basados en principios pedagógicos* son: considerar instancias motivacionales que promuevan el aprendizaje; garantizar consistencia de los contenidos; promover la autonomía del aprendizaje; incentivar la colaboración pedagógica basada en Gestión del Conocimiento; implicar significaciones del aprendizaje; contextualizar los aprendizajes situándolos en la realidad; explorar, ensayar y asumir el error como fuentes de información y de generación de conocimiento; diversificar los escenarios de aprendizaje; relacionar teoría y práctica; contextualizar cultural y socialmente los aprendizajes.

Se entiende como *estándares metodológicos*, a las modalidades que se deberían aplicar para resolver problemas de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales, incluyendo la preselección de métodos y técnicas a ser usadas para garantizar las mejores prácticas y la calidad de dichos aprendizajes. Algunos ejemplos de estos *estándares metodológicos* son: disponer de unidad piloto (o Unidad 0 de apresto pedagógico y tecnológico); organizar el trabajo en contextos de colaboración pedagógica; horizontalizar la relación pedagógica; conformar redes de gestores de conocimiento; organizar la complejidad de los contenidos; informar acerca de la complejidad de los contenidos; disponer de Sistemas de Tutorización; aplicar diseños comunicacionales que facilitan la interacción de los aprendizajes; aprenden haciendo; administrar el tiempo de exposición al trabajo en ambientes virtuales de aprendizaje.

Se entiende como *estándares didácticos*, a las formas de organizar y utilizar los recursos de aprendizaje, para mediar las fuentes del conocimiento con los usuarios que aprenden a distancia, atendiendo a la calidad del diseño y a la capacidad de comunicación de los objetos de aprendizaje que se utilizan. Algunos ejemplos de estos *estándares didácticos* son: garantizar un tratamiento atractivo de los contenidos; estructurar contenidos claros; representar los contenidos combinando recursos de aprendizaje equilibradamente; administrar fuentes de información; representar estéticamente los contenidos y objetos de aprendizaje (OA)¹¹.

11 Un OA es cualquier recurso que pueda apoyar el proceso de aprendizaje mediado por alguna tecnología. Bloque modular de contenidos de teleformación. Corresponde a la mínima estructura independiente que contiene un objetivo, una actividad de aprendizaje y un mecanismo de evaluación, el cual puede ser desarrollado con TIC de manera de posibilitar su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo.

Se entiende como *estándares evaluativos*, a las modalidades de seguimiento y medición de las prácticas, de enseñar y de aprender en contextos virtuales de formación, y a la valoración endógena y exógena de los procesos y resultados de los aprendizajes. Algunos ejemplos de estos *estándares evaluativos* son: definir modalidades evaluativas; definir estrategias evaluativas para *e-learning* y/o *b-learning*; definir metodologías de evaluación en línea; definir formas de evaluación; disponer de sistemas de procesamiento automatizado de información relativa al seguimiento de comportamiento virtual de usuarios; implementar sistemas automatizados de retroalimentación.

Cada estándar dispone de *indicadores* que permiten observarlo y medirlo. Estos indicadores están enunciados cualitativa o cuantitativamente, con el propósito de ser útiles para el diseño de instrumentos de investigación para validar los estándares propuestos.¹²

El *Marco para la Buena Enseñanza*¹³ da cuenta de 4 dominios, desde los cuales es posible inferir estándares pedagógicos, que pueden ser considerados como el punto de partida para cualquier definición posterior, relacionada con la formación docente en cualquiera de sus niveles. De ahí la relevancia de analizar dicho marco en función de la definición de dichos estándares pedagógicos.

Dominio	Estándar inferido
A: Preparación de la enseñanza	E.A1: Aprender marco curricular de su disciplina de enseñanza. E.A2: Definir estrategias pedagógicas (metodológicas, didácticas evaluativas). E.A3: Considerar el contexto sociocultural de los alumnos para la definición de su práctica pedagógica.
B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	E.B1: Propiciar un clima y entorno favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje. E.B2: Definir estrategias para potenciar las fortalezas y autoestima de los alumnos. E.B3: Definir estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos.
C: Enseña para el aprendizaje de todos los estudiantes	E.C1: Definir estrategias de enseñanza que generen el desarrollo de aprendizajes en todos los estudiantes. E.C2: Definir estrategias de enseñanza que fomenten la indagación, interacción y socialización de los aprendizajes. E.C3: Definir estrategias de enseñanza-aprendizaje considerando conocimientos previos e intereses de los propios estudiantes. E.C4: Definir formas de sociabilización con los estudiantes, sobre objetivos y estrategias de aprendizajes, para la apropiación de éstas por parte de los alumnos. E.C5: Establecer estrategias de seguimiento de los aprendizajes.
D: Responsabilidades Profesionales	E.D1: Desarrollar procesos de autoevaluación y reflexión permanente acerca de su práctica pedagógica. E.D2: Desarrollar procesos de autoevaluación para detectar necesidades de perfeccionamiento. E.D3: Desarrollar procesos de evaluación permanente acerca de las necesidades educativas de los alumnos. E.D4: Establecer estrategias de integración con el entorno interno y externo de la organización. E.D4: Establecer estrategias de integración con el entorno interno y externo de la organización.

12 El detalle de estos indicadores está disponible en: Careaga, M. (2007) *Informe Final: Diseño de un Modelo de Perfeccionamiento Docente con apoyo de TIC*. Santiago de Chile: Mineduc (ENLACES/CPEIP)

13 www.mineduc.cl

En relación con los *estándares tecnológicos*, una breve aproximación para lograr una visión completa acerca de la estandarización del uso de TIC, plantea en general que las soluciones tecnológicas, que se desarrollan para propósitos educativos, deberían contener coincidencias suficientes de *accesibilidad, interoperabilidad, durabilidad y reutilización* de los materiales didácticos que se diseñan, de tal manera que puedan ser utilizados de manera independiente de los Sistemas de Administración de Aprendizaje (*Learning Management System - LMS*)¹⁴. Los *estándares tecnológicos* para *e-learning* o *b-learning*, constituyen respuestas a través de las cuales se pueden encontrar normas comunes para que los recursos, utilizados en plataformas digitales que soportan estrategias de educación a distancia, dispongan de altos niveles de coincidencia tanto en el diseño de contenidos como en los tipos de infraestructura que se utilizan.

Entre los *estándares tecnológicos* más conocidos se pueden destacar: *AICC*¹⁵ *Aviation Industry CBT Comitee*; *IEEE*¹⁶ *Learning Technologies Standards Committee (LTSC)*; *IMS*¹⁷ *Global Learning Consortium, Inc.*; *OKI The Open Knowledge Initiative*¹⁸; *ARIADNE*¹⁹; *ADL*²⁰ *SCORM*²¹

Según los expertos²², en los próximos años, el trabajo relacionado con las especificaciones para estándares tecnológicos aplicables a sistemas virtuales con propósitos educacionales, estarán centrado en los siguientes temas: repositorio de contenidos; internacionalización y localización; programas de certificación y arquitectura de las soluciones tecnológicas para propósitos educativos.

En cuanto a los *estándares tecnológicos*, claramente se ha producido un proceso de convergencia que ha encaminado al mercado hacia un solo estándar, *ADL-SCORM*. Las características de *SCORM* se pueden resumir en tres líneas principales: una especificación basada en *XML*²³ para representar la estructura de los cursos, logrando portabilidad de los cursos entre distintos *LMS*; un conjunto de especificaciones relacionadas al ambiente de ejecución, que incluye una *API*²⁴, un modelo de datos para la comunicación entre el *LMS* y los contenidos, una especificación para el «lanzamiento» de los contenidos y una especificación para la creación de registros que contienen *metadatos*²⁵ del contenido.

14 Software que automatiza la administración de acciones de formación. Un *LMS* registra usuarios, organiza los diferentes cursos en un catálogo, almacena datos sobre los usuarios, también provee informes para la gestión. Un *LMS* es diseñado generalmente para ser utilizado por diferentes editores y proveedores. Generalmente no incluye posibilidades de autoría (creación de cursos propios), en su lugar, se centra en gestionar cursos creados por gran variedad de fuentes diferentes. Generalmente también se le conoce como plataforma.

15 *AICC. The Aviation Industry CBT Committee*. <http://www.aicc.org/>

16 *IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC)*. <http://ltsc.ieee.org/>

17 *IMS (Instructional Management System) Global Learning Consortium*. <http://www.imsproject.org/>

18 Instituto Tecnológico de Massachussets. Proyecto OKI. www.okiproject.org

19 Proyecto Fondef PUCV (2004) «Estándar y Sistema de Certificación de la Calidad de Procesos de Formación en modalidad *e-learning* y *blended-learning* para Iberoamérica».

20 *Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative*, URL: <http://www.adlnet.org>

21 *SCORM Concepts*. <http://www.eduworks.com/LOTT/tutorial/scormconcepts.html>

22 Foix, C. y Savando S. (2002) *Estándares e-learning. Estado del Arte*. INTEC.

23 *Extensible Markup Language*. Lenguaje de codificación de última generación, que permite a los diseñadores Web programar sus propios comandos de marcación. Estos comandos podrán ser usados posteriormente como si fueran comandos HTML.

24 *Application Program Interface (API)*. En castellano: Interfaz para programas de aplicación. Conjunto de convenciones de programación (funciones y métodos) que definen como se invoca o llama un determinado servicio desde un programa.

25 Información sobre el contenido que permite almacenarla y ser recibida desde la base de datos

Los *estándares* de calidad *pedagógicos* y *tecnológicos*, aplicables a los recursos TIC que se utilizan en Educación, están vinculados con las *Competencias TIC*, que han sido definidas por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) para la Formación Inicial de Profesores. «*Hoy se avanza en la inserción de estas tecnologías en las prácticas pedagógicas de los profesores, potenciando su uso como apoyo curricular que permita contribuir a la calidad de la educación. Sin embargo, la experiencia nos indica que es necesario que los profesores inicien su preparación en este ámbito, como parte de Formación Inicial Docente en las instituciones de educación superior, de manera que egresen ya preparados para integrar pedagógicamente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).*»²⁶

La formación inicial de profesores se ve expuesta al desafío irrenunciable de incorporar estas competencias, como un elemento relevante en la definición de los perfiles de egreso de los futuros profesores. Ya no basta que los profesores conozcan algunas nociones de cultura informática, el uso a nivel de usuarios de software de aplicación²⁷ o sepan realizar búsquedas de información en Internet. Actualmente se trata de incorporar «*orientaciones para su inserción en los programas de Formación Inicial Docente en las universidades. Se trata de un conjunto de estándares desarrollados por especialistas nacionales y validados con una mesa de expertos, que entregan orientaciones acerca del perfil que un docente debiese tener, en este ámbito, al finalizar su formación universitaria. Este perfil supone una serie de competencias en los aspectos técnicos, pedagógicos, éticos, legales, de gestión y desarrollo profesional asociadas al uso de las TIC en el contexto escolar.*»²⁸

De esta manera, se puede valorar el estándar como un principio que ayuda al mejoramiento de la calidad. También lo podemos encontrar en otras definiciones, donde se establece como una medida deseada social y funcionalmente, para lo cual requiere de especificaciones que describen el nivel deseado²⁹ o el tipo de conocimientos y destrezas que se esperan sean aprendidas.³⁰ Para orientar la formación de futuros docentes el Mineduc ha caracterizado lo que deben considerar los estándares: «*Los estándares son, por tanto, patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse.*»³¹

La propuesta de *estándares* del Mineduc se basa en la:

- a) *definición de un marco general que sirva de itinerario entre la formación inicial docente y los primeros años de ejercicio de la profesión docente;*
- b) *concepción de los estándares en un esquema integrador y transversal de los elementos operatorios y curriculares, que puedan apuntar al desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas propias de la toma de decisión docente;*

26 MINEDUC (2007) *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Docente. Competencias Docentes TIC.* www.enlaces.cl/competenciastic/

27 Procesador de Textos, Hoja de Cálculos, Bases de Datos, software para presentaciones o software de comunicaciones, entre otros.

