

Denuncia y anunciación

en la educación

Año 6 N° 11- IFD N° 9 - IFD N° 12 - Junio de 2004 - ISSN 1515-1727



Alicia Forner *El Encuentro*

SIGLO XXI EN AMÉRICA LATINA, ¿LA VUELTA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES CAMESINOS? // UN CAMINO DEMOCRÁTICO CONTRA LOS DERECHOS // EVALUACIÓN, DE UN COMPLEJO ENTRETEJIDO AL LOGRO DE APRENDIZAJES RELEVANTES // LA RETROALIMENTACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA DEVOLUCIÓN A LOS PARTICIPANTES // EL BARRIO, RETAZO DE LA FRAGMENTACIÓN URBANA . *Aproximaciones teórico - metodológicas a un contenido escolar* // INVITACIÓN PARA CONOCER EL MONTE // UN ALUMNO CON DIFICULTAD AUDITIVA

denuncia y anunciación
en la educación



Coordinación general

Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño

Silvia Juncos

Colaboraciones

Rolando Bel
María del Carmen
Echenique
Liliana Lalanne
Gloria Alarcón
Susana Calógero
Estela Piccinini
Teresita Moreno
María Eugenia Reeves
Elena Valassina
Silvia Leanza
Susana Millán
Paula Siracusa
Daniel Pérez
María Cecilia Navarro
David Darvich

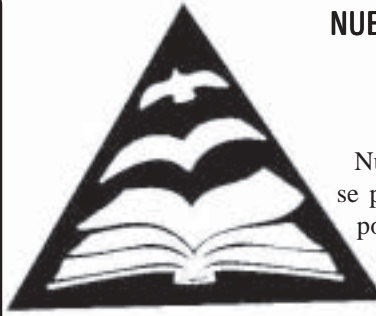
Esta publicación la realizan, en forma conjunta, los Institutos de Formación Docente N° 9 y 12 de Neuquén y está abierta a todo aquel que desee colaborar. La impresión de esta edición fue posible gracias a la colaboración prestada por ATEN Centenario y ATEN provincial.

Enviar aportes a:

IFD N° 12: Gob. Anaya 295 - Neuquén
T.E. 4463993
IFD N° 9: Belgrano s/n - Centenario
T. E.: 4898032
ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia

FO.CO.DEP.



NUEVO GOBIERNO, ANTIGUA PRÁCTICA.

Validar ¿qué?

Nuevamente el gobierno nacional y el provincial se precipitan a exigir la validación de los títulos, poniendo como plazo «diciembre de 2004». ¡Otra vez el tono de ultimátum amenazador!. Si bien es cierto que podríamos pensar que es una función legítima de los gobiernos la de controlar, igual nos preguntamos si es tan *legítimo* eso cuando no existe una política educativa compartida y democráticamente decidida que apunte a resolver el caos generado por la gestión menemista. Es decir: ¿qué es primero: acordar soluciones comunes e invertir al respecto o controlar sin tener claro qué y en función de qué hacerlo?

En un intento de elucidar ideas, nos fuimos al diccionario -nuestra infalible ayuda léxicológica- para tener claro el alcance de la palabra «validación». Allí, en un diccionario común, pudimos leer lo siguiente: «acción y efecto de validar o hace válido. Firmeza, seguridad de algún acto». Obviamente, esto nos obligaba a continuar con el término «válido». Al respecto el diccionario nos decía: «que tiene las condiciones necesarias». Así, más que elucidaciones, la emergencia fue la de múltiples dudas: respecto de la formación docente, que es uno de los problemas que más no preocupan: ¿qué tenemos que validar? ¿Sobre qué tenemos que estar seguros y sostener firmeza? ¿Qué es lo que tiene que tener una condición de necesidad? Necesario ¿para qué, con respecto a qué? ¿Quiénes y cómo se tienen que definir las condiciones de necesidad?, etc., etc. y etc.

Como siempre o, al menos, desde hace algunos años, se nos propone que cada instituto de formación docente resuelva cómo responder a las preguntas anteriores. Como si la formación docente dependiera de los criterios de *cada institución* y eso fuera garantía suficiente y necesaria para una transformación educativa. No sólo es demasiado irresponsable hacerlo, sino también peligroso. Ningún gobierno serio puede proponer dejar librada la validación de la formación docente o la de cualquier nivel del sistema educativo, a los deseos o a las pretensiones de un grupo de profesores. Los graves problemas que presenta la formación docente, un sector estratégico para una verdadera transformación educativa, exige crear espacios horizontales de discusión más allá de cada instituto que aporten a la construcción de un plan educativo global. De lo contrario, sólo se trata de alteraciones epidérmicas focalizadas, que terminan siendo más uno problema que una solución, debido a la desintegración que provocan. No estamos proponiendo la necesidad de medidas educativas estandarizadas, sino objetivos y dispositivos de solución claros y democráticamente compartidos. Esto exige una práctica argumentada y públicamente discutida de la justicia social que supere la visión estrecha o reduccionista de pensarla sólo como redistribución de la riqueza (aunque reconocemos que este debe ser el primer paso, pero no, el único). No debe tratarse en un reformismo fundado en el gasto, sino en un cambio que coloque al sistema educativo como espacio privilegiado y verdaderamente democrático de construcción y de distribución de los saberes socialmente válidos para la cimentación de una sociedad justa. Esta es una gran deuda social que tenemos con nuestros niños y adolescentes de hoy. Y según me enseñaron: «las deudas se pagan».

Poner plazos para la validación y responsabilizar a cada instituto de formación docente en la definición del perfil docente es de una gran irresponsabilidad política. Esta actitud no hace más que confirmar que la conducción educativa no tiene como aspiración la superación del terrible deterioro educativo argentino. No creemos que poner plazos sea la manifestación de una preocupación por el cambio en la educación. Se trata de seguir controlando y gestionando el corto plazo y de seguir hipotecando el futuro, con lo que no se altera en lo fundamental la política educativa del menemismo.

N.G.

SIGLO XXI EN AMÉRICA LATINA, ¿LA VUELTA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES CAMPESINOS?

BEL, Rolando (CPEM N ° 22 y I.F.D. N ° 12)

«La organización resurgió de sus cenizas, ya que el fuego seguía, y nosotros pensamos que mientras observábamos el humo de las brasas continuaba la esperanza de que alguna vez vuelva a reavivarse.

Eso sucedió y estamos orgullosos los pocos que quedamos del grupo y que luchamos; tuvimos amenazas y aguantamos, y ahora nos alegra invitar a los colonos a las reuniones y ver que la gente responde».