28 www.enlaces.cl/competenciastic/

29 Husén, T., & Tuijnman, A. (1994) *Monitoring standards in education: Why and how it came about.* In A. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.). Oxford-New York-Tokyo: Pergamon

30 Thomas, R. M. (1994). Approaches to setting and selecting achievement standards. In A. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Monitoring the standards of education: Papers in honor of John P. Keeves* (pp. 101-120). Oxford-New York-Tokyo: Pergamon

31 www.enlaces.cl/competenciastic/

c) organización de la enunciación de los estándares en torno a dimensiones generales, criterios e indicadores, y potenciar su operacionalidad mediante módulos de trabajo flexibles posibles de utilizar en forma vertical o transversal dentro de la formación inicial de docentes, y

d) consideración de la vinculación de los estándares con áreas propias de la formación inicial de docentes (FID), tales como el eje formativo de las prácticas, que potenciarían la contextualización de los aprendizajes TIC adquiridos.³²

Esto significa que se busca la aplicación de las TIC en cinco dimensiones:

- **Área pedagógica:** Los futuros docentes adquieren y demuestran formas de aplicar las TIC en el currículum escolar vigente como una forma de apoyar y expandir el aprendizaje y la enseñanza.
- **Aspectos sociales, éticos y legales:** Los futuros docentes conocen, se apropian y difunden entre sus estudiantes los aspectos éticos, legales y sociales relacionados con el uso de los recursos informáticos y contenidos disponibles en Internet, actuando de manera consciente y responsable respecto de los derechos, cuidados y respetos que deben considerarse en el uso de las TIC.
- **Aspectos técnicos:** Los futuros docentes demuestran un dominio de las competencias asociadas al conocimiento general de las TIC y el manejo de las herramienta de productividad (procesador de texto, hoja de cálculo, presentador) e Internet, desarrollando habilidades y destrezas para el aprendizaje permanente de nuevos hardware y software.
- **Gestión escolar:** Los futuros docentes hacen uso de las TIC para apoyar su trabajo en el área administrativa, tanto a nivel de su gestión docente como de apoyo a la gestión del establecimiento.
- **Desarrollo Profesional:** Los futuros docentes hacen uso de las TIC como medio de especialización y desarrollo profesional, informándose y accediendo a diversas fuentes para mejorar sus prácticas y facilitando el intercambio de experiencias que contribuyan mediante un proceso de reflexión con diversos actores educativos, a conseguir mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

³² www.enlaces.cl/competenciastic/

La propuesta se esquematiza en la siguiente figura:



Fuente: www.enlaces.cl/competenciastic/

Síntesis de Estándares TIC para la Formación Inicial de Profesores

Estándares	
Área Pedagógica	<p>E1: Conocer las implicancias del uso de tecnologías en educación y sus posibilidades para apoyar su sector curricular.</p> <p>E2: Planear y Diseñar Ambientes de Aprendizaje con TIC para el desarrollo Curricular.</p> <p>E3: Utilizar las TIC en la preparación de material didáctico para apoyar las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar su futuro desempeño laboral.</p> <p>E4: Implementar Experiencias de Aprendizaje con uso de TIC para la enseñanza del currículo.</p> <p>E5: Evaluar recursos tecnológicos para incorporarlos en las prácticas pedagógicas.</p> <p>E6: Evaluar los resultados obtenidos en el diseño, implementación y uso de tecnología para la mejora en los aprendizajes y desarrollo de habilidades cognitivas.</p> <p>E7: Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de entornos virtuales.</p>
Aspectos Sociales, Éticos y Legales	<p>E8: Conocer aspectos relacionados al impacto y rol de las TIC en la forma de entender y promocionar la inclusión en la Sociedad del Conocimiento:</p> <p>E9: Identificar y comprender aspectos éticos y legales asociados a la información digital y a las comunicaciones a través de las redes de datos (privacidad, licencias de software, propiedad intelectual, seguridad de la información y de las comunicaciones).</p>
Aspectos Técnicos	<p>E10: Manejar los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de computadores personales.</p> <p>E11: Utilizar herramientas de productividad (Procesador de Textos, Hoja de Cálculo, presentador) para generar diversos tipos de documentos.</p> <p>E12: Manejar conceptos y utilizar herramientas propias de Internet, Web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas.</p>
Gestión Escolar	<p>E13: Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativo-docentes.</p> <p>E14: Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativas del establecimiento.</p>
Desarrollo Profesional	<p>E15: Desarrollar habilidades para incorporar reflexivamente las tecnologías en su práctica docente.</p> <p>E16: Utilizar las tecnologías para la comunicación y colaboración con iguales, y la comunidad educativa en general con miras a intercambiar reflexiones, experiencias y productos que coadyuven a su actividad docente.</p>

Fuente: www.enlaces.cl/competenciastic/

Cada estándar contiene una serie de *indicadores*³³, que permiten especificar qué *competencias* se espera como desempeño incorporado al perfil de egreso de los profesores. Algunos ejemplos ilustrativos:

- Leen y dan significado al currículum sobre la base del uso de TIC, identificando y localizando aprendizajes esperados posibles de desarrollar con la incorporación de TIC.
- Seleccionan herramientas y recursos tecnológicos acordes para el logro de los aprendizajes esperados y contenidos de planes y programas de estudio vigentes.
- Utilizan procesadores de texto para la producción de material didáctico de apoyo a sus actividades pedagógicas (guías, pruebas, módulos de aprendizaje, materiales de lectura).
- Organizan grupos de alumnos, espacio físico, materiales y tareas en actividades pedagógicas en que se utilicen recursos informáticos.
- Emplean criterios de carácter pedagógico para seleccionar software y recursos educativos relevantes a sus sectores curriculares y posibles de utilizar.
- Diseñan procedimientos e instrumentos de evaluación para el aprendizaje en entornos de trabajo con TIC.
- Conocen plataformas de formación online y su uso en el contexto escolar.
- Analizan el impacto de las TIC en diferentes ámbitos de la sociedad.
- Reconocen los aspectos éticos y legales asociados a la información digital tales como privacidad, propiedad intelectual, seguridad de la información.
- Identifican conceptos y componentes básicos asociados a la tecnología informática, en ámbitos como hardware, software y redes.
- Utilizan recursos disponibles en Internet para la búsqueda de información.
- Utilizan software de productividad para elaborar material administrativo relacionado con su función docente (cartas a apoderados, informes de notas, actas de notas, planificaciones, trípticos, afiches, etc.).
- Diagnostican los recursos tecnológicos existentes en la comunidad educativa para el apoyo de las tareas administrativas y pedagógicas.
- Crean y mantienen un listado de sitios relevantes a su quehacer docente y desarrollo profesional.
- Participan en espacios de reflexión e intercambio de experiencias sobre el diseño e utilización e implementación de experiencias pedagógicas con tecnologías de la Información y la Comunicación.

La finalidad, de estos *estándares* y definiciones de *competencias* TIC, es que las Facultades de Educación los consideren cuando actualicen sus Planes de Estudio y los tomen como referentes válidos cuando definan los perfiles de egreso de los futuros profesores.

Ideas concluyentes:

- La *Cultura Global* y la *Sociedad del Conocimiento* sustentan su funcionalidad comunicacional en la utilización masiva de las TIC.
- El uso masivo de las TIC constituye un factor de desarrollo de las agrupaciones humanas.

33 Para acceder a todos los indicadores ver: www.enlaces.cl/competenciatic/

- La progresiva presencia de las TIC en Educación está modificando gradualmente la cultura escolar.
- Esta sostenida integración de TIC en Educación establece nuevas demandas a la formación inicial de profesores.
- Para orientar estos nuevos requerimientos de formación profesional es conveniente disponer de *estándares* y *competencias*.
- Los *estándares pedagógicos* y *tecnológicos* son necesarios para garantizar la calidad de las aplicaciones educativas de TIC.
- Las *competencias* TIC constituyen referentes que permiten redefinir los perfiles de egreso en la formación de profesores.
- Las *competencias* TIC abarcan aspectos pedagógicos, técnicos, sociales, éticos, legales, de gestión escolar y desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- CAREAGA, M. (2007) *Informe Final: Diseño de un Modelo de Perfeccionamiento Docente con apoyo de TIC*. Santiago de Chile: Mineduc (ENLACES/CPEIP)
- COUFFIGNAL, L. (1964) *Cibernética y Educación*. París: Edition de Minuit, Colección L'homme et la machine
- FOIX, C. Y SAVANDO S. (2002) *Estándares e-learning*. Estado del Arte. INTEC
- GROS, B. Y SILVA, J. (2005) *La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/
- HUSÉN, T., & TUIJNMAN, A. (1994) *Monitoring standards in education: Why and how it came about*. In A. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.) Oxford-New York-Tokyo: Pergamon.
- MINEDUC (2007) *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Docente. Competencias Docentes TIC*. Chile: Ministerio de Educación. Currículum Discursivo ROM
- PUCV (2004) *Estándar y Sistema de Certificación de la Calidad de Procesos de Formación en modalidad e-learning y blended-learning para Iberoamérica*. Proyecto Fondef

SILVA, J.; GROS, B.; GARRIDO, J. M. Y RODRÍGUEZ, J. (2005) *Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno*. Universidad de Santiago de Chile, Chile; Universidad de Barcelona, España y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/

THOMAS, R. M. (1994). *Approaches to setting and selecting achievement standards*. In A. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Monitoring the standards of education: Papers in honor of John P. Keeves* (pp. 101-120). Oxford-New York-Tokyo: Pergamon.

UNESCO (2005) *Formación Docente y las TIC: Logros, tensiones y desafíos. Estudio de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Publicación digital. OREALC/UNESCO Santiago. Chile

WEBGRAFÍA

www.mineduc.cl

www.enlaces.cl/competenciastic/

www.rieoei.org/

<http://www.aicc.org/>

<http://ltsc.ieee.org/>

<http://www.imsproject.org/>

www.okiproject.org

<http://www.adlnet.org>

<http://www.eduworks.com/LOTT/tutorial/scormconcepts.html>

LA PEDAGOGÍA EN LA DRAMATURGIA CHILENA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX: APORTES DE FLORES ROJAS. BOCETO DRAMÁTICO¹.

Miguel Alvarado Borgoño²
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Alcalde Barrios 309, Playa Ancha, Valparaíso, Chile
alvarado@upla.cl

»*No queremos avergonzarnos de escribir y no tenemos ganas de escribir para no decir nada*»
Jean Paul Sartre

RESUMEN

Este artículo desarrolla una labor introductoria, que aporta al proceso de establecer las características de los textos propios de la dramaturgia de crítica social de las primeras décadas del siglo XX en Chile, la que hemos denominado como «Libertaria», desarrollándose aquello por medio del análisis interdisciplinario de la obra *Flores Rojas. Boceto dramático*, del español afincado en Chile Nicolás Aguirre Bretón. Publicada en 1912. Nuestro intento es reconocer, por medio del análisis de un texto concreto, el modo en que la dramaturgia anarquista fue un instrumento pedagógico informal pero de una gran eficiencia simbólica.

Palabras Claves: Pedagogía informal- Arte anarquista - Revuelta íntima

SUMMARY

This article develops to an initial work, that contributes to the process to establish the characteristics of own texts of the dramatic art of social critic of the first decades of the century XX in Chile, the one that we have denominated like «Libertaria», being developed that by means of the interdisciplinary analysis of the work *Red Flowers. Dramatic sketch*, of the Spanish settled down in Chile Nicholas Aguirre Bretón. Published in 1912. Our attempt is to recognize, by means of the analysis of a concrete text, the way in which the dramatic art anarchist was an informal pedagogical instrument but of a great symbolic efficiency.

Key words: Non formal education, art anarchist, intime revolution.

¹ Este artículo fue redactado dentro del proyecto: 1070128 /2007 LA DRAMATURGIA ANARQUISTA EN CHILE. UN DISCURSO DE RESISTENCIA, Financiado por CONICYT.

² Académico de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

INTRODUCCIÓN

Más allá de la afirmación tentativa respecto de la existencia de un *corpus dramático ácrata*, en este caso el de la dramaturgia anarquista chilena, desarrollaremos en el presente ensayo un análisis interdisciplinario; ello desde la lectura analítica de la obra *Flores Rojas. Boceto dramático*, del español afincado en Chile Nicolás Aguirre Bretón, publicada en el año 1912, en la ciudad de Iquique, asumiendo este texto como un instrumento pedagógico de carácter informal pero con una inmensa eficiencia simbólica. Con este fin realizaremos una caracterización de algunos aspectos que nos parecen fundamentales del texto en su relación con su contexto sociocultural de esta obra; asumiendo como meta reconocer los esfuerzos de las formas culturales libertarias en nuestro país por constituir un *estilo cultural* (Adorno 1983: 69) 1996), el cual pensamos se proyectó en algunos rasgos del proceso de producción y recepción de estas obras dramáticas en la segunda década del siglo XX, los que son aún identificables. Es tema aún de discusión, para la historia de la cultura y de la educación hispanoamericana el carácter plenamente anarquista de este autor, sin embargo, el carácter «libertario» y de resistencia del texto aquí publicado nos es evidente, por lo cual más que delimitar un corpus, nuestro propósito es definir los contornos del discurso dramático libertario. No nos proponemos precisar caracterizar su substrato ideológico³, sino dar cuenta del carácter libertario y simultáneamente experimental de esta obra como cimiento producciones posteriores de crítica social en nuestro país en el siglo XX.

Con el fin de cumplir nuestro propósito asumiremos una opción metodológica de carácter interdisciplinaria, en la cual confluyen las ciencias sociales y la ciencia literaria⁴, convergiendo estas disciplinas desde nuestra utilización en el plano teórico y metodológico del aporte del pensador francés Pierre Bourdieu, ello en tanto sostenemos que la dramaturgia libertaria chilena de las primeras décadas del siglo XX no puede ser valorada desde las categorías ya arraigadas utilizadas para el análisis del texto dramático en occidente, como tampoco desde las ciencias de la educación tradicionales; entendido éste como producción literaria que se corresponde con un canon estético occidental específico, no solamente por su substrato axiológico, sino por su contexto histórico y cultural de origen y desarrollo, donde rito y oralidad operan de una manera que supera ampliamente al anarquismo y sus formas culturales, y se relaciona con el substrato cultural que se define justamente desde el sincretismo iberoamericano, ello el cruce entre ritual y palabra (Morandé 1981: 12).

Definir el límite entre el texto dramático de agitación de izquierda y el texto marcadamente anarquista, resulta, para las primeras dos décadas del siglo XX en Chile, extremadamente complejo. Antes de producirse la revolución de octubre de 1917, los actores anarquistas tanto como coexistían como también disputaban espacios en el campo cultural con otros

3 «Constituye un error considerar como anarquista al español Nicolás Aguirre Bretón, autor de Flores Rojas y Los vampiros, piezas teatrales editadas en 1912 en la iquiqueña Imprenta El Despertar perteneciente al Partido Obrero Socialista. Es sabido que Aguirre Bretón fue uno de los fundadores de ese partido e integraba –al igual que Luis Emilio Recabarren– el grupo teatral «Arte y Revolución» de los socialistas iquiqueños, y que años más tarde emigró a Ecuador donde fue masón y periodista» (Grez 2007: 308)

4 Usamos el concepto académico con la acepción alemana del término como ciencia sistemática preocupada del fenómeno literario.

grupos contestatarios laicos e incluso católicos de avanzada, por lo cual requirieron de instrumentos pedagógicos informales altamente eficientes.