Dirigente campesino del asentamiento de Juan de Mena, 1996, Paraguay.

El pasado siglo XX finalizó en los países latinoamericanos con un cierre tan incierto como sorprendente desde las perspectivas de los movimientos sociales, movimientos siempre tan singulares y prolíficos en la historia de nuestras sociedades.

¿Por qué incierto?. Porque después de dos décadas, vivimos las crisis y desguace de los modelos populistas, en los pocos casos donde todavía quedaban algunos vestigios de un estado benefactor como en Argentina y Venezuela, ante el avance generalizado y arrollador de las políticas del modelo neoliberal capitalista. Y también en poco tiempo pudimos apreciar el agotamiento del mismo, aunque sin olvidar sus terribles consecuencias sociales como la desocupación, la exclusión social, etc.

Sin embargo, también es bueno recordar, que ante la crisis y descrédito de este modelo, no han surgido propuestas o modelos alternativos de cambio estructural, que se consideren viables para las mayorías populares; no olvidemos que aún las propuestas consideradas como progresistas como el PT brasileño y el Encuentro Progresista uruguayo (ex - Frente Amplio) terminaron aggiornando sus programas al eufemísticamente llamado realismo económico, y en poco tiempo los encontramos planteando el pago de la deuda externa, la continuidad del vínculo con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional; generando escepticismo y desencanto en sus



Antonio Berni *Desocupados*

propios militantes y en la sociedad en general.

Y en esta América Latina, donde más de 3/4 partes de su población vive en zonas urbanas, donde la política muchas veces se percibe como una cuestión propiamente urbana, encontramos que los movimientos más rebeldes y a la vez más creativos provienen de un actor social casi olvidado: *los campesinos*. Recordemos que esto ya era visible en la década del 80, porque aparte de la Revolución Sandinista y el avance de la guerrilla salvadoreña de Farabundo Martí, movidas con una inserción y acción tanto rural como urbana, también existió la guerrilla

“... en esta América Latina, donde más de 3/4 partes de su población vive en zonas urbanas, donde la política muchas veces se percibe como una cuestión propiamente urbana, encontramos que los movimientos más rebeldes y a la vez más creativos provienen de un actor social casi olvidado: los campesinos...”

maoísta peruana Sendero Luminoso, que se encontraba instalada en las aldeas y campos de la sierra peruana.

En la última década del pasado siglo, los movimientos políticos más importantes contra el triunfante y hegemónico neoliberalismo -en esos años- fueron la Insurrección Zapatista (1994) y el Movimiento de los Sin Tierra brasileño, sin olvidar las acciones de campesinos/a ecuatorianos/as, bolivianos/as y paraguayos/as; si bien para ser justos tendríamos que hablar de la emergencia de estas experiencias, que ya aquilataban varias experiencias anteriores.



Volviendo a la disquisición anterior, encontramos en ese tiempo interesantes movimientos campesinos, que se presentaban como vigorosos, creativos y hasta poéticos ante la inmovilidad y confusión de las organizaciones de los sectores urbanos, aún de los más combativos. Y sin embargo la caracterización propuesta puede ser cuestionada por errónea. ¿Por qué?

Porque durante gran parte del pasado siglo el análisis de los historiadores, pero también de los sociólogos y analistas políticos estuvo focalizado - en gran medida - en percibir a las rebeliones y procesos acontecidos en los espacios urbanos. Tanto que podríamos realizar una

“... para la década del setenta, cuando muchos intelectuales y políticos apostaban a un proceso social revolucionario, pocos lo pensaban desde las zonas rurales; y los datos -aparentemente- no eran tan equívocos ...”

rápida enumeración: la revolución del parque -Buenos Aires, -1890-, el gobierno de Batlle y Ordoñez -Uruguay, 1903-1915-, el Estado Novo, de Getulio Vargas -Brasil 1940/1954- y el peronismo, -Argentina 1945/1955-. Quizás la única experiencia campesina que adquirió alguna relevancia teórica fue la Revolución Mexicana, aunque no en toda su dimensión y también desde una revalorización tardía, al menos por parte de los historiadores/as.

Para la década del setenta, cuando muchos intelectuales y políticos apostaban a un proceso social revolucionario, pocos lo pensaban desde las zonas rurales; y

los datos -aparentemente- no eran tan equívocos. El desarrollo de los modelos populistas, aún con políticas económicas inconclusas y en muchos casos fracasadas habían generado un sostenido e importante proceso de urbanización, los principales movimientos políticos: trabajadores/as organizados/as, pobladores/as, estudiantes, se desarrollaban en grandes centros urbanos, como El Cordobazo, el Caracazo, etc, sin olvidar la emergencia de guerrillas urbanas como Montoneros, Frente Manuel Rodríguez, etc.

Empero, quizás tendríamos que modificar nuestras miradas sobre el pasado a partir de *reevaluar* los movimientos sociales latinoamericanos. Por ejemplo, el exitoso caso del Movimiento de los Sin Tierra brasileño no ha surgido de la nada, y sin establecer falsas continuidades: el campo siempre estuvo ardiendo en las tierras del actual pentacampeón. El mayor enfrentamiento del Ejército brasileño, además de la Guerra del Paraguay fue contra el movimiento de Canudos, en el nordeste brasileño, experiencia considerada mesiánica por unos, campesina por otros pero de la cual no podemos olvidar sus dimensiones utópicas y antisistémicas enfrentando al ejército brasileño y al Estado liberal. También tenemos la Guerra del Contestado, con un enfrentamiento de grupos campesinos contra el Ejército, sin olvidar las guerrillas de Trombas y Formoso, que durante una

década establecieron un enclave comunista. En síntesis, los campesinos brasileños, o una parte de los mismos, fueron los únicos actores sociales que sistemáticamente se opusieron y resistieron a los proyectos burgueses, al Estado y a sus fuerzas represivas.

Para el caso paraguayo, además de un sector de la Iglesia, el Partido Comunista y algunos liberales democráticos, los movimientos campesinos fueron los más consecuentes en resistir con estrategias multiformes -que costaron un precio humano muy alto-, a la prolongada y hórrida dictadura de Stroessner y que actualmente son los mayores opositores a los gobiernos neoliberales.

A mi entender, la principal pregunta que deberíamos hacernos sería cuál es la importancia, la transcendencia de estos movimientos para la sociedad argentina actual, en realidad un país mayoritariamente urbano, que presenta una escasa población rural. Estas experiencias no nos ofrecen -ni pretenden hacerlo- un modelo, a diferencia de los movimientos urbanos, sino una serie de enseñanzas que podríamos incorporar a nuestras perspectivas de lucha.

La *primera* sería, la del respeto a la singularidad de cada experiencia; ya que existen muchas diferencias entre un movimiento con los matices étnicos-indigenistas de los zapatistas a los Sin Tierra que evidencian una mayor homogeneidad étnica. En la medida en que se respetan estas diversidades, es posible avanzar en la constitución de organizaciones más amplias y consolidadas. Los insurgentes de la selva Lacandona son un buen ejemplo de ello: no olvidemos que en los zapatistas coexisten varios grupos étnicos como tzeltal, chol, además de numerosos mestizos. Y como contraejemplo, de las torpezas cometidas por grupos revolucionarios, basta recordar el pésimo tratamiento del gobierno sandinista a los indígenas mizquitos.

Como *segunda* enseñanza: deberíamos apreciar y valorar el gran potencial creativo de estas organizaciones. Los Sin Tierra están



construyendo escuelas para la alfabetización básica en las áreas que controlan y logrando una mayor eficacia educativa que el sistema de enseñanza estatal brasileño; para otro ejemplo solo debemos recordar la excelente inserción y manejo del sistema de Internet por parte de los Zapatistas que le ha permitido llevar sus mensajes a todo el mundo, a pesar de los intentos de bloqueo por parte del gobierno y servicios de seguridad mexicano.

La *tercera* enseñanza, sería la apertura para la incorporación de nuevas demandas y derechos de los actores sociales populares en sus propuestas, por ejemplo las de género y ecológicas, como se puede leer en los programas de estos movimientos.

Y finalmente, esto reza principalmente para historiadores/as e investigadores/as sociales, aprender a tener una mayor cautela y profundidad en nuestras miradas sobre los movimientos sociales latinoamericanos; para comprender a esos viejos actores sociales campesinos, que no dejan de reencarnarse y de aparecer en forma sorpresiva, destrozando sesudos análisis y tesis doctorales. Muchos de estos sujetos que durante años fueron descalificados como conservadores, apáticos o en el mejor de los casos como tibios reformistas, emergen en los últimos tiempos con la solidez de su prolongada lucha pero también con nuevos bríos de creación y utopía.

“... aprender a tener una mayor cautela y profundidad en nuestras miradas sobre los movimientos sociales latinoamericanos; para comprender a esos viejos actores sociales campesinos, que no dejan de reencarnarse y de aparecer en forma sorpresiva, destrozando sesudos análisis y tesis doctorales...”

UN CAMINO DEMOCRÁTICO CONTRA LOS DERECHOS¹

ECHENIQUE, María del Carmen (Docente Escuela Primaria N° 109- Centenario)

“Los indios shuar, los llamados jíbaros, cortan la cabeza del vencido. Lo cortan y reducen, hasta que cabe en un puño, para que el vencido no resucite. Pero el vencido no está del todo vencido hasta que le cierran la boca. Por eso le cosen los labios con una fibra que jamás se pudre.”

Eduardo Galeano



Carpani *Desocupados*

En las últimas décadas, los medios de comunicación social, permanentemente, nos transmiten noticias que muestran a los desocupados cortando rutas, tomando fábricas que entran en convocatorias de acreedores (son cerradas por sus dueños), y a los trabajadores reclamando porque bajan sus salarios o cambian sus condiciones de trabajo. También observamos que estos mismos trabajadores y desocupados son reprimidos cuando se “exceden” en sus pretensiones, en el reclamo de sus derechos. Es entonces cuando entra en contradicción la democracia y los gobernantes legítimamente elegidos y acuden a la “maldita policía” y ordenan “patear el tablero”.

El televisor muestra desvergonzadamente los hechos vandálicos, delictivos, guerras, secuestros y distintas agresiones a la

clase trabajadora. Y nosotros consumimos este producto en aparente pasividad.

Cuando enseñamos, ¿en qué disciplina tratamos estos temas de la realidad cotidiana? No nos queda otra respuesta que en Ciencias Sociales, pero también en esta área, además de historia argentina, se enseña educación cívica, donde tratamos el artículo 14 y 14 bis de la Constitución, que expresa el derecho a trabajar y a petionar.

¿Cómo explicar estas contradicciones? ¿Cómo ayudar a los niños a comprender la realidad si es tan compleja?

¿Cómo educar a nuestros niños para la ciudadanía y la democracia, para que se conviertan en ciudadanos activos, que piensen y sientan la polis?

Conocer y sentir, conectar el corazón con la razón.

Entonces, qué complejo es hablar de violencia en gobiernos democráticos, tanto de estos tiempos como del pasado. Actúan tanto manifestando la violencia física como simbólica.

“... desde el inicio de lo que se denominó “Democracia” en Argentina (festejada por los sectores pequeños burgueses y parte del proletariado), se creía que se desplazaba a la oligarquía, pero ya se observaban las contradicciones que hoy vivimos: en pleno gobierno democrático son reprimidos los trabajadores y sectores que reclaman por sus derechos ...”

¹ Este trabajo corresponde a la evaluación final del curso «Historia del siglo XX», dictado por el prof. Juan Quintar.



¿Cómo hacer conocer a los niños en edad escolar, por un lado, que la democracia es la forma de gobierno por excelencia, en la que desarrollamos plenamente nuestros derechos, y por otro, que en ese mismo sistema, el aparato represor está a la espera de cualquier reclamo?

¿Cómo enseñar nuestra historia celebrando la Constitución Argentina, y luego contar que aquí nomás, en nuestra Patagonia, en nuestro suelo, está sembrado de tumbas que son fruto de la lucha por los derechos de los trabajadores?

¿Habrá pensado la peonada que en el sur iba a correr tanta sangre por esos alambrados? ¿Que sus tumbas permanecerían en el anonimato, mientras que el matrimonio Braun-Menéndez, síntesis de las dos fortunas patagónicas más grandes, sería recordado eternamente en la iglesia del Patrocinio de San José?

Desde el inicio de lo que se denominó “Democracia” en Argentina (festejada por los sectores pequeños burgueses y parte del proletariado), se creía que se desplazaba a la oligarquía, pero ya se observaban las contradicciones que hoy vivimos: en pleno gobierno democrático son reprimidos los trabajadores y sectores que reclaman por sus derechos. Me refiero al período que José Luis Romero denomina “República Radical” (1916-1930).