Así, en el contexto de análisis de la obra *Flores Rojas*, elegimos hablar de un texto *libertario*, asumido en términos amplios como texto de crítica en los planos sociocultural y político, difiriendo en su diversidad como textos emancipados en muchos casos: su origen, sus marcadores discursivos en el plano valórico y su efecto en el contexto de recepción pedagógica. En las décadas posteriores a la del 20 se puede perfilar ya un texto de orientación marxista o de orientación ácrata de manera más clara, por lo pronto en la década del diez el fin perseguido por las producciones estéticas libertarias: musicales, plásticas y verbo simbólicas, fue básicamente perlocutivo; más que ser expresión de un sistema ideológico nítidamente diferenciable, más que la preocupación misma de sus autores y receptores por el substrato ideológico que subyacía. Lo fundamental era generar acción social transformadora y hacer uso del texto dramático como instrumento pedagógico de concientización.

Tradicionalmente se consideró al periódico, al panfleto y al libro como los medios preferentes de propagación y agitación del anarquismo (García 1993: 31), la palabra escrita en las primeras décadas del siglo pasado eran las herramientas pedagógicas y propagandísticas fundamentales para la divulgación de ideas ácratas, en un medio de industrialización con altos niveles de inequidad social, y también en un contexto de surgimiento de la clase obrera y de su conciencia de sí y para sí (Lukács 2001: 120). Ello en un escenario sociocultural en el cual los símbolos van definiendo al sistema cultural a decir de Lotman⁵ (1996), generando tanto relaciones sociales capitalistas, como también instancias de crítica de las mismas, ello en un proceso en que los signos interactúan y se modifican desde las relaciones sociales, pero simultáneamente alterando estas relaciones según las circunstancias comunicativas específicas y los procesos macrohistóricos.

En el Norte de Chile, en las primeras décadas del siglo XX, el texto dramático ácrata se constituyó un instrumento verbosimbólico para la propagación de «*la idea*⁶ Concepto» con el cual se denominaba genéricamente al anarquismo y que en el contexto de los países de habla española reviste un carácter de hiperónimo.

« originado en el medio obrero y de los intelectuales que intentaban representar sus aspiraciones, incitándolos a cuestionar su contexto cultural y sociopolítico, ello en un proceso sociocultural y estético prácticamente no estudiado en nuestro medio. Se requiere, por esto de categorías interdisciplinarias para explorar un tipo de textualidad que, siendo verbosimbólica, involucra un acto ritual adosado al canon tradicional de la obra dramática, el cual, debe haber involucrado: actividades, gestos y consecuencias sociales y psicoculturales, que lo alejan del canon literario tradicional, en un espacio o campo

⁵ La semiósfera no es un conjunto de elementos autónomos, pero es necesario suponer en ella la presencia de una regulación interna y de una vinculación de las partes cuya correlación dinámica forma la conducta de la semiósfera. En la base de todos los procesos comunicativos, es posible encontrar un principio invariante, sin el cual la integridad de la semiósfera se destruiría. Esta regulación opera con relación a la sincronía y a la diacronía (Lotman 1996: 35).

⁶ Concepto con el cual se denominaba genéricamente al anarquismo y que en el contexto de los países de habla española reviste un carácter de hiperónimo.

indefinido y por ello múltiple y sincretizado. Se trata por tanto de una herramienta pedagógica altamente compleja en sus dispositivos».

No obstante, nos interesa el análisis de un texto en particular sin remitirnos como fundamento a su contexto, examinando por ello a estas obras desde sus marcas textuales más significativas a nivel de sus temas y tipos textuales fundamentales, en el contexto de la obra como sistema signico y material de reproducción (Bourdieu 1995: 145), con el objeto de encontrar pistas sobre el contexto social de este tipo de producciones en su dialéctica con el texto analizado, intercalando así categorías propias de la teoría literaria semiótica (narración, epopeya, hiperónimo, discurso, tipología, argumento, pragmática, drama, metáfora, perlocución) con conceptos socioantropológicos (código restringido, estilo cultural, tabú, clase, aculturación, habitus, mito, rito).

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en afirmar que en las primeras décadas del siglo XX la cultura libertaria de crítica social, vivió un proceso de reconstitución en su ajuste a la realidad chilena, ello se expresa en el texto dramático libertario que no necesariamente se correspondía con las formas culturales anarquistas de alcance mundial: no existía una identidad anarquista del todo definida, ello se expresa en la ambigüedad del argumento, la apelación a valores burgueses o del «adverso», a un vocabulario entre formal y de uso de *códigos restringidos* (Bernstein 1984) y en el carácter *sacral* que se le da al ideal que se pregona, sin embargo, ello desemboca argumentativamente, como veremos, en la paradoja cuyo límite es el *tabú del incesto* frente al cual todo el argumento se mueve en la ambigüedad debido a la magnitud cultural del tabú invocado: todo lo anterior remite a un tipo de subversión respecto del canon dramático occidental en el plano de la subversión de la intimidad, más que en un plano de lo propiamente político de principios del siglo XX. Por ello se trata de un instrumento pedagógico de alta eficiencia. Por ello, optaremos por hablar de un texto libertario, con un habitus de creación textual propio que dará lugar a formas discursivas en el plano estético y político tanto para el anarquismo como para el marxismo.

Así un texto como éste, en nuestra opinión, de escaso valor literario, es capaz de mostrarnos los esfuerzos y las limitaciones en el proceso de generación de una incipiente cultura anarquista en nuestro país desde una «proto-pedagogía del oprimido», la cual no puede perfilar en ese momento (1912) un sistema valórico en lo más mínimo autónomo, sino que se mueve sobre la base de ideas fuerza que no constituyen un estilo de vida autónomo en el plano axiológico, expresándose así un habitus de creación textual (Alvarado 2006: 187) cuya estructura generadora es la moral burguesa de principios del siglo XX, fundamentada en una estamentalización social rígida, proceso en el cual la clase media está recién iniciando su ascenso.

Bourdieu entiende por habitus las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. En cuanto al campo, es el espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política. Esos espacios están ocupados por agentes con distintos habitus, y con capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Estos capitales, aparte del capital económico, están formados por el capital cultural, el capital social, y por cualquier tipo de capital que sea percibido como «natural», forma

ésta del capital que denomina capital simbólico. Los agentes, con el habitus que es propio dada su posición social, y con los recursos de que disponen, «juegan» en los distintos campos sociales, y en este juego contribuyen a reproducir y transformar la estructura social, su obra fundamental respecto de estas categorías es *El sentido práctico* (1995: 20-85).

Por nuestra parte en publicaciones anteriores hemos definido el «habitus de creación textual como el modo en que una escritura se desarrolla, considerando sus variaciones formales y asumiendo su operación sobre el contexto y la influencia del contexto sobre ella. El habitus de creación posee siempre una estructura generativa y una posibilidad de juego o movimiento, a nivel tanto de sus temas como de sus recursos estilísticos»(Alvarado, 2006)

La obra Flores Rojas es expresión de las contradicciones, obstáculos, y también de los intentos por adaptarse a contextos específicos: esta cultura y sus productos verbo-simbólicos en Chile se realizan desde un estilo cultural que intenta ser autónomo. Probablemente, el texto propio de la dramaturgia libertaria chilena parezca simple porque sus macroestructuras⁷ textuales (Van Dijk 1989: 45) son evidentes; tal como lo es también el fundamento ideológico desde el cual se escriben. Sin embargo, es otra la sofisticación, entre otras razones porque existen pocos sistemas valóricos más polifónicos (Bajtín 1995: 15) que el libertario en sus diversas variantes: la complejidad se origina socioculturalmente en el plano de su pretensión de universalidad como movimiento social, su internacionalismo y su carácter valórico totalizante que inciden en el nivel pragmático e decidirán en gran medida la dialéctica texto-contexto y nivel de la dinámica de los textos que nos sucedieron. No obstante, en este proceso el anarquismo por su misma dinámica se ve fragmentado en la especificidad de cada contexto, donde los valores de las culturas tradicional y burguesa tendrán un efecto inmediato. Ello se ve acentuado debido a que al constituirse en la expresión de una clase obrera en formación, estos textos operan místicamente: son eficientes cuando denuncian; y, efectivamente, al demostrar su protesta respecto del oprobio lograban su intención, su designio: el cual fue ante todo movilizar. Por ello, como hemos señalado (Alvarado, 2005) si comparamos la dramaturgia libertaria con la dramaturgia burguesa, vemos que aquélla se diferencia de ésta, porque rompe con dos principios del texto «literario» de la cultura occidental; particularmente, con el primado de la racionalidad formal que privilegia la originalidad y con aquel principio que como esto sobrevalora una concepción específica occidental de lo hermoso, operando de manera estéticamente eurocéntrica.

La obra Flores Rojas. Boceto dramático; del autor anarquista Nicolás Aguirre Bretón representa parte de un corpus libertario identificado por Sergio Pereira (2005) para quien se trata de un discurso de resistencia cuyo conjunto de obras es tanto un producto cultural como instrumento pedagógico necesario de ser analizado interdisciplinariamente, ello en tanto:

⁷ La macroestructura semántica es un derivado de los llamados mapas mentales o representaciones abstractas que nos proporcionan visiones globales y coherentes de cualquier fenómeno externo o de experiencias internas, una fortaleza consiste en ir desde el enunciado textual. Por tanto a la concepción global de sentido y de ahí al texto.

«La pretensión manifiesta del discurso dramático ácrata de simbolizar la realidad empírica significa una refutación de la opinión general de considerar su dramaturgia como una literatura «panfletaria» alejada de toda ocupación metafórica. Su escritura actuaba sobre la realidad social pero no para reproducirla, sino para intervenirla, y ello se alcanza por medio de los artificios poéticos, cuya característica era la de adicionar a la realidad ya existente un nuevo nivel en el cual se plasmaran los contenidos del mundo que el pensamiento ácrata proponía en su creación.» (Pereira 2006: 144)

La cultura libertaria vive un proceso de constitución en su adaptación a la realidad latinoamericana y chilena, ello se expresa en el texto de Aguirre Bretón en la ambigüedad del argumento, la apelación a valores burgueses (o del «enemigo»), en un vocabulario que juega entre lo formal y el uso de códigos restringidos, y en el carácter sacral que se le da al ideal que se pregona, no obstante, ello desemboca en la paradoja cuyo límite es el tabú del incesto frente al cual todo el argumento se mueve en la ambigüedad. Así un texto cuyo valor literario, en un sentido ortodoxo aquí no evaluaremos, es capaz de mostrarnos los esfuerzos y las limitaciones, en el proceso de generación de una incipiente cultura libertaria en nuestro país, la cual no puede perfilar en ese momento (1912) un sistema valórico autónomo en lo más mínimo, sino que se mueve sobre la base principios propios del sistema étnico social chileno de principios del siglo XX, que no constituyen un estilo de vida propio en el plano axiológico.

La obra

Lo elemental del argumento nos permite identificar lo que éste trae de un canon aún borroso. En lo fundamental la estructura del argumento es extremadamente simple: un joven jardinero (Juan) «Este personaje es el jardinero de la quinta, hombre del pueblo, pero inteligente y bien educado» (Aguirre Bretón 1912: 270) quien se vincula afectivamente con la señorita de la casa de sus patrones (Teresina), este afecto es ambiguo. En las primeras líneas es la prototípica figura del amor cortés donde el inferior pretende a la dama que le es superior en una estructura social extremadamente rígida y por lo tanto que torna a ese afecto como un hecho «inapropiado», aunque ella responda positivamente a ese apego. Así el afecto entre ambos personajes queda en el plano de lo indeterminado; por momentos toma ribetes de afecto filial, por momento vemos desarrollarse solapadamente una relación amorosa heterosexual: «...» Teresina será mi dulce compañera, la que hará menos amarga mi existencia» (Aguirre Bretón 1912: 274), este vínculo queda en un terreno nebuloso ya que aparentemente es una relación amorosa tradicional, la típica figura del «vasallo» enamorado de la dama inalcanzable, en una lógica prototípica que Octavio Paz identifica y tipologiza como de expresión de las formas del vínculo heterosexual surgidos desde el amor cortés provenzal (Paz 1982: 220). Pero el rumbo que sigue esta afinidad entre ambos muchachos, luego se proyecta al ámbito ideológico, en tanto Teresina o Teresa comparte con su jardinero los valores libertarios (muy próximo a la lógica del juglar enamorado de la dama comprometida o casada) «... Teresina ya no es la niña orgullosa del burgués. Teresina, merced de los libros que a mí reproporcionan y que ella también lee se ha normalizado, hasta el punto de que ya piensa libremente, y ya pronto será uno más de nosotros» (Aguirre Bretón 1912: 273).

Otro personaje fundamental es el padre de Teresina (Don Miguel) que le ha buscado un novio rico, se trata por tanto de una figura patriarcal: «sostén simbólico y figura de la ley» (Lacan 2002: 34). También es importante la participación de un sacerdote que desaconseja la relación afectiva entre Teresa y Juan, el sacerdote es «el vigilante del vigilante», es decir, quien articula sentido para que sea el padre, por la legitimidad suprema que el texto le reconoce, quien actúa en el plano represivo.

Por último es importante mencionar a Maximino, quien ha criado a Juan desde que su madre muriera, siendo Juan hijo de padre desconocido. Su papel es el del ingenuo generoso, que es capaz de dar sin esperar retribución, no obstante, es también una voz temerosa de la ley, desaconseja la trasgresión: en su diálogo con Juan lo insta a reubicarse en la estructura social en su rol subordinado, pero Maximino no deplora al transgresor sino la transgresión, ello más por miedo que por convicción.

La trama se desarrolla desde el «intento culpable» de Teresina, no de casarse con Juan, sino de convertir a su novio y futuro esposo, que su padre le ha hallado, a la utopía libertaria, soñando con crear fábrica de producción cooperativa con el dinero del futuro esposo. Juan, por consejo del sacerdote al padre, es expulsado del hogar, luego de lo cual en la escena final vemos a Teresina casándose con el novio rico, al que, no obstante, lo abyecto del vínculo, le ha tomado «cariño». El cuadro fundamental es sin duda el final, en el cual Juan irrumpe en la ceremonia del matrimonio con la intención de llevarse a Teresina y es detenido por Don Miguel cuando le confiesa que en verdad es él su padre.