¿Por qué en los gobiernos democráticos se ejerce la violencia sobre los trabajadores?

¿Son hechos aislados la represión de los talleres metalúrgicos Vasena, la esclavitud de La Forestal, el movimiento reivindicativo de los peones rurales patagónicos durante el “gobierno democrático” de Irigoyen?

La violencia ejercida por los grupos dominantes hacia sectores que reclamaban sus derechos ¿logró cerrar la boca o reducir la cabeza, en términos de Eduardo Galeano?

Historias al sur

En 1916 asume el gobierno Hipólito Irigoyen. Es el primer presidente surgido por el voto universal, secreto y obligatorio. Después de un cuarto de siglo de arduas luchas, el régimen oligárquico le cede parte de su poder ante el sufragio popular.

La directa intervención del pueblo en la elección de sus representantes hace pensar en ideas relacionadas con la libertad, la igualdad, los derechos del hombre. El objetivo fundamental del radicalismo es la democratización del régimen político para canalizar, a través de él, las demandas sociales.

El partido radical, movimiento de profundas raíces populares, representado en un caudillo querido por las masas pequeñoburguesas y proletarias, con un perfil antioligárquico y paternalista, intenta situarse por encima del enfrentamiento de clases para actuar

como moderador en la relación patrón –obrero.

Esta propuesta del radicalismo, este tímido reformismo, así como otras medidas de carácter económico y social, le son insuficientes para enfrentar la crisis que atraviesa al gobierno de Irigoyen.

Desde lo económico, trata de hacer algunas modificaciones, como por ejemplo, la distribución de los ingresos a favor de los sectores medios y el ascenso social a través de la educación, e intentar una política exterior independiente.

Pero contrariamente, estallan en distintos puntos del país huelgas por parte de los asalariados clamando por reivindicaciones sociales. La arbitrariedad patronal, a lo largo del período 1916-1922, logra, entre otras cosas, que resurja con fuerza la actividad sindical. Marítimos y ferroviarios estratégicamente ubicados en la estructura agroexportadora y organizados en poderosas federaciones son los iniciadores.

En estas circunstancias, la organización gremial se extiende a nuevas áreas sociales y geográficas.

Grandes sectores de la Argentina se levantan por distintos reclamos, tanto en el campo como en la ciudad, y tienen un punto en común, una culminación trágica: la violencia.

Cuando los trabajadores industriales de Buenos Aires se levantan, el gobierno deja que la oligarquía reprima a través del ejército y los comandos de la Liga Patriótica. Se origina la “Semana Trágica” en 1919, así como dos años

“... la violencia física manifestada a través de la represión es la más usada en todos los tiempos, hacia todo tipo de reclamos de trabajadores, de intelectuales y estudiantes contestatarios, docentes, comerciantes, etc.

La violencia es propiciada y apoyada por los gobiernos a través de organizaciones o comandos, ejércitos, grupos parapoliciales formados para garantizar la “paz social” y cuidar los intereses de unos pocos ...”

después la matanza indiscriminada que deja a la Patagonia pintada de color rojo y no justamente por la bandera anarquista.

Es entonces, cuando el gobierno legitima la violencia con una metodología planificada, como en la guerra, genocidios, represión y torturas. Así consigue doblegar la resistencia y la voluntad, seguir dominando y sembrar el terror.

La violencia física manifestada a través de la represión es la más usada en todos los tiempos, hacia todo tipo de reclamos de trabajadores, de intelectuales y estudiantes contestatarios, docentes, comerciantes, etc.

La violencia es propiciada y apoyada por los gobiernos a través de organizaciones o comandos, ejércitos, grupos parapoliciales formados para garantizar la “paz social” y cuidar los intereses de unos pocos, actuando con total libertad e impunidad. Gobierno y funcionarios, además de ser cómplices, miran para otro lado mientras los grupos económicos cuidan sus “sagrados intereses”.

Esta manera de proceder es muy cuestionada en el gobierno de Irigoyen tanto por los peones rurales, los obreros de fábricas, los ferroviarios, los transportistas y los estudiantes, ya que las enfáticas promesas del gobierno radical han sido la de no recurrir a las fuerzas armadas para reprimir a los trabajadores, malos recuerdos del anterior régimen.

Las manifestaciones de lucha penetran en regiones como Santa Fe, Chaco, Formosa (donde están los feudos de La Forestal), donde estallan las primeras huelgas en demanda del pago de salarios en moneda nacional. Lo mismo ocurre en los yerbatales misioneros y en los puertos y estancias de la Patagonia, donde se organizan sindicatos que son fuertemente reprimidos.

No es diferente el conflicto de los empleados de Gath & Chaves quienes, apoyados por el sindicato marítimo, se niegan a transportar los productos de la firma (con la solidaridad de los gráficos) al negarse a publicar los avisos.



También son respaldados los maestros mendocinos en el conflicto por sus justas demandas. Hasta aquí la violencia es legítima.

Cuando la violencia no está encabezada por el poder político, se la considera ilegítima, como queda demostrado en las historias de luchas, incluida la sublevación de nuestro sur.

Porque para el gobierno no es suficiente que los trabajadores rurales comiencen sus reclamos a

través del diálogo y consigan el tan esperado convenio firmado por la Sociedad Rural de Santa Cruz, el que luego se niegan a poner en práctica. Ni siquiera vale la observación directa del teniente Varela, cuando recorre las estancias de los británicos y escribe a Buenos Aires denunciando el estado de hacinamiento en que vive y trabaja la peonada. Reclama algo simple y llano: mejorar las condiciones de vida del hombre de campo.

Pero Irigoyen no tiene el poder suficiente, se convierte así en verdugo de los movimientos populares permitiendo desbaratar todas las grandes concentraciones obreras con fuego y sangre.

Pero ¿qué era la Patagonia en 1920?

Desde la “Conquista del Desierto” se fueron incorporando al Estado vastas extensiones de tierras para la explotación las cuales fueron transferidas por un costo mínimo a particulares poderosos y bien relacionados. Esta acción estatal resultó decisiva para la consolidación de la clase terrateniente.

El gobierno oligárquico condenó a la Patagonia al régimen latifundista que fue ratificado por los distintos gobiernos, tanto radicales como peronistas, como así también por los militares.

Algunos inmigrantes acomodados con la oligarquía, lograron un rápido y dudoso ascenso económico. No escatimaron en organizarse a través de asociaciones de capitales y de lazos familiares como el casamiento.