Hay un elemento muy propio del drama, esto es el amor imposible debido a las diferencias sociales y un tipo de figura heroica epopéyica en términos de Bajtín (1995), esto es el de Juan, pero ante el drama de la condición de imposibilidad y la actitud heroica que no consigue su propósito, sin embargo, otras lecturas son posibles: el suspenso como estrategia de la narración frente a la paternidad y el lazo sanguíneo en la triada Don Miguel, Juan y Teresina es un elemento que es en nuestra opinión un recurso distintivo y original del drama libertario, como encuentro tipo se sintetiza en las relaciones sociales definidas desde la dominación en lo que Hegel definió como la dialéctica amo/siervo (Marcuse 2000: 187), esta dialéctica adquiere un carácter de totalidad. No solamente se denuncia la condición de explotación por medio del trabajo asalariado propia del capitalismo, sino que se critica el modo en que el capitalismo y sus relaciones sociales se expanden en los planos de la intimidad: control del deseo y por tanto control sobre el cuerpo deseante, limitación en la posibilidad de los vínculos sociales y por ello se bosqueja la atrocidad límite: el permitir las condiciones para que el incesto pueda potencialmente producirse. Por medio del ocultamiento solapado en la dominación: sobre la madre abandonada y sobre el desconocimiento del hijo bastardo.

El texto nos presenta a un Juan bastante circunspecto y a una Teresina pudorosa y recatada, la pureza y modestia de ella hace suya la forma cultural burguesa que a la época asigna a la mujer de ese medio. Siendo este un texto libertario muy cercano al anarquismo en su argumento y en los valores que este expresa, sin embargo, también hay una forma muy original de alegato emancipatorio, una forma más libertaria y seca, que propiamente anarquista: la crítica sobre la posesión del cuerpo. El padre posee el cuerpo de la hija en tanto dispone de él como mercancía; la que se transa en la circulación de sentido. Ni los

afectos y menos aún los deseos son considerados, la mujer sigue siendo el objeto deseado sobre el cual se transa en el mercado y en el juego con distintos capitales, estableciéndose desde ese cuerpo estrategias de alianza entre quienes disponen de él como objeto ritual en la economía del cuerpo ya transformado en un signo.

No obstante, existe un punto en que nos topamos con lo metasocial, el fin del suspenso y el comienzo de otra forma de incertidumbre, deseamos llamar la atención con respecto al fin de la trama: el suspenso desemboca en el vínculo consanguíneo directo entre Juan y Teresina, ellos *se quieren* pero todo el relato está plagado de ambigüedad, ya que ambos dicen quererse como *camaradas* sin que se explique esta imprecisión, es decir, no se define con claridad el límite entre el camarada y la pareja, ya que por momento el diálogo entre los *amigos* toma el carácter propio del diálogo romántico, y la figura de la ley el padre en términos lacanianos, está también desempeñada por el sacerdote, quien pone límites sacrales a la relación arguyendo ambas razones: la social (diferencias de clase) la biológica (el carácter de hermanos de los amigos).

No hay una solución frente este dilema las diferencias de clase deben ser superadas, frente al tabú del incesto nos encontramos frente al absoluto ¿Qué hacer frente al incesto? El autor no lo aclara, simplemente lo utiliza como táctica. La pregunta por el tema del incesto posible resulta no en un enigma respondido, sino en una estrategia dramática frente a lo trágico y paradójal.

Esta obra nos permite distinguir el habitus de creación textual del drama libertario, como inicio de la definición del canon dramático crítico propio de nuestro país. Es así necesario identificar en el artefacto cultural su correspondencia con la sociedad en la que se ubica: en la cual es transformado y a la cual intenta transformar.

Es uno de sus afectos fundamentales el dar paso, como ya planteamos, a un tipo de producción con un habitus de creación textual que «ensancha las orillas» permitiendo el cuestionamiento de ciertos valores y manteniendo otros, en un juego entre la libertad expresiva y los límites culturales al que el texto se debe, no obstante someterse, el texto enseña a innovar y a revelarse textual y socialmente. Desde allí derivará una producción marcadamente ácrata, como también otro tipo de obras dramáticas de orientación, por ejemplo, marxista. Abre las puertas para un modo de creación libertaria que, no dependiendo de una ideología específica, apela al metavalor de la libertad: heredero de los principios axiológicos del proyecto de la ilustración.

Desde un punto de vista formal, podemos explorar la superficie del sistema simbólico que le es propio a la cultura incipiente libertaria chilena del año doce.

- a. La dicotomía entre: cuerpo deseante/ palabra que reprime por medio de la culpa, por lo tanto nos vemos frente a la dicotomía culpa/ deseo.
- b. Discurso libertario/ discurso dominador. Ambas macroestructuras poseen un sello metasocial, el primero arraigado en una suposición de la condición humana libre e irreducible en esa libertad, el segundo en la religiosidad católica. Extrapolando podemos descubrir la concepción iluminista y luego romántica de la bondad natural humana de sello ruseano, en el otro la condición perversa surgida desde el pecado original.

- c. Por último la dicotomía entre el amor romántico con una potencialidad sexual y el amor filial, en tanto se juega con la condición de camarada y de hermano ¿es el hermano biológico lo mismo que el camarada? En este texto parece ser la conclusión implícita o al menos una de las posibles lecturas que definen el texto.

El rito de la palabra

La pregunta ya clásica en los medios sociológicos e historiográficos respecto de la razón por la cual el anarquismo no floreció en Chile con la intensidad de países latinos como Italia, España, Argentina o Colombia, supera el plano socioestructural. La sola existencia de una dramaturgia libertaria, independientemente si se trata o no de un canon autónomo, da cuenta de un dinamismo del movimiento, el que estuvo aparejado tanto las corrientes de pensamiento marxista como socialdemócratas en la primera mitad del siglo XX. La cultura libertaria y su dramaturgia poseyeron una fuerza como movimiento social y fenómeno cultural difícil de imaginar hoy día, siendo un eslabón de resistencia al capitalismo, como crítica y como práctica, el cual ensaya formaciones culturales en el texto dramático guiadas por estereotipos más que por el realismo socialismo o el naturalismo positivista:

«... El primer acto de resistencia discursiva lo realiza el texto dramático al abjurar de los códigos realistas que regulaban la creación literaria, en consonancia con los intereses hegemónicos de un Estado disciplinario y castigador. El carácter institucionalizado y su identificación con la cultura burguesa gobernante convertían al realismo en la base de sustentación del poder dominante. La imagen de un mundo integrado, unitario y justo del discurso oficial no se correspondía con la verdad práctica que ofrecía como espectáculo vastas franjas de la realidad social sometidas a la pobreza, a la dominación y al olvido». (Pereira 20: 2006)

El texto dramático libertario en Chile de las primeras décadas del siglo XX intenta ser original definido desde una libertad creativa, donde la fantasía genera al tipo ideal o estereotipo, bajo la forma del argumento o del personaje, respetando las formas culturales del teatro tradicional occidental, y desde valores que no transgreden toda la axiología judeo-cristiana, sino solamente aquellos aspectos valóricos asociados a la lucha de clases.

«Un rito es siempre la actualización de un mito, por lo que se rige por normas más bien estrictas; pero estas reglas nunca llegan a ser tan rígidas como para que quien desarrolla el rito no introduzca su especificidad como ser personal y como sujeto social. Tan arraigado está el mito en esta obra que se remite al tabú del incesto como fuente esencial de argumentación, el desenlace del suspenso es la apelación...no *Teresina no puede ser de Juan porque es tu hermano*» (Aguirre, Op. Cit. pág.292) en este caso a un fenómeno cultural que reviste el carácter de ley de la naturaleza en el texto.

Por ello, para Bourdieu (1991), tanto el acto de la escritura como el de la lectura reactualizan un mito, cuyo horizonte es fundamentalmente tipológico. Desde la poética de Aristóteles a la teoría contemporánea de los géneros textuales, donde el autor y el lector

definen lo que están escribiendo y lo que están leyendo y, por tanto, interpretando. Sin embargo, las estructuras genéricas nunca son rígidas, del mismo modo que un ritual no se desarrolla siempre de manera exactamente igual.

En nuestro texto vemos como la moral burguesa se reproduce en la evaluación que de los individuos se hace y en la conducta de estos como imagen social. En el plano de la ilegitimidad ella es moderada, casi excesivamente moderada, en tanto previo a la revuelta social propone una revuelta íntima (Kristeva, 2001)⁸:

«Eso es un matrimonio por conveniencias sociales, de esa sociedad que usted me habla y que es una sociedad de apariencias, de lujo de fastuosidades, de vicios, todo eso amparado en un manto místico pero en esa sociedad no se consulta el amor» (Aguirre Bretón 1912: 278)

En esta perspectiva, la antropología cultural aporta a la perspectiva pragmática de la comunicación literaria una visión según la cual el texto es creador, y los autores empíricos y textuales se remiten a un horizonte con ribetes culturales de carácter tipológico, lingüístico y valórico, el que, en la concepción de Lévi-Strauss (1987: 230) es una suerte de «estructura mitológica original de sentido»; ahora bien, el mito orienta, determina, pero para Bourdieu (1995: 78) este también permite alguna posibilidad de juego entre lo necesario, lo posible y lo ilegítimo: lo necesario para que la obra dramática sea considerada como tal, lo legítimo en el plano de los valores propuestos y lo ilegítimo en el plano del mensaje subyacente que bajo la cobertura de una obra tradicional esconde su escénica como texto de agitación:

Nos interesa destacar que en el plano de lo legítimo se reconoce el imperio de los valores patriarcales y en esto vemos que el habitus de creación no transgrede la esencia de la sociedad que cuestiona: «...*Teresina está ya en edad de elegir hombre que la mime, que así como ella aportará un buen capitalito en su dote, el también lo aporte que la luzca, que le haga la debida ostentación de su hermosura en la calle y en la sociedad*» (Aguirre, Op. Cit. Pág. 277) y se recurre incluso a la jerga popular: Jerga popular... «*Sí como tú eres así tan a la para de la llana lo vez todo de color de roza*» (Aguirre Bretón 1912: 271)

Flores Rojas nos enseña la manera como el horizonte de la cultura entrega, en el caso de la narración desde la creación verbosimbólica, herramientas para crear el artefacto; no obstante, el artefacto textual no es producido en serie, se trata también de una obra artesanal, donde el texto se remite a la herencia, pero reactiva los dispositivos culturales dándoles vida y, de esta manera, vivificando a la sociedad toda. Si el cambio cultural desde cualquiera perspectiva no es solamente inevitable; sino que también es indispensable, para

⁸ Hablo ahora finalmente de lo que la semióloga Julia Kristeva ha denominado «revuelta íntima», ese retorno, esa inversión, ese desplazamiento, ese cambio que constituyen la lógica profunda de cierta cultura, llamada a rehabilitarse. La ciudad reclama una nueva dramaturgia cuya vitalidad no puede ser amenazada en nuestros días. Volviendo a Kristeva: «lo que tiene hoy sentido no es inmediatamente el futuro, sino la revuelta: es decir, la interrogación y el desplazamiento del pasado. El futuro si existe, depende de ello...»(Meza, 2007).

la sobrevivencia misma de la cultura, entonces el texto como artefacto cultural, y particularmente el texto literario, se remite a la cultura para dar la posibilidad de recreación creativa, de manera que el nuevo artefacto tenga la originalidad necesaria tanto en el nivel de su creación como en el de su lectura interpretativa.

Autor y lector se remiten a un mito que es el del horizonte cultural pero inevitablemente ambos lo transgreden, y en la concepción de Bourdieu (1995: 167): «Volver a situar la lectura y el texto leído en una historia de la producción y de la transmisión cultural, es darse una posibilidad de controlar la relación del lector con su objeto y también la relación del objeto que fue invertido en este objeto».

El texto libertario aquí analizado puede ser obtenido porque, si bien se enfrenta al disciplinamiento se remite al disciplinamiento y lo caricaturiza. Eso depende de quien sea el personaje de la obra que hable: « las buenas obras no son de los hombres son de Dios y nosotros gracias a la invocación a él, hemos conseguido llevar la voluntad de Teresina al camino de nuestras buenas intenciones» (Aguirre Bretón 1912: 279).

El tema del disciplinamiento juega su papel siempre entre el rol adscrito o adquirido en una determinada estructura social, y la inevitable posibilidad de insubordinación que el hablante tiene, por muy represivo que sea su contexto. El medio social de la obra aquí analizada es altamente represivo a nivel sicocultural y a nivel político, no obstante, es la revuelta íntima, la insubordinación de la subjetividad, la que hace pasar a este texto de un folletín de agitación melodramático, hasta ser una obra pionera en lo que guarda relación con la búsqueda de un indisciplinamiento de la intimidad. La rebelión no comienza en esta obra en la victoria en la lucha de clases, sino que se inicia en la intimidad del vínculo en la libre expresión de la afectividad; el tabú del incesto que no puede ser transgredido es el límite que el disciplinamiento clasista pondría en la obra para demostrar las formas «macabras» de control de una rebelión de la intimidad que amenaza la reproducción de las relaciones de dominación: la revuelta íntima existió en el Chile salitrero de principios del siglo XX.

El habitus originante

Desde lo ya expuesto, sólo nos queda una pregunta indispensable: ¿Qué es un habitus de creación textual? A propósito de la obra Flores Rojas de Aguirre Bretón, hemos asumido al análisis centrado en analogías provenientes de las ciencias del lenguaje. Bourdieu sintetiza estos aportes en una particular noción de autonomía referida a la creación textual, autonomía que define en este texto de Aguirre Bretón en la ambigüedad: no se reconocen los sentimientos de Juan con claridad, sin precisarse si son filiales o eróticos, y así la trama es conflictual, subjetiva pero emerge desde una estructura de clases.