El resultado de estas fusiones fue la concentración de grandes riquezas tales como las incontables hectáreas de estancias, millares de lanares, frigoríficos, bancos, compañías de seguros y electricidad, y lo más importante: el transporte. En pocas manos estaban los grandes ramos generales que no sólo competían con los pequeños boliches sino que captaban los paupérrimos salarios de la peonada.

Además, la unión del gobierno con el poder económico patagónico permitió tener las riendas y los resortes burocráticos y policiales. El

“... nuestra historia argentina nos enfrenta con contradicciones que son dignas de analizar, comprender ...”



poder en la Patagonia estaba dado, de esta manera, por la ecuación: “tierra” más “producción de lana” más “comercialización” más “dominio de transporte” pero también habitaban es esta región austral los nacidos para obedecer.

La tierra era trabajada en su amplia mayoría por inmigrantes italianos, españoles, chilenos y franceses. A causa de los desastres de la guerra, buscando la paz que habían perdido y considerando que la tierra es de todos, llegaban en verdaderos aluviones humanos. Los extranjeros, amenazados por el terror y obligados a buscar refugio y amparo, vienen a “hacer la América”.

Algunos se instalan en el sur. Con el frío y el eterno viento austral, hombres con ideales libertarios, de inspiración anarcosindicalista, comienzan a sentir no sólo el rigor del clima sino de la patronal.

Defensores de la libertad, la independencia, la igualdad del hombre y la sociedad frente a cualquier planteo autoritario, propiciando métodos organizativos de características asambleares y netamente horizontales, trabajan incansablemente con la peonada unidos por el peligro, a lo que pondría fin la represión militar.

Las huelgas se extienden a la mayoría de las estancias, se para la esquila, no se atiende la parición de los ovinos. No les resultan impedimento las grandes distancias que los separan. Siempre hay contacto y solidaridad.

Los que habían amasado tanta riqueza no iban a permitir que un grupo de locos con una bandera roja empezaran a hablar de reivindicaciones sociales y a ocupar estancias.

Al decir de Augusto Bianco, “esta convivencia ‘imposible’ entre democracia y explotación ha sido lograda mediante el sometimiento de un sistema político virtual a un sistema económico real ... Hábilmente las clases dominantes se las ha ingeniado para mantener bajo control el aparato político”.

Suena ridículo pero el fundamento del gobierno, los hacendados, la Liga Patriótica entre otros, la represión de 1921-1922 en Río Gallegos, se impone en defensa del patrimonio nacional contra quienes, enarbolando la bandera roja, querían “internacionalizar la Patagonia”. Pero la Patagonia ya estaba internacionalizada no sólo por los latifundistas extranjeros sino por toda su riqueza que se llevaba en bruto al exterior.

Cada cual defiende lo suyo. Es de esta manera que comienza el más cruel de los enfrentamientos. Debían frenar a los “bandoleros”, a estos desacatados movidos por ideas anarquistas. Y llega con la orden de “cumplir el deber” el hombre más odiado y aborrecido por los obreros.

El teniente coronel Varela, el “sanguinario de la Patagonia”, con sólo levantar cuatro dedos de su mano, daba la orden de matar, ante miradas incrédulas y desesperadas, a todo delegado de estancia o gremialista que lograba atrapar.

No alcanza para amedrentarlos. Hay que ir por más. Es una verdadera cacería de anarquistas, sobre todo de extranjeros. O los matan o son expulsados del país aplicándoles la ley de residencia. Hay que limpiar de rojo la Patagonia... “cerrar bocas”... y la historia continúa.

Últimas reflexiones

Esta parte de nuestra historia argentina nos enfrenta con contradicciones que son dignas de analizar, comprender y, al menos desde “los sueños”, poder dilucidar y superar.

Hoy vivimos un tiempo diferente pero con muchas similitudes: mientras la Constitución en su Preámbulo reza “...promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad...”, el gobierno democrático utiliza la represión como medio de control ante diversos reclamos.

Aún así apostamos a la democracia y creemos que hay que defenderla y mejorarla porque sufre avances y retrocesos, porque la realidad es compleja y contradictoria.

Las Ciencias Sociales intentan pensar la realidad social y, en este sentido, como maestros, tenemos la obligación de conocer la “historia”, tomar postura, y pensar de qué manera lo vivido se transforma en contenido escolar. Podremos trabajar situaciones imaginarias, pedir a los niños que hipoteticen, pero lo que no nos podemos permitir es el vacío de información. De allí el motivo de realizar este recorrido, para apropiarnos de contenidos particulares de nuestra historia.

EVALUACIÓN DE UN COMPLEJO ENTRETEJIDO AL LOGRO DE APRENDIZAJES RELEVANTES

LALANNE, Liliana L. (I.F.D. N° 12)

“..No es posible distinguir, por medio de las evaluaciones clásicas, los conocimientos adquiridos por una serie organizada de asimilaciones o de condicionamientos, de aquellos que son adquiridos por una génesis auténtica de conceptos.”

Guy Brousseau

El presente trabajo ha sido escrito con la finalidad de abordar la temática “Evaluación” con los alumnos de 2° año del Profesorado de Enseñanza Básica del Instituto de Formación Docente N° 12 donde me desempeño como profesora del Módulo Enseñanza de la Matemática.

¿Qué evaluamos? ¿Para qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Qué significa evaluar en la buena enseñanza? ¿Qué pasa con las propuestas innovadoras sobre evaluación en relación al sistema? ¿Cómo evaluar en el marco de la enseñanza para la comprensión? ¿Con qué fines se utilizan los resultados de la evaluación?

Estas son algunas de las preguntas que surgen al pensar en evaluación; dado lo polisémico del término, en nuestras aulas conviven distintas concepciones sobre el significado de esta práctica compleja.

Algunos de los actuales docentes se formaron en el paradigma positivista. Muchos de ellos adhieren a la *enseñanza con éxito*, suponiendo un vínculo de causalidad entre enseñanza y aprendizaje; desde esta postura es habitual que se sobredimensione la evaluación estructurando la enseñanza en función de la evaluación. Aquellos que, desde el paradigma interpretativo, han modificado sus prácticas hacia la *buena enseñanza* consideran que la relación entre enseñanza y aprendizaje es ontológica, existe la enseñanza porque existe el aprendizaje; desde esta concepción se redimensiona la evaluación entendiéndola como parte constitutiva de la enseñanza, se descarta la idea de que la evaluación es un apéndice de la enseñanza reconociendo en ella dimensiones



Pettorutti *Mediodía en invierno*

morales, técnicas y políticas, entre otras.