En nuestra perspectiva, definida desde el pensamiento de Bourdieu, el texto es ante todo un producto que se remite a la cultura; sin embargo, este vínculo con lo cultural posee un carácter dialéctico (Bourdieu 1995: 123), tanto la obra se ve influida por el contexto, pero el contexto a su vez es influido por la obra. Nada nuevo desde una perspectiva pragmática, desde Searle o Austin hasta Van Dijk; no obstante, en Bourdieu la novedad está justamente en el acento en el plano cultural. La obra no es solamente producto de una situación

comunicativa, sino que se trata de un diálogo de más largo aliento, donde (de manera permanente) lector y autor van definiendo y redefiniendo su vínculo en el texto, el cual tiene, en tanto producto cultural, el objetivo preciso de generar comunicación y desde esta comunicación transformar los valores: «Teresina, como la llamamos aquí todos, es la hija de don Miguel que es el caballero que nos da el pan que comemos, la casa que habitamos y la ropa con que nos vestimos» (Aguirre Bretón 1912: 271). La ambigüedad es el centro y desde el juego en los límites del habitus de creación se intenta generar movimiento social.

Nos queda en este análisis la pregunta: ¿Cómo se produce el tránsito desde la revuelta íntima a la revuelta social en un tiempo y en una sensibilidad, para la cual lo subjetivo es un derivado de la vida material? La primera respuesta tentativa es que una de las características del teatro anarquista es la inserción de un discurso político con sus leyes propias y como agente enculturador:

«La misión educativa del teatro anarquista se da en esta obra a través del discurso político que trata de movilizar, convencer, atraer al destinatario explícito; los compañeros de lucha.

La pregunta que cabe es la siguiente: El público de esta obra estaba ya concientizado y politizado. ¿Qué sucede con los obreros del interior a los que se desea enfilar dentro del anarquismo? Quizá el obrero nativo politizado y poseedor de un discurso político en «su idioma» se encuentre idealizado dentro de la obra. ¿Los «nativos» comprenden acaso el discurso «civilizador» que se intenta imponer desde una superioridad ideológica, desde «otro idioma»? En la obra: sí. ¿Y, en la realidad? El anarquismo es una ideología europea en la que encaja la autonomía civilización-barbarie. Nuevamente Europa frente a América, extranjeros frente a nativos.»(Giustachini 2007:34)

En este punto podemos ver en el teatro anarquista un fuerte arraigo romántico, en tanto asume la racionalidad ilustrada pero asume sus límites en lo relativo a su proyecto emancipador. Si la modernidad no genera un reino de justicia, el irracionalismo romántico aporta una clave para desenmascararlo. Si el anarquismo es una ideología europea civilizadora, debe asumir su fundamento irracional, donde se rescata el carácter rebelde de lo salvaje, del buen salvaje roussoniano.

Es así como podemos apreciar un rescate romántico de un tipo de comprensión histórica que valora la posibilidad del uso de un «sentido histórico» riguroso pero que no entiende a la razón como eje articulador de la dinámica histórica (Alvarado 2002: 89). La obra de Aguirre Bretón intenta seducir, pero desde la incertidumbre. Su mismo final, el parentesco entre Teresina y Juan es más la expresión de un «absurdo trágico» que de un «sentido histórico».

Conclusiones

Si pensamos a la pedagogía más allá del aula y las ciencias de la educación tradicionales, no se nos debiesen escapar aquellas formas de enculturación que fueron definiendo nuestro

acceso a la modernidad, y por ello al costo social de esta, como país y como subcontinente, ello desde un proceso de resignificación de: las formas simbólicas, los dispositivos técnicos y las instituciones. Se trata por tanto de dar cuenta de un instrumento pedagógico altamente eficiente en el cual las formas culturales son «resignificadas» desde un proceso ritual cuya meta es básicamente pedagógica: una pedagogía para los oprimidos definida desde los oprimidos.

Flores Rojas, en tanto artefacto cultural, puede ser considerada como una obra tanto palimpséstica como pionera doble contingencia que al verse radicalizada confiere status a un texto; palimpséstica en tanto sigue las normas de la dramaturgia tradicional: describe el escenario y los personajes (e incluso en un acto paratextual se definen como «boceto» con lo cual se inscribe meridianamente dentro del canon dramático occidental moderno), probablemente ello tiene su origen social en las exigencias del medio del Norte Salitrero de principios de siglo, que requería la caracterización del espectáculo que sería exhibido, cambien esta obra se atiene al canon en la determinación del ambiente de exhibición, su vocabulario es el pulcro vocabulario de comprensión amplia en el Norte de Chile de la época: hay personajes bien caracterizados, hay diálogos consistes y comprensibles y existe una trama simple pero clara. No obstante, el texto no tiene metalingüísticamente ambiciones mayores. Su habitus textual puede ser caracterizado dentro de los márgenes tradicionales en el plano de la estructuración del texto dramáticos. Su especificidad pragmática se define más bien por su intento manifiesto de denuncia pero centrado en el plano de la intimidad subvertida. Esta obra no puede ser calificada exclusivamente como anarquista, ya que más allá de la biografía de su autor y de sus deambular político y geográfico, la obra posee un habitus de creación que calificaremos de libertario. Es decir, sostiene una serie de valores tendiente a la emancipación humana por medio del uso de la razón (punto axial del racional iluminismo), la cual reviste incluso un carácter *civilizatorio* frente a las relaciones de dominación capitalista, y para ello se remite a un intento de *revuelta íntima*, no obstante, la Ilustración desde autores como Voltaire, profesan que esa eventualidad libertaria que Aguirre Bretón asume de manera implícita para el contexto chileno y sus relaciones de opresión micro y macro sociales, se fundamentan en un habitus cuyo substrato valórico se ubicó en la posibilidad de la liberación por medio de la racionalidad iluminista, definida desde el discurso filosófico de la modernidad europea. El buen salvaje se libera porque la libertad se identifica con lo racional y ambas cosas serían implícitamente una característica de la condición humana. Su posibilidad de juego y movimiento se mueve en el plano de la subjetividad; en la intimidad: de la relación amorosa, del patriarcado y del poder de los valores religiosos cuestionados. Pues bien, ello da cuenta de un habitus que más que delimitar textualmente abre la posibilidad de crear, desde principios del siglo XX en Chile, otras obras que se adosen a cánones marcadamente marxistas⁹, o se muevan en el plano del anarquismo ideológico o sencillamente en la disidencia intuitiva Flores Rojas define desde su habitus un carácter pionero pero no en la originalidad de su cimentación, sino por el intento desde el canon dramático tradicional de

9 Para historiador Sergio Grez el paralelismo que existe entre esta obra y el texto de Don Luis Emilio Recabarren «Desdicha Obrera» Publicado por Alfonso Calderón en la Revista Mapocho, número 58 del segundo semestre del 2005, páginas 419 a 435. La lectura del texto de Recabarren nos permitirá en el futuro hacer una comparación que avanzará en la definición del canon dramático libertario y su diversidad tipológica en futuros trabajo sobre el tema. Creo que no viene al caso.

generar un texto que más que desordenar el canon estético, genere movimiento social. Allí se encuentra su riqueza, allí está la razón de aquello que podemos considerar como limitaciones estilísticas y argumentales.

En un contexto en el cual las clases sociales aún no consolidan su auto percepción, y en el cual la migración desde el mundo rural es reciente y continua, un mundo nuevo se abría en medio del desierto, se trata de un medio ecológico ajeno y hostil, y en un contexto social injusto. Frente a todo ello esta obra define su estructura generadora básicamente desde la ambigüedad que genera escándalo; estrépito frente a lo que se narra desde la exhibición de la injusticia social, hasta la proyección de estas en el plano de la intimidad más profunda. Desde la lucha de clases hasta el tabú del incesto hay un tránsito ambiguo y por ello escandaloso, el cual es en tanto original en estrategias narrativas dos formas de generar en el espectador agitación; lejos de buscar la aceptación estética o de innovar en el plano estilístico esta obra lo que pretende es escandalizar, no solamente influir o convencer, sino escandalizar. Se trata de un texto de agitación que en el plano de la comunicación estética desea pasar del arte a la vida raudamente, desea conmover con la obra y generar de manera inmediata acción social: más que convencer frente a argumentos racionales sólidos, se quiere encantar para generar acción, como el evangelizador barroco colonial que primero seduce desde el rito y luego encultura hacia el estilo de vida occidental.

No se busca siquiera romper con la mayoría de los valores de la sociedad burguesa, tampoco innovar en el canon dramático: lo que se desea es conmover para generar movimiento. Su contexto de recepción puede ser amplio, ni siquiera el analfabetismo del potencial receptor fue justificación para no conmoverse, así su trama fundamental es el argumento romántico del amor imposible superado en este par binario esencial de Flores Rojas: lucha de clases/ tabú del incesto.

Esta obra no intenta reformar la sociedad, quiere denunciar y explotar sus puntos más extremos; desea radicalizar la contradicción, primero a nivel del signo, y de manera automática a nivel de la lucha de clases, la ambigüedad no es del texto sino del modo que es puesto en evidencia. Que la disputa exista expresada en la desigualdad social no podría haber sido sorpresa para sus receptores, pero que ello incluso este a punto de violentar el tabú del incesto, no es más que un recurso extremo: difícilmente alguien puede marcharse en paz luego de presenciar esta obra, especialmente en un contexto donde los medios de comunicación de masas aún no tiene un desarrollo significativo en la pampa salitrera. La obra de teatro es la oportunidad de salir de la rutina, de esparcirse, pero es también la posibilidad de ir más allá de lo inmediato, superar el letargo desde el cual se asume la vida como «valle de lágrimas» Si la opacidad de la vida del obrero pampino era interrumpida con estas obras escandalizantes, es por que son las únicas expresiones en que la cultura letrada que se ofrece al consumo masivo en el norte salitrero de la época e irrumpe en un contexto donde reina la oralidad, donde incluso la música es un objeto de lujo.

Flores Rojas es una obra que aparentemente usufructuó del argumento romántico decimonónico, pero más allá de este elemento accesorio, esta obra es en realidad un aparato incendiario que intentaba superar la cotidianeidad del receptor e ingresar a la subjetividad

del «oyente de la palabra»¹⁰ con un discurso altisonante y rupturista. Nada más alejado de la cultura propia de la polis oligárquica latifundista del siglo XIX que este asalto al cielo que significa pasar de la desesperanza aprendida a una suerte de opereta que maniobra como un arreglo floral que esconde una bomba.

FUENTE PRIMARIA

AGUIRRE BRETÓN, NICOLÁS. (1912) Flores Rojas. Boceto dramático en un acto. Iquique: Editado por imprenta El despertar.

FUENTES SECUNDARIAS

ADORNO, T.W (1983) *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Editorial Ariel.

ALVARADO BORGÑO, MIGUEL (2006) «Las tablas de lo sagrado». *Literatura y Lingüística* 17: 345-353.

ALVARADO BORGÑO, MIGUEL (2004) *Ensayos de análisis cultural: aportes sobre la conformación del discurso en torno a la diversidad en las ciencias humanas y sociales latinoamericanas*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha.

BAJTÍN, M. (1995) *Estética de la creación verbal*. Bogotá: Siglo XXI.

BERNSTEIN, BASIL, «Elaborated and Restricted Codes» En J. Gumperz and D. Hymes (eds).1984. *The Ethnography of Communication*. American Anthropologist Special Publication 86, No. 6.

BOURDIEU, PIERRE (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Editorial Taurus

BOURDIEU, PIERRE (1995) *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama: Barcelona.

GARCÍA, VÍCTOR (1993) *Utopías y anarquismo*. Madrid: Editorial Madre Tierra.

GIUSTACHINI, ANA RUTH (2007) La dimensión verbal en el teatro anarquista: la columna de fuego de Alberto Ghirardo. Sobre todo. *Revista de crítica e investigación teatral*. Buenos Aires 7:27-28.

GREZ, SERGIO (2007) *La alborada de «la idea» en Chile. Los anarquistas y el movimiento obrero, 1893-1915*. Documento de Trabajo. Santiago de Chile (circulación restringida).

LACAN, JACQUES (2002) *Escritos*, Tomo I. México: Siglo XXI

¹⁰ Título de un texto de teología. Karl Rahner que justamente destaca el potencial valórico de escucha activa (Rahner, 1987).

- LEVI-STRAUSS, CLAUDE (1997) *La estructura de los mitos en Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- LOTMAN, IURI M (1996) *La semiósfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra:
- LUKACS, GEORG (2001) *Historia y conciencia de clase*. Barcelona: Editorial Grijalbo
- MARCUSE, HERBERT (2000) *Razón y Revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. España: Alianza Editorial
- MEZA, TANIA PATRICIA (2006) Nueva dramaturgia: Ausencia del autor dramático o reconocimiento de la revuelta íntima. La Casa de Asterión. *Revista Trimestral de Estudios Literarios*. Vol.7 - 26:34-45.
- MORANDÉ, PEDRO (1980) *Ritual y palabra*. Lima. Centro Andino de Historia.
- PAZ, OCTAVIO (1992) *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. Fondo de Cultura Económica: México.
- PEREIRA POZA, SERGIO (2005) *Antología crítica de la dramaturgia anarquista en Chile*. Ediciones de la Universidad de Santiago: Chile.
- PEREIRA, S, GREZ, S. ALVARADO, M (2006) *La Dramaturgia Anarquista en Chile. Un Discurso de Resistencia*. Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2007. Santiago de Chile. Nº Proyecto : 1070128
- PERETTI, CRISTINA. «*La estrategia deconstructiva en el campo de la estética*». Documento de trabajo Seminario Interno, 1 y 2 de Marzo de 1995. Instituto de Estética. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.

EL ESTILO PEDAGÓGICO DE JESÚS: LAS PREGUNTAS.

Arturo Bravo¹
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Lincoyán 255, Concepción, Chile.
abravor@ucsc.cl

RESUMEN

Uno de los métodos más recurrentes utilizados por Jesús para presentar su enseñanza es el de formular preguntas. Habitualmente este tema ha sido tratado de forma genérica. El presente artículo pretende hacer una clasificación de tales preguntas, puesto que, por ejemplo, desde la perspectiva de su funcionalidad o intencionalidad no es lo mismo una pregunta retórica que una capciosa. La clasificación propuesta no está cerrada, sino que constituye una invitación a los lectores a complementarla y enriquecerla en su propio ejercicio de lectura.

Palabras Claves: Jesús - Evangelios - Educación - Didáctica - Pedagogía

ABSTRACT:

Jesus' most exploited teaching practice was to ask questions. Extensive scholarly work has studied this theme from a generic perspective, but this article proposes a different approach. It classifies Jesus' questions in two sorts: functional and intentional ones, because it is not the same thing to ask *rhetoric or trick questions*. The classification I propose offers new approaches on key debates about Jesus' most developed teaching practices.

Key words: Jesus, gospels, education, didactic, pedagogy.

Estas y otras interrogantes nos llevan al fondo de nosotros y nos obligan a buscar nuestra verdad. Una vez más constatamos que los problemas se resuelven mejor si se plantean correctamente las preguntas.

Enseñar preguntando tiene la ventaja de ayudarnos a buscar en lo mejor de nosotros la respuesta y a construir el evangelio prestándole nuestra propia vida.

Aprender a preguntarse es signo de madurez. Ello permite romper las falsas seguridades, tomar distancia de uno mismo y descubrir la hondura que tenemos»².

En esta cita aparecen bella y profundamente formulados el sentido y la importancia de las preguntas. El preguntar implica respetar al interlocutor, porque se confía en su capacidad de reflexión y de respuesta.

¹ Académico del Instituto Teológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctor en Teología Bíblica por la Eberhard-Karls- Universität de Tübinggen, Alemania.

² Montes, F., Las preguntas de Jesús, Colecciones Mensaje, Santiago de Chile 1992, p. 9.

Todos los profesores sabemos (o deberíamos saber) formular preguntas. Tal actividad no es fácil, requiere entrenamiento, habilidad, sensibilidad para hacer preguntas de una forma adecuada. No da lo mismo cualquier pregunta. Hay que hacer las preguntas precisas. El formular preguntas es un verdadero arte que hay que ensayar una y otra vez para irlo dominando. Las preguntas pueden ser una herramienta poderosísima en el aprendizaje, pero sólo a condición de que se sepan utilizar. Las preguntas mal formuladas confunden o inducen a error.

El ser humano es el único ser capaz de preguntar y de preguntarse, porque sólo él es capaz de reflexión. Más aún, el ser humano es en sí una gran interrogante. La pregunta pertenece a su estructura más propia.

Se avanza enormemente en la comprensión e incluso solución de un problema si se logra plantearlo correctamente, esto es, hacer las preguntas pertinentes que permiten describirlo y delimitarlo. Esto se daba hasta en las matemáticas, cuando en segunda, tercera o cuarta preparatoria se dictaban problemas a los alumnos, el primer paso, que había que escribir en el cuaderno, correspondía a lo que muy apropiadamente se llamaba «raciocinio»³.

Las preguntas no son sólo un ejercicio mental, también invitan, molestan, cuestionan, interpelan, motivan, convierten, despiertan la conciencia crítica. Son fuente de conocimiento y estimulan el pensamiento crítico y la creatividad, alejando del pensar homogéneo, repetitivo e ingenuo⁴. Las preguntas conducen a niveles más profundos de la realidad, ayudan, por tanto, a la humanización del ser humano y en la tarea de humanizar el mundo.

En los evangelios, Jesús aparece formulando gran cantidad de preguntas y de distintos tipos; costumbre suya característica que Lucas la proyecta incluso a su infancia: «Cuando el niño cumplió doce años, subieron a celebrar la fiesta, según la costumbre... Al cabo de tres días, le encontraron en el Templo sentado en medio de los doctores, no sólo escuchándolos sino también haciéndoles preguntas» (Lc 2,42.46).

Es importante, como se ha visto, el hecho de preguntar, pero también es necesario intentar hacer una clasificación de las preguntas, pues no todas son iguales, cuestión que a menudo se ha pasado por alto. Las preguntas de Jesús pudiesen ser tipificadas de la siguiente forma:

1) Hay preguntas en las que Jesús plantea un dilema o disyuntiva que deja a sus interlocutores metidos en una aporía o callejón sin salida:

Mc 11,27-33: «Llegaron de nuevo a Jerusalén y, mientras Jesús se paseaba por el templo, se le acercaron los jefes de los sacerdotes, los maestros de la ley y los ancianos, y le dijeron: ¿Con qué autoridad haces estas cosas? ¿Quién te ha dado esa autoridad para actuar así? Jesús les respondió: También yo les voy a hacer una pregunta. Contéstenme y yo les diré con qué autoridad hago esto. ¿De dónde venía el bautismo de Juan: **de Dios o de los hombres**⁵? Contéstenme. Ellos intentaban ponerse de acuerdo y razonaban así: Si decimos que de Dios, dirá: Entonces, ¿por qué no le creyeron? Pero ¿cómo vamos a responder que era de los hombres? Tenían miedo a la gente, porque todos consideraban a Juan como

3 No sé cómo será ahora puesto que hace varios lustros que cursé la educación primaria.

4 Peresson, M., Jesús, el Maestro. Algunos aportes para una Teología de la Educación, en: Medellín, vol. XXV, Nº 100 (1999) p. 597.

5 Éstos son los dos términos del dilema.

profeta⁶. Así que respondieron a Jesús: No sabemos⁷. Jesús les contestó: Pues yo tampoco les digo con qué autoridad hago estas cosas».

2) Hay preguntas en las que Jesús plantea un dilema o disyuntiva para obligar a sus destinatarios a tomar posición:

- Mc 3,4: «¿Qué está permitido en sábado: hacer el bien o hacer el mal; salvar una vida o destruirla?»
- Lc 14,3: «¿Se puede sanar en sábado o no?»

3) Preguntas que recurren al sentido común y a la experiencia cotidiana para poner en marcha un proceso de deducción:

- Mc 2,19: «¿Pueden acaso los invitados a la boda ayunar mientras el novio está con ellos?»
- Mc 4,21: «¿Acaso se trae la lámpara para cubrirla con una vasija de barro o ponerla debajo de la cama? ¿No es para ponerla sobre el candelero?»
- Mt 7,16: «¿Acaso se recogen uvas de los espinos o higos de las zarzas?»
- Lc 11,11s: «¿Qué padre entre ustedes, si su hijo le pide un pez, le da una serpiente? ¿O si le pide un huevo, le va a dar un alacrán? Pues, si ustedes aun siendo malos, saben dar a sus hijos cosas buenas, ¿cuánto más el Padre del cielo dará el Espíritu Santo a los que se lo pidan?»
- A los maestros de la Ley que lo acusan de actuar con el poder de Belzebú les pregunta: «¿Cómo puede Satanás expulsar a Satanás?» (Mc 3,23)
- Mt 17,25: «¿Qué te parece Simón? Los reyes de la tierra ¿a quiénes cobran los impuestos y contribuciones: a los ciudadanos de su país o a los extranjeros?».
- Lc 6,39: «¿Puede un ciego guiar a otro ciego? ¿No caerán los dos en el mismo hoyo?»

4) Preguntas que conducen a la reflexión sobre verdades profundas de la (propia) existencia:

- Mc 8,36: «¿De qué le sirve a uno ganar todo el mundo, si pierde su vida?»
- Mc 8,37: «¿Qué puede dar uno a cambio de su vida?»
- Mt 6,27: «¿Quién de ustedes, por más que lo intente, puede añadir una sola hora a su vida?»

5) Las preguntas retóricas son «pseudo-preguntas», es decir, tienen la forma de pregunta pero en realidad no buscan preguntar. Asumen dos formas:

- 5.1) Afirmaciones en forma de pregunta: «¿No comprenden que nada de lo que entra en el hombre puede mancharlo, puesto que no entra en su corazón, sino en el vientre, y va a parar a la letrina?» (Mc 7,18). Es evidente que Jesús no está preguntando sino afirmando que nada de lo que entra al hombre -refiriéndose a los alimentos- puede mancharlo. Lc 22,27: «¿Quién es más importante, el que se sienta a la mesa o el que sirve? ¿No es el que se sienta a la mesa?»

6 Aquí está la aporía: estaban cazados por los así llamados «cuernos del dilema», es decir, si respondían con cualquiera de las dos alternativas dadas por Jesús, estaban igualmente perdidos.

7 Como estaban perdidos deciden romper los cuernos del dilema, haciendo lo único que les quedaba por hacer: responder diciendo que no sabían.

5.2) Preguntas que son formuladas para que cada uno las responda «interiormente» pero no para que den a conocer a la audiencia su respuesta, sino que lo que importa es la respuesta que da el que formula las preguntas: «¿Quiénes son mi madre y mis hermanos? Y mirando entonces a los que estaban sentados a su alrededor, añadió: Estos son mi madre y mis hermanos. El que cumple la voluntad de Dios, ése es mi hermano, mi hermana y mi madre» (Mc 3,33-35).

Mc 12,9: «¿Qué hará, pues, el señor de la viña? Vendrá, acabará con los viñadores y dará la viña a otros».

Ante la pregunta que le dirigen los discípulos de Juan de por qué si ellos y los fariseos ayunan ni Jesús ni sus discípulos lo hacen, Jesús les respondió con otra pregunta: «¿Es que pueden estar tristes los invitados mientras el novio está con ellos? Llegará un día en que les quitarán al novio. Entonces ayunarán» (Mt 9,15).

6) Preguntas que insinúan o contienen un reproche:

- Mc 8,17: «¿Por qué están comentando que no tienen panes? ¿Aún no entienden ni comprenden? ¿Siguen con la mente cerrada?»
- Mc 9,19: «¡Generación incrédula! ¿Hasta cuándo tendré que estar entre ustedes? ¿Hasta cuándo tendré que soportarlos?»
- Mc 14,37: «Simón ¿duermes? ¿No has podido velar ni siquiera una hora?»
- Mt 15,3: «Jesús les respondió (a los fariseos y maestros de la Ley): ¿Y cómo es que ustedes desobedecen el mandato de Dios para seguir su propia tradición?»

7) Preguntas «normales», es decir, en las que sencillamente se requiere una información:

- Mc 8,23: «¿Ves algo?»
- Mc 8,27: «¿Quién dice la gente que soy yo?»
- Mc 9, 16: «¿De qué están discutiendo con ellos?»

8) Preguntas argumentativas que refieren a la Escritura o a la tradición:

- Mc 9,12: «Pero ¿no dicen las Escrituras que el Hijo del hombre tiene que padecer mucho y ser despreciado?»
- Mc 10,3: «¿Qué les mandó Moisés?»
- Mc 12,10: «¿No han leído este texto de la Escritura: *La piedra que rechazaron los constructores se ha convertido en piedra fundamental; esto lo hizo el Señor, y es admirable a nuestros ojos* (Sal 118,22-23)?»
- Mc 12,26: «¿No han leído las palabras que, según el libro de Moisés, Dios le dijo en el episodio de la zarza: *Yo soy el Dios de Abraham y el Dios de Isaac y el Dios de Jacob* (Ex 3,6.15-16)?»

9) Hay preguntas mordaces que llevan a cuestionar las propias prácticas:

- Mt 5,46-47: «Porque, si aman a quienes los aman, ¿qué recompensa merecen? ¿No hacen también eso los que recaudan impuestos para Roma? Y si saludan sólo a sus hermanos ¿qué hacen de más? ¿No hacen lo mismo los paganos?» Es decir: nos creemos tan especiales pero, en realidad, no hacemos nada que los demás no hagan.
- Mt 7,3-4: «¿Cómo es que ves la basura en el ojo de tu hermano y no adviertes la viga que hay en el tuyo? O ¿cómo dices a tu hermano: «Deja que te saque la basura del ojo», si tienes una viga en el tuyo?»

- En Mt 12,9-14 aparece que los asistentes a la sinagoga le preguntan a Jesús si es lícito curar en sábado. Jesús les responde, pero intercalando una pregunta, pregunta que se relaciona directamente con sus propias prácticas: «¿Quién de vosotros que tenga una sola oveja, si ésta cae en un hoyo en sábado, no la agarra y la saca?» Todos conocen la respuesta a esa interrogante: Jesús, los que le preguntaron y nosotros. Esa respuesta «mental» es la que da el sustento a la categórica sentencia que sigue: «Pues, ¡cuánto más vale un hombre que una oveja!» De esta forma, Jesús «les devuelve la pelota» a los que le interrogan y hace que la respuesta que ellos se dan le otorgue la licitud requerida a su gesto de curación en día sábado.

10) Muchas parábolas contienen preguntas que estimulan la reflexión:

- Mt 18,12-14: «¿Qué les parece? Si un hombre tiene cien ovejas y se le extravía una de ellas, ¿no dejará en la montaña las noventa y nueve para ir a buscar a la descarriada? Y si llega a encontrarla, les aseguro que se alegrará por ella más que por las noventa y nueve que no se extraviaron. Del mismo modo el Padre del cielo no quiere que se pierda ni uno solo de estos pequeños».

11) Hay preguntas cuyas respuestas son tan evidentes que más bien son un insulto a la inteligencia. En realidad se trata de preguntas capciosas, pues buscan arrancar al contrincante o interlocutor una respuesta que lo comprometa y que favorezca el propósito de Jesús que consistirá en presentar una enseñanza desestabilizadora, que deja a sus destinatarios al borde de la crisis:

Nuevamente en una parábola encontramos las preguntas: «¿Qué les parece? Un hombre tenía dos hijos. Se acercó al primero y le dijo: «Hijo, ve hoy a trabajar a la viña». Él respondió: «No quiero». Pero después se arrepintió y fue. Luego se acercó al segundo y le dijo lo mismo. Él respondió: «Voy, señor». Pero no fue. ¿Cuál de los dos cumplió la voluntad de su padre? Le contestaron: El primero. Entonces Jesús les dijo: Les aseguro que los que recaudan impuestos para Roma y las prostitutas les llevan ventaja para entrar en el reino de Dios. Porque vino Juan a manifestarles el camino de salvación y no le creyeron; en cambio los recaudadores de impuestos y las prostitutas le creyeron. Y ustedes, a pesar de esto, no se arrepintieron ni creyeron en él» (Mt 21,28-32).