Desde una mirada general

Evaluación: del entrecruzamiento de campos a una definición

Si bien me referiré más específicamente a la evaluación desde el campo de la didáctica, es conveniente analizar brevemente los vínculos de la evaluación educativa con otros campos que sin duda inciden en la labor docente. Al respecto, Carlino y otros (1999) sitúan al campo¹ de la evaluación

educacional en la intersección de los siguientes tres campos autónomos e independientes: el campo de la investigación educativa, el campo del planeamiento educacional y el campo de la didáctica. Estos campos remiten a un conjunto de dimensiones comunes: *políticas* en tanto la evaluación se realiza para tomar decisiones, *éticas* por implicar opciones axiológicas y *teóricas* pues se evalúa ante un problema y éste requiere ser enmarcado teóricamente.

Desde el campo de la investigación, distintas posturas

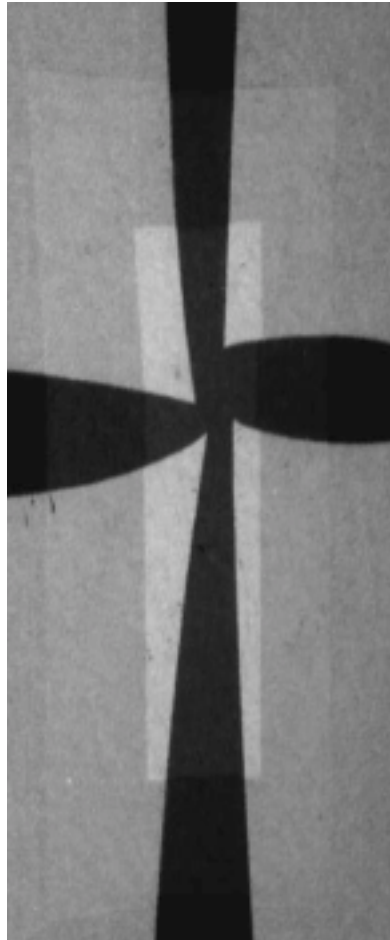
acuerdan en que la evaluación es un tipo de investigación orientada directamente hacia la acción, en particular hacia la toma de decisiones que impliquen un cambio, una transformación que mejore la realidad. La evaluación educativa es considerada como investigación aplicada o como investigación acción y acerca respuestas a problemas de dos campos técnicos profesionales directamente ligados con la intervención sobre la realidad educativa: el del planeamiento macro educativo y de la planificación institucional y el de la didáctica.

El planeamiento educativo debe nutrirse esencialmente con los aportes de la evaluación educacional para trazar rumbos de acción tanto para la política educativa del país, provincia o municipio (en un nivel macro), como para un distrito escolar o una institución educativa (en un nivel micro). Los funcionarios de la burocracia educativa, a través de los resultados de la evaluación educativa controlan la puesta en marcha de las políticas emprendidas.

Al haberse gestado en el campo de la didáctica, la evaluación encuentra un principio de legitimidad en ella y se sigue desarrollando metodológicamente en ese campo. La evaluación es parte del proceso didáctico, debe ser pertinente con respecto a la teoría de aprendizaje elegida y a la lógica epistemológica de cada disciplina.

Del entrecruzamiento de campos se observa que la palabra *evaluación* se puede utilizar para designar acciones y procesos distintos entre sí. Dada esta diversidad y ante la necesidad de definir evaluación, Carlino y otros consideran que hay que tener en cuenta que toda evaluación: se erige sobre una masa de información acerca del objeto evaluado; se utiliza para tomar distinto tipo de decisiones que implican cambios en el objeto evaluado; lleva implícitas determinadas valoraciones acerca del objeto que evalúa. La definición de María Antonia Casanova incorpora los elementos citados:

“La evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de



“... distintas posturas acuerdan en que la evaluación es un tipo de investigación orientada directamente hacia la acción, en particular hacia la toma de decisiones que impliquen un cambio, una transformación que mejore la realidad ...”

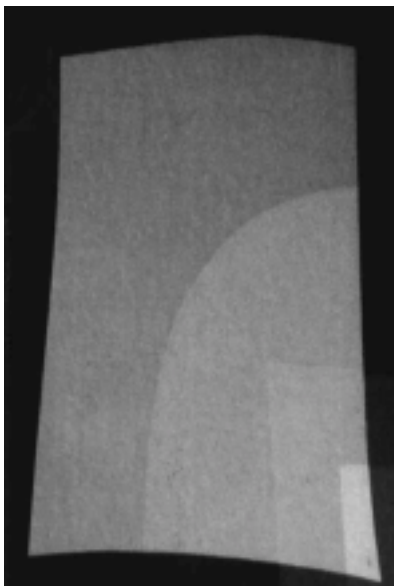
datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada” (Carlino, F. 1999).

Evaluación: de su dimensión social

El juicio de evaluación que se emite con respecto al aprendizaje de los alumnos en el contexto escolar tiene repercusiones extraescolares dada la articulación existente entre el campo educativo con los otros campos mencionados. Bertoni y otros (1995) advierten que en nuestro contexto histórico-social el campo educativo está sobredeterminado por los campos político y económico; ven en la evaluación educativa un *punto neurálgico*, un espacio de conflicto que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas.

Se evidencia que la evaluación cumple una función social al sancionar la adquisición o no de los aprendizajes que se consideran necesarios para el desempeño social; los resultados de la evaluación repercuten tanto en el entorno inmediato (padres, familiares, compañeros) del sujeto evaluado como en el futuro campo de inserción laboral (futuros empleadores). La evaluación es el eje que articula el *juego de las notas*² entre alumnos, docentes y padres en el nivel más visible y entre alumnos, docentes y futuros empleadores en un nivel menos visible. Como consecuencia de este juego, es frecuente que los responsables de la toma de decisiones juzguen el valor y la calidad de los contenidos educativos y de la formación docente en función de la conveniencia de los empresarios, intentando que los docentes respondan a sus orientaciones.