En la parábola del Buen Samaritano, después que la ha expuesto al maestro de la Ley la situación del herido y de que pasaron de largo un sacerdote y un levita y fue un samaritano el que lo atendió y se preocupó de él, le pregunta: «¿Quién de los tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los asaltantes? El otro contestó: El que tuvo compasión de él. Jesús le dijo: Vete tú y haz lo mismo» (Lc 10,36-37). Jesús lo deja cazado con la pregunta, que admite una sola respuesta, para exhortarlo a seguir su ejemplo.

12) Preguntas con las que enfrenta directamente a sus adversarios:

- Mt 22,18: «¿Por qué me ponen a prueba, hipócritas?»

13) Preguntas que introducen las parábolas:

Lc 13,18: «¿A qué se parece el reino de Dios? ¿A qué lo compararé?»

Con esta clasificación he querido mostrar que hay diversos tipos de preguntas, lo que no hay que pasar por alto y merecería un estudio exclusivo, pero aquí se trata sólo de mencionar el hecho y, por eso, es una tipificación meramente aproximativa. Otros podrían encontrar otras categorías o clasificar de manera diversa, lo que me encantaría, porque lo que busca este artículo es incitar a los lectores para que vayan a los evangelios y hagan sus propios descubrimientos, utilizando, claro está, un sencillo método de análisis literario.

Hay que estar siempre muy atentos a los lugares en que Jesús empieza a preguntar, porque cuando lo hace, la gran mayoría de las veces no pregunta por preguntar sino para enseñar. Las preguntas son un método privilegiado de la enseñanza de Jesús. Este método corresponde a lo que hoy en día se llama el aprendizaje por medio del planteamiento de problemas, recurso didáctico utilizado desde hace miles de años.

BIBLIOGRAFÍA

MONTES, F. (1992) Las preguntas de Jesús, Colecciones Mensaje, Santiago de Chile.

PERESSON, M. (1999) Jesús, el Maestro. Algunos aportes para una Teología de la Educación, en: Revista Medellín, Vol. XXV, N° 100 pp 555 - 628.

RIESNER, R. (1984) Jesús als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-berlieferung, J.C.C. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.



***SECCIÓN DE EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS***



LA ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS BREVES MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE GRUPOS INTERACTIVOS.

Miguel Del Pino Sepúlveda¹.
Universidad Católica de la Santísima Concepción.
Alonso de Rivera 2850, Concepción.
migueldelpinosepulveda@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo relata una experiencia desarrollada como Proyecto de Intervención, elaborado en un curso de Práctica Pedagógica. El Proyecto contempló la elaboración y desarrollo de una secuencia didáctica que fue llevada a cabo en un centro de Práctica Pedagógica Progresiva, en los meses de junio y julio de 2007. Los destinatarios fueron alumnos de un 3º medio, el objetivo fue que comprendieran y produjeran textos breves. Para ello se organizó y trabajó en grupos interactivos. El trabajo permitió la inclusión de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como el respeto, la tolerancia, y a su vez desmitificó estereotipos como pretensiones de poder, o que alumnos de bajo rendimiento escolar fuesen llamados «tontos»². Para el trabajo colaborativo se capacitó a un grupo de estudiantes que se denominó no-cooperadores, que aportaron en la elaboración de guías y actividades. En cuanto a los resultados de la experiencia, se manifestó que el diálogo en el proceso de aprendizaje supera pretensiones equívocas que son validadas por la educación y por la sociedad. Esto hace del trabajo en equipo una instancia que potencia la comunicación entre los alumnos (pares), y alumno-profesor.

PALABRAS CLAVES: Prácticas Pedagógicas, secuencia didáctica, comprensión, producción, grupos interactivos, colaboradores de aprendizaje, alumnos colaboradores y no colaboradores.

SHORT READINGS AND WRITING COMPREHENSION PEDAGOGICAL EXPERIENCE.

ABSTRACT

This is an Intervention Project proposal presented in a Pedagogical Practice course in 2007. It describes a didactic sequence carried out in a Progressive Pedagogical Practice Center with 11th grade students who worked in interactive groups during the months of June and July, 2007.

The Intervention Project was designed to understand their literacy production (reading and writing competencies) by means of the inclusion of Cross Fundamental Objectives (OFT) as

1 Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, UCSC. Miembro del grupo interdisciplinario de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa «ENLAZADOR DE MUNDOS», de la misma Universidad.

2 Está registrado en la bitácora de observación que se hace en el módulo presencial en el Establecimiento, las abundantes veces que los estudiantes plantean que son tontos porque tienen bajo rendimiento, y asimismo, las veces en que los compañeros los tratan de igual modo.

respect and tolerance in order to demythologize social stereotypes as recommended by the National Secondary School Curriculum.

This experience shows that teaching from a dialogical teaching-learning framework surpasses ambiguous pretensions that are validated by the entire community.

Key words: Pedagogical practices, didactic sequence, comprehension, production, interactive groups, collaborators of learning, not collaborating and collaborating students.

1. ¿Dónde nace la propuesta?: Prácticas Pedagógicas Progresivas (PPP).

La malla curricular de la carrera Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se articula en cuatro áreas de formación, a saber: formación general, de la especialidad, profesional, y práctica; además de incluir los cursos de área de integración de saberes, y cursos optativos de profundización. Este trabajo se inserta en el área de formación práctica que corresponde a las Prácticas Pedagógicas Progresivas (PPPs), las cuales comienzan a partir del tercer semestre de la carrera y culminan con Práctica Profesional en el décimo semestre.

Las PPPs están orientadas a insertar de manera paulatina al alumno en el campo profesional. La PPP aspira a que el estudiante de pedagogía, inmerso en situaciones y contextos educativos diversos, pueda relacionarse, en niveles de profundidad crecientes, con los distintos aspectos de la profesión docente, al mismo tiempo que sea capaz de experimentar, de manera directa, los problemas que son propios de la profesión, reflexionar sobre los mismos y construir así su propio acervo de saber pedagógico³.

Este trabajo nace bajo el nombre de Proyecto de Intervención, que se realizó en el establecimiento donde se realiza la PPP. Enmarcando su elaboración a los objetivos del programa de curso Práctica Pedagógica V, se exige diseñar propuestas de acción para el aprendizaje, integrando los conocimientos sobre los procesos pedagógicos de los alumnos y la evaluación de sus aprendizajes con los saberes propios de la Lengua Castellana y la Comunicación⁴.

1.1. Presentación del establecimiento y curso donde se realiza PPP V.

La secuencia didáctica se aplicó en un Colegio particular-subsidiado de la ciudad de Talcahuano. Se trabajó durante los meses de Junio y Julio del primer semestre 2007 con el Tercer Año Medio «B»/NM3, un grupo de 42 estudiantes, de un promedio de edad de 16 años.

1.2. Factores que motivaron la elaboración del proyecto.

³ García, 2001. citado en Marín, R. & Meriño, E. 2002, p.123

⁴ Facultad de Educación (2007) *Programa de curso Práctica Pedagógica V*. Área de Lenguas. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

A partir de los bajos resultados arrojados por un control sumativo en el que se evaluó la comprensión y producción de textos breves por parte de los alumnos, el profesor guía del establecimiento solicitó al estudiante en práctica la elaboración de un proyecto de aula que atendiera este problema, mediante una secuencia didáctica que se enfocó en rectificar aquellos errores frecuentes como: falta de conectores, falta de cohesión y de coherencia en textos escritos, la no extracción de las ideas principales de textos leídos, es decir, incomprensión del texto.

1.3. La comprensión y producción en los Planes y Programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), (NM1, NM2 y NM3).

1.3.1. Cuadro sinóptico mostrativo⁵.

Competencia	MN1	NM2	NM3
Comprensión	No se hace hincapié	Se enfatiza la comprensión luego de elaborar textos según principios	Lectura de variados tipos de textos argumentativos poniendo énfasis a los propósitos y
Producción	Se debe retomar el tratamiento de la producción, haciendo énfasis en el valor positivo de esta competencia.	Principios y procedimientos para la elaboración de textos expositivos.	Producción de textos

El cuadro anterior, sólo presenta lo que se debe realizar en Enseñanza Media hasta Tercer Año (NM3). Este cuadro sirvió para determinar qué tipo de texto trabajar con los jóvenes para ayudarles en la comprensión y posterior producción. Los Planes y Programas presentan preferentemente la producción de textos para la comprensión, un ejercicio tipo inductivo. Pero la pregunta que surge es ¿por qué los estudiantes de Enseñanza Media no comprenden textos de cualquier tipo si son productores frecuentes de textos de carácter formal e informal (mensajes por celulares, MSN, Blogs, informes escolares, etc.)? Esto ocurre como consecuencia de que los alumnos han tenido que aprender a escribir sin que nadie les enseñe, específicamente, cómo se escribe (Milián, Guasch y Camps, 1990 citados en Santamaría, J, 1992, p. 33); por aquello se da la paradoja de que los jóvenes saben leer, pero no comprender, y escribir, pero no producir textos coherentes ni cohesivos.

⁵ Para la elaboración de este cuadro se utilizaron:
Planes y Programas de estudio de Primer año medio, 2004, p.33.
Planes y Programas de estudio de Segundo año medio, 2004, p.18.
Planes y Programas de estudio de Tercer año medio, 2004, p.16.

2. Consideraciones metodológicas.

El trabajo se basó en los aportes de los grupos interactivos que tienen como base las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls).

Se decidió trabajar con *grupos interactivos*, los que están formados por 4 o 5 jóvenes⁶. Cada grupo es moderado por un colaborador de aprendizaje, que es el encargado de explicar la actividad que el grupo va a desarrollar, además de guiar a sus compañeros. Pasados 13 minutos, los estudiantes se van rotando de grupo. Es importante dejar en claro que cada colaborador tiene una actividad distinta, pero todas son con el mismo contenido.

La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002, p. 93)

Los colaboradores de aprendizaje tienen un rol pedagógico que implica sobre todo ayudar al aprendizaje del otro sin darle la solución, sino que ofrecerle todas las oportunidades posibles para que pueda aprender, donde los pares tienen la primera opción solidaria para explicar a quienes presentan más dificultad.⁷

En este caso, se trabajó con los estudiantes que no presentaban interés por el aprendizaje (dicha denominación se explica más adelante), ya que así se rompería el mito de estudiantes tontos⁸. Los estudiantes manifiestan desinterés a trabajar, esto radica en el hecho de que están acostumbrados a ser etiquetados como tontos.

El colaborador de aprendizaje, tiene entre sus funciones el asegurarse del aprendizaje de todos sus miembros del grupo, sobre la base del establecimiento de relaciones comunicativas horizontales. Además, debe invitar siempre a que sean sus propios pares, quienes les expliquen a aquellos que tengan dudas o dificultades en el aprendizaje, si no se resuelve, entonces es él quien ejemplifica, conceptualiza (principio de solidaridad y principio de diálogo igualitario) (Ferrada, 2006, p. 108)

Se utilizó los términos «*cooperador (C)*» y «*no-cooperador (NC)*», para denominar a los estudiantes que deseaban trabajar para aprender (C), y a aquellos que no presentan interés

6 Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002, pp. 92-95

7 Ferrada, D. (2006), pp. 103-104

8 Está registrado en la bitácora de observación que se hace en el módulo presencial en el Establecimiento, las abundantes veces que los estudiantes plantean que son tontos porque tienen bajo rendimiento, y asimismo, las veces en que los compañeros los tratan de tontos.

en colaborar (NC). Estos conceptos fueron extraídos de la Teoría de los Juegos de John Nash.

La teoría de juegos (o teoría de las decisiones interactivas) es el estudio del comportamiento estratégico cuando dos o más individuos interactúan y cada decisión individual resulta de lo que él (o ella) espera que los otros hagan. Es decir, qué debemos esperar que suceda a partir de las interacciones entre individuos⁹.

3. Presentación de la experiencia.

La secuencia se dividió en cuatro fases, ya que se incluyó el trabajo que antes se había echo con los jóvenes respecto a la comprensión y producción para su posterior control sumativo. Luego, en la segunda fase se conversa con ellos para evaluar la posibilidad de trabajar en función de los grupos interactivos; la tercera fase trata de los alumnos C y NC y, por último, la cuarta fase es la implementación del método en el aula con las respectivas guías de trabajo.

3.1. PRIMERA FASE: introducción al trabajo de comprensión y producción de textos breves.

En el primer trabajo de comprensión y producción, los alumnos trabajaron con una guía de aprendizaje sobre los tipos de narración literaria y periodística, para luego entrar al tema de redactar síntesis y resúmenes, y a los cómics.

Descripción de la actividad de evaluación.

Evaluación sumativa: luego de las dos clases de contenidos y ejercicios, en la tercera se aplicó un control. Este control pretendió dilucidar si los educandos aprendieron a identificar y a redactar correctamente una síntesis y resumen.

Actividades:

- 1.- Los estudiantes junto al profesor leyeron una guía donde se explicitó los tipos de narración, lo que es un resumen, y lo que es una síntesis.
- 2.- Realizaron ejercicios que aparecen en la guía (evaluación de proceso). En los ejercicios los alumnos tuvieron que identificar si el texto es literario o periodístico, para así hacer el análisis según el tipo de texto. Luego formularon un resumen y una síntesis del mismo. Con respecto a los cómics, los analizaron según un tipo de texto, realizando igualmente la redacción de una síntesis y resumen.

Los objetivos para esta primera etapa son:

CLASE 1:

⁹ MONSALVE, S. (2003), <http://www.scm.org.co/Articulos/735.pdf>, p. 138.

- Identificar el tipo de narración de un determinado texto a través de ejercicios presentes en la guía entregada por el profesor, valorando la opinión de su compañero.