Según Díaz Barriga³ la evaluación está socialmente determinada; está condicionada socialmente y, a su vez, sus resultados condicionan a la sociedad; no es una acción neutra, técnica y



“... la Buena Enseñanza en general y la Didáctica de la Matemática desde su especificidad requieren de un profesional reflexivo que se interese en abordar el estudio de los genuinos procesos que suceden en el aula, que entienda la evaluación como un proceso dialéctico entre la selección de información, comprensión y valoración de la misma ...”

aséptica, sino que obedece a determinaciones sociales. Frecuentemente los docentes no son conscientes de las repercusiones que provocan las prácticas evaluativas tanto en los alumnos como en la sociedad y, quizás involuntaria, pero lamentablemente, en sus prácticas fomentan la competencia y el individualismo como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la vida futura. Si lo importante es sobresalir el estudiante se preocupará por obtener la máxima calificación y no reflexionará sobre su aprendizaje.

*“...la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de las calificaciones, las cuales dominan el sistema educativo y son usadas por patrones y empleadores como criterios para la selección de su fuerza de trabajo”.*⁴

Lo que llama la atención es que, en general, la sociedad no se hace cargo de tratar este tema. Los textos sobre evaluación suelen estudiarla a través de sus aspectos técnicos silenciando la carga social implícita en ella. Los organismos responsables de la toma de decisiones no analizan este aspecto de la evaluación, hecho que resulta sospechoso. El autor se pregunta ¿hasta dónde, en los países capitalistas dependientes, la evaluación legitima la imposibilidad del Estado para dar escuela a todos? Esta pregunta surge al reconocer que los alumnos con mayores restricciones económicas son los que tienen mayores dificultades para aprobar sus estudios. (Díaz Barriga, 1998).

Mirando desde la didáctica de la matemática

La evaluación desde la nueva agenda⁵: un camino hacia el aprendizaje relevante

Intentando dar respuesta a las preguntas iniciales desde el Módulo de Enseñanza de la Matemática y en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica, es oportuno aclarar la concepción de enseñanza de ambas posturas.

La nueva agenda propone la *buena enseñanza*, según Fenstermacher:

*“...la palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda.”*⁶

En el Módulo de Enseñanza de la Matemática se concibe al alumno como un sujeto activo y se trabaja a partir de las investigaciones de la Didáctica de la Matemática, esta disciplina es definida del siguiente modo en la *Enciclopedia Universalis*: *“La Didáctica de la Matemática estudia los procesos de transmisión y adquisición de diferentes contenidos de esta ciencia, particularmente en situación escolar y universitaria. Se propone describir y explicar fenómenos relativos a las relaciones entre su enseñanza y su aprendizaje. No se reduce a buscar una buena manera de enseñar una noción fija aun cuando espera, a término, ser capaz de ofrecer resultados que permitan mejorar el resultado de la enseñanza.”* (Parra-Saiz. 1998)

La Buena Enseñanza en general y la Didáctica de la Matemática desde su especificidad requieren de un profesional reflexivo que se interese en abordar el estudio de los genuinos procesos que suceden en el aula, que entienda la evaluación como un proceso dialéctico entre la selección de información, comprensión y valoración de la misma.

La evaluación se puede concebir de dos maneras: como inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender (*evaluar para enseñar*) y como acreditación para dar cuenta de los aprendizajes logrados, previstos en el currículo para un determinado tiempo y nivel de escolaridad (*evaluar para acreditar*).⁷

Evaluar para enseñar implica reconocer la dimensión didáctica de la evaluación; así entendida la

evaluación permite interrogar y problematizar la marcha de la enseñanza en función de una adecuada articulación de los procesos de los alumnos. Interesa la manera en que se construyen los conceptos, las estrategias que se ponen en juego para resolver un problema, el funcionamiento del sujeto frente a la tarea. Se evalúan los aprendizajes de los alumnos para rediseñar la práctica de la enseñanza, se aprende del aprendizaje de los alumnos.⁸

Previamente se mencionó que la evaluación es multirreferencial, “...el referente tiene un carácter provisorio y se traslada progresivamente del campo del ser (lo que se enseña) al del deber ser (lo que debería enseñarse)” (Bertoni y otros, 1995). Esta forma de construir al referente progresivamente permite recabar información desde el inicio de la relación pedagógica utilizando los resultados para reorientar los procesos de enseñanza.

Evaluar para acreditar responde a una demanda social entendiendo que la enseñanza es una práctica social intencional y como tal tiene la responsabilidad de legitimar conocimientos. “Una propuesta de trabajo en relación con la acreditación tiene que poder articular la comprensión - desde la enseñanza - con el control. La primera ligada a la revisión de las estrategias de enseñanza, la segunda ligada a la constatación o verificación de los logros obtenidos”. (Palou de Maté, 1999).

“...evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica docente, pero no debieran confundirse ya que aunque ambas constituyan dicha práctica, son de naturaleza diferente y responden a distintas finalidades.” (Litwin y otros, 1999).

Obstáculos al cambio de las prácticas evaluativas

Camilloni⁹ advierte sobre algunos obstáculos que surgen al evaluar produciendo sentimientos primitivos e inconscientes en algunos docentes y contribuyendo a que la evaluación se mantenga como actividad diferenciada de la

enseñanza, perdiendo así su potencialidad pedagógica:

* El docente, por lo general, evita conectarse con aspectos afectivos presentes en el aprendizaje. Al mirar sólo aspectos cognitivos se corre de su rol de mediador entre alumno y conocimiento, cree que su evaluación es objetiva cuando, en realidad, es superficial y no atiende a la complejidad de la realidad.

* La evaluación debe permitir que el docente se autoevalúe como enseñante, por lo tanto no sólo es sujeto sino también es objeto de su propio juicio. Al sentir que puede afectar su autoestima, algunos docentes se resisten a este tipo de evaluación depositando toda la atención en el rendimiento de los alumnos como único indicador de la calidad de la enseñanza impartida.

* El uso de escalas cerradas de calificación cuantitativa promueven rigidez y estereotipía de juicios y dificultan una evaluación didáctica en profundidad.

* Modas que promueven novedades técnicas; pero esconden una inercia por conservar todo como está.