CLASE 2:

- Redactar resúmenes y síntesis a partir de un texto de narración literaria, periodística o un cómic/s asumiendo una actitud crítica frente a lo planteado en ellos.

En el control que se les realizó, se les pidió identificar los tipos de textos y redactar síntesis y resúmenes. Ya que de esta manera se trabajaría en congruencia con los objetivos planteados.

La *competencia comunicativa* que se pide con el trabajo de grupos interactivos, es igual en cuanto al contenido, pero ahora se pide a los estudiantes adecuarse al trabajo en equipo compartiendo experiencias y valorándolas, haciendo del aula un entorno agradable para el aprendizaje. Aunque se sigue el modelo de aula privada, se supera la dicotomía entre profesor/alumno, ahora, más bien, se trabaja en igualdad de condiciones.

3.3. SEGUNDA FASE: conversación con el grupo curso.

En esta fase se conversó con el grupo curso acerca del trabajo realizado (primera etapa). Para que el estudiante planteara sus inquietudes sin vergüenza ni miedo, el profesor adecuó la manera de comunicación para enfocar su competencia comunicativa a tratar de desvelar las problemáticas reales de sus estudiantes por medio del trato igualitario. En esta instancia de comunicación los alumnos presentaron sus entusiasmos y además su desmotivación inicial, pero que se percataron de las deficiencias y fue aquello lo que los motivó a colaborar.

3.3.2. TERCERA FASE: no cooperadores.

Al conversar con los estudiantes, y presentarles la idea de organizar al curso en grupos interactivos, la mayoría de ellos accedió a trabajar, ya que les pareció llamativo dicho modelo; pero por el contrario, siete estudiantes no presentaron motivación alguna, argumentando que les daba lo mismo aprender a comprender y escribir bien. Frecuentemente no se atiende a aquellos que no deseen participar, pero si se está trabajando en la igualdad de oportunidades de aprendizaje, no se puede dejar de lado a aquellos que se sienten de por sí excluidos. Para eso, se trabajó con estos jóvenes en la elaboración de las guías de aprendizaje, además de prepararlos para que actuaran como colaboradores de aprendizaje. Se dividió el grupo curso en siete grupos de cinco personas, incluyendo al alumno NC. Los estudiantes NC dirigieron cada grupo de trabajo, o sea, guiaron la actividad.

3.3.3. CUARTA FASE: implementación de guías en los grupos de trabajo.

Los contenidos, ahora no son enseñados por el profesor, sino que los alumnos leyeron las guías siendo mediados por los alumnos NC, que desde el momento de elaborar la guía, pasaron a llamarse alumnos C. Por lo tanto, la labor docente fue la de coordinador, que prestó atención a cada grupo para ayudar en la moderación, resolver dudas, y hacerles

preguntas para verificar si entenderían o no, para conversar sobre el contenido, o ayudar en lo que hizo falta.

Esta cuarta fase se dividió en dos clases, cada una de 90 minutos. En la cuales comentaron los cómics y redactaron pequeños textos para producir textos nuevos para nuevos cómics realizados por los alumnos que quisiesen.

Esta última idea surgió de los que en primera instancia eran NC. La idea fue la siguiente:

- Entender los cómics y comprenderlos.
- Crear textos para cómics que ellos inventarán o para introducirlos a cómics de Quino que no tengan viñetas.

Actividades desde la segunda hasta la cuarta fase.

- 1) Formación de grupos.
- 2) Trabajo de comprensión de cómics.
- 3) Discusión acerca de la comprensión.
- 4) Trabajo de producción de textos para aquellos cómics que no lo tienen.
- 5) Trabajo de idear dibujos y textos para crear un cómic por grupo (a elección).
- 6) Producción textos.
- 7) Creación de dibujos (a elección).
- 8) Introducir los textos a los dibujos.
- 9) Entrega de todo el trabajo realizado.
- 10) Reflexión acerca del trabajo realizado.

Para la producción de textos, se elaboró un pequeño listado con conectores para ayudarles

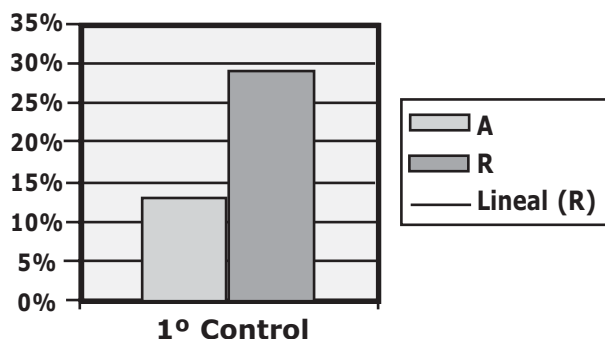
4. Resultados de la experiencia.

Para develar cuantitativamente el trabajo hecho con los grupos interactivos, se presenta a continuación la contrastación de los resultados del control inicial, con los resultados de un control que se les aplicó al final del proceso. Sin embargo, se consideró que no se debe olvidar que los estudiantes en el segundo control obtendrían mejores resultados, y no sólo por el modelo interactivo utilizado, sino por el contenido evaluado anteriormente. Por consiguiente, en una segunda parte de evaluación de la experiencia, se discuten los ejes, habilidades comunicativas esperadas (contenidos) y objetivos, para verificar si la experiencia sirvió para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

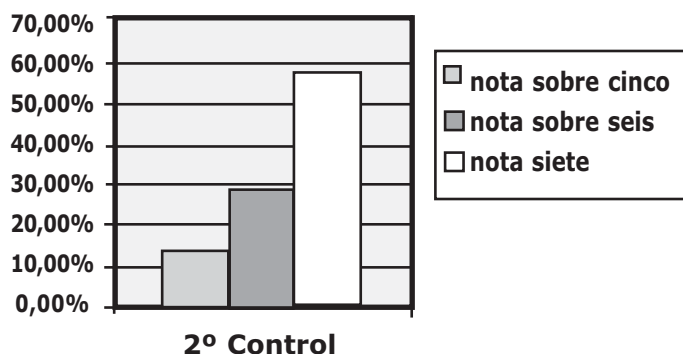
4.1. Gráfico demostrativo de resultados control inicial.

A: Aprobados= estudiantes que obtuvieron nota sobre cuatro (13 sujetos).

R: Reprobados= estudiantes que obtuvieron nota inferior a cuatro (29 sujetos).



4.2. Gráfico demostrativo de resultados control final.



Considerando el segundo gráfico se observa que en el segundo control no hubo notas inferiores a cuatro, lo que permite creer que el trabajo realizado fue de provecho para los alumnos, y para el establecimiento. No obstante, ya se dijo que de todas maneras los resultados en el segundo control serían mejores por haber sido antes evaluado el contenido. Por lo tanto, la dinámica de los grupos interactivos aportó en cuanto a cómo el estudiante se desenvuelve mejor en función de su aprendizaje en un aula dialógica. El diálogo en el proceso de aprendizaje es válido en cuanto a que los estudiantes descubren a los compañeros y asimismo, por medio de pretensiones de validez de los argumentos. Esto hace del trabajo en equipo una instancia que potencia la comunicación entre los alumnos, y entre ellos con el profesor; no olvidando que el verdadero aprendizaje parte de la motivación de los sujetos, así en este caso, se puede inducir que por medio de distintos trabajos en cada estación pero enfocados a lo mismo, el estudiante de todas maneras aprenderá con todos o con uno de los métodos con los que el contenido fue enseñado.

4.3. Evaluación de la experiencia.

El objetivo principal del trabajo es que los estudiantes finalizado el proceso puedan comprender textos de mediana dificultad (no sólo entender)¹⁰; en este caso, el mensaje que quieren dejar autores en cuentos breves y de media extensión, de crónica periodística, y de cómics. Además, luego de que comprendan textos, produzcan de manera coherente y cohesiva textos breves. Se presentó la posibilidad a los estudiantes de trabajar en grupos, porque de esta manera se motivaría el trabajo en equipo, con esto potenciar la confianza entre ellos, e incluir a los jóvenes desmotivados. Si alguno de ellos decía lo que comprendió y otro dice lo contrario, en la dinámica conversación grupo (Teoría de juegos) se llegaría al consenso, por lo tanto, todos comprenderían lo mismo. Con esto último se pretendía transversalmente infundir el aprendizaje dialógico, para hacer del aula un contexto de racionalidad comunicativa.

4.3.1. Estereotipos a eliminar.

- *Pretensiones de poder*: El colaborador de aprendizaje guiaba la actividad, se preocupaba de que todos trabajaran. Poner a trabajar a estudiantes NC como colaboradores de aprendizaje permitió que los demás compañeros respetaran y se dieran cuenta de que el bajo rendimiento escolar (en cuanto a nota) no significaba que aquel joven era incapaz de aprender, sino que eran otros factores los que lo desmotivaban. «*Me gustó este tipo de actividad porque puse atención a mis compañeros que creía tontos, y les pedí disculpas*»¹¹ planteó al final del proceso un alumno.

- *Enseñanza en aula masiva*: permitir que el aula privada (profesor dictador y alumnos pasivos) sea pública, abre esperanzas y las lleva a cabo, por ejemplo, que los propios estudiantes enseñen a sus compañeros. En esta oportunidad, por factor tiempo, no se pudo capacitar a estudiantes de cuarto año medio para que asumieran un rol de colaborador de aprendizaje, ni a apoderados, u otros agentes del establecimiento. Sin embargo, es posible este tipo de trabajo si el profesor fuese trabajando sistemáticamente con un grupo de estudiantes para que sean colaboradores, para luego preparar a otros (rotación). De esta manera el aprendizaje se hace motivante para seguir aprendiendo, no es impuesto; ya que mediante el diálogo que surgió en los grupos, que casi siempre es de realidades inmediatas, ayuda a comprender las actividades según distintas perspectivas, y cada una ayuda al aprendizaje del otro.

En el proceso se constató, por ejemplo, las *diferencias de ritmos en el aprendizaje*¹² de algunos jóvenes, y la importancia de la pertinencia del colaborador de aprendizaje en ayudar al compañero, o la de algún otro miembro del grupo. Lo que llevaba a nivelarse en equipo, entre ellos no permitían que alguno no comprendiera o no trabajara correctamente

10 Entender visto como decodificación del mensaje. Ej: Juan le cuenta a Pedro que terminó con su polola y está triste. Pedro entiende a Juan, pero lo que está haciendo es entender el mensaje, pero no lo que le pasa a Juan, ya que Pedro no ha pololeado nunca, así que no sabe lo que es romper con una novia, por lo tanto no comprende a Juan.

11 Nota tomada por el estudiante en práctica a cargo del trabajo.

12 Ferrada, D. (2006) p.108

O sea, se instauró el compañerismo para conseguir mismos fines, todos en igualdad de condiciones.

Se confirmó, también, que este tipo de trabajo transforma al aula opresiva, en aula armónica y dialógica; donde sus participantes trabajan no sólo por si mismos, sino que también por el compañero y compañeros.

Por el contrario, el poco tiempo por cada estación (13 minutos), hacía que muchas veces no alcanzaran a terminar las actividades, y se debía permanecer mayor tiempo por grupo. Esto los perjudicaba ya que no podían rotar y pasar por las demás estaciones.

«Profesor tenía razón hay que ser realistas y hay que pedir lo imposible»¹³

5. Las conclusiones.

Los resultados vistos tanto en las evaluaciones de proceso y en el control final, demostraron haber mejorado el nivel de comprensión y producción de textos breves en todos los alumnos, tal cual se muestra en el gráfico 2. Aquellos errores frecuentes mencionados anteriormente, fueron corregidos en su mayoría. A la vez este Proyecto de Intervención Pedagógica buscaba, entre otras cosas, *afianzar el compañerismo*: mayor confianza, menor estereotipación de compañeros, menor violencia en el proceso de aprendizaje (aunque fuese necesario en el educativo en general). El tipo de trabajo en grupos interactivos contribuye a intercambiar ideas, perspectivas, significados; y ayuda a construir nuevas formas de relación a partir de un mejor conocimiento personal¹⁴.

BIBLIOGRAFÍA.

ELBOJ SASO, C., PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I., SOLER GALLART, M., & VALLS CAROL, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. GRAÓ.

FERRADA, D. (2001) *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona. El Roure Editorial S.A.

FERRADA, D. (2006) *Compartiendo esperanzas, construyendo escuela*. (En prensa)

FLECHA, R., GÓMEZ, J., LATORRE, A., y SÁNCHEZ, M. (2006) *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona. El Roure editorial S.A.

Gobierno de Chile. MINEDUC. (2004) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio Primer Año Medio*. Santiago.

13 En clases anteriores se les comentó una frase que se decía en la revolución Francesa (Seamos realistas, pidamos lo imposible), y uno de los alumnos que en un principio no quería cooperar (NC) dijo esto en forma de chiste al final del proceso.

14 Montero García, I & Añaños Bedriñana, F. (2006) p. 109

- Gobierno de Chile. MINEDUC. (2004) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio Segundo Año Medio*. Santiago.
- Gobierno de Chile. MINEDUC. (2004) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio Tercer Año Medio*. Santiago.
- MARÍN CONUS, R & MERIÑO ORTEGA, E (2002) Construyendo conocimiento pedagógico a partir de la práctica reflexiva. En *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 1, Número 2, Agosto, pp.121-144.
- MONSALVE, S. (2003) *John Nash y la teoría de juegos*. Obtenida el 4 de abril de 2007, de <http://www.scm.org.co/Articulos/735.pdf>
- MONTERO GARCÍA, I., & AÑAÑOS BEDRIÑANA, F. (2006) Una experiencia dirigida hacia la optimización de los procesos de comunicación intercultural entre personas de distintas etnias y generaciones. En *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 5, Número 10, Agosto, pp. 95-110.
- Proyecto de carrera (2003) *Pedagogía en educación Media en Lenguaje y Comunicación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- SANTAMARÍA, J. (1992) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En *Aula de Innovación Educativa*. N. 2, Mayo, pp. 33-40.