Evaluación: propuestas para programar el cambio

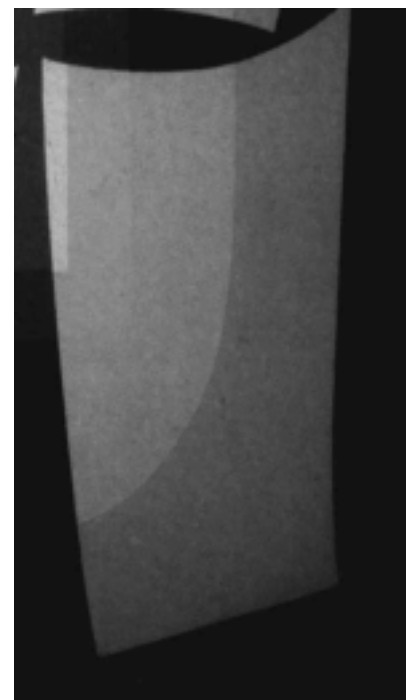
Palou de Maté (1999) menciona que hay algunas propuestas que se originaron con otros fines; pero son buenos instrumentos para evaluar para enseñar pues permiten entrar al proceso mismo de aprendizaje de los alumnos, brindando información que favorece la *negociación de significados*¹⁰. Entre estos instrumentos están: 1) los errores que cometen los alumnos, 2) las representaciones que traen en relación con determinados conceptos, 3) las relaciones de significatividad entre los conceptos, 4) las preguntas y las discusiones que se dan en el marco de la clase.

1) Según la perspectiva tradicional, el error es interpretado sólo en términos de lo que el alumno no ha logrado, según la perspectiva constructivista, el error constituye un instrumento de diagnóstico de lo que el alumno ha logrado construir en relación a ese saber.

“La atención didáctica de los errores representa una verdadera

revolución pedagógica pasando de una pedagogía del éxito basada en los resultados, a una pedagogía del error centrada en los procesos.” (De la Torre y otros, 1994; citado en ProCiencia-Conicet).

Ante un error producido por un alumno, Panizza propone como esencial poder hacer una interpretación del error en términos del estado del conocimiento del



alumno y formular una hipótesis de sus concepciones para luego buscar posibles causas de esa producción. Como recurso didáctico para hacer avanzar los conocimientos, la autora hace referencia al concepto de *re-mediación* (escrito de ese manera) como “nueva mediación entre el saber y el alumno” formulado por Ronald Charnay. Esta noción es coherente con una concepción constructivista del aprendizaje. Los errores están constituidos en redes y se apoyan en una lógica y en concepciones que el alumno ha construido. La re-mediación requerirá de un conjunto de actividades en la medida en que dichas concepciones se apoyan unas en otras. Esta es una manera de estudiar el error en función de las concepciones con respecto al saber; la autora aclara que también se lo puede estudiar en función de la etapa evolutiva del alumno (¿puede operar en el nivel de abstracción que se le propone?), de la capacidad en el procesamiento de la información, de la representación interna que el alumno tiene de la disciplina, del contrato didáctico. (Panizza, M. 1997).

Es mucho más importante a los efectos de la evaluación ver que un alumno aborda una tarea utilizando una estrategia que puede llegar a ser adecuada, aunque su resultado sea por el momento erróneo, que el que actúe con acierto apelando a mecanicismos memorísticos que limitarán su capacidad de resolución futura.

2) La transposición didáctica hace referencia al cambio conceptual que se produce al pasar del conocimiento cotidiano al académico. Palou de Maté indica que las representaciones que los alumnos tienen sobre un concepto se pueden agrupar en “grandes tipos” o “marcos de referencia generales”.

A partir del conocimiento de esos marcos se deben planificar actividades que permitan explorarlos para conocer las representaciones de los alumnos sobre determinado concepto; se trata de “trabajar *contra*: hacerlas emerger, desarrollar, oponerlas o reorganizarlas; trabajar

«... es mucho más importante a los efectos de la evaluación ver que un alumno aborda una tarea utilizando una estrategia que puede llegar a ser adecuada, aunque su resultado sea por el momento erróneo, que el que actúe con acierto apelando a mecanicismos memorísticos que limitarán su capacidad de resolución futura ...»

contra: eliminarlas, refutarlas, rodearlas, hacer que se confronten” (Giordan, 1989, citado por Palou de Maté. 1999).

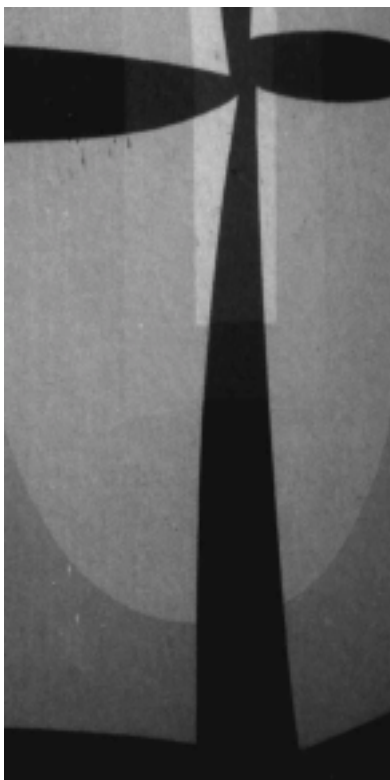
Al enseñar matemática se trata de construir secuencias de modo que el alumno pueda “descubrir” un nuevo conocimiento, reconocerlo como tal y aplicarlo a situaciones nuevas. En esta construcción del significado del nuevo conocimiento se tienen en cuenta: el bagaje de representaciones cotidianas del alumno, el cambio conceptual que debe producirse, la resistencia a transformar el obstáculo epistemológico cuando existe.¹¹ Según Brousseau:

“Un obstáculo produce respuestas adaptadas en un cierto contexto; genera respuestas incorrectas fuera de ese contexto; es un conocimiento estable, que resiste las contradicciones con las cuales se lo confronta; sólo puede ser superado en condiciones específicas de rechazo”.¹²

La adquisición de conocimiento es un proceso en el que se producen reestructuraciones conceptuales, un proceso de asimilación a estructuras mentales previas. Este es uno de los principios más reconocidos dentro del enfoque constructivista cognitivo.¹³

3) Los mapas y redes conceptuales permiten analizar las concepciones alternativas de los alumnos mostrando el significado que le asignan a un determinado concepto a partir de las relaciones relevantes que logran establecer y cómo las jerarquizan.

4) Las preguntas de los alumnos ofrecen “pistas” sobre los procesos de comprensión del alumno. Para propiciar la formulación de preguntas es fundamental la actitud del docente, el alumno debe confiar en que no será ridiculizado y en que se le brindará respuesta en el sentido de ayuda ajustada. “lo que el alumno puede realizar con ayuda en un momento dado podrá realizarlo más tarde de manera independiente... Ofrecer *ayuda ajustada* supone crear zonas de desarrollo próximo y ofrecer asistencia y apoyo en ellas, de modo que los estudiantes puedan ir modificando en la actividad



conjunta sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y uso independiente de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas". (Onrubia, J. 1998).¹⁴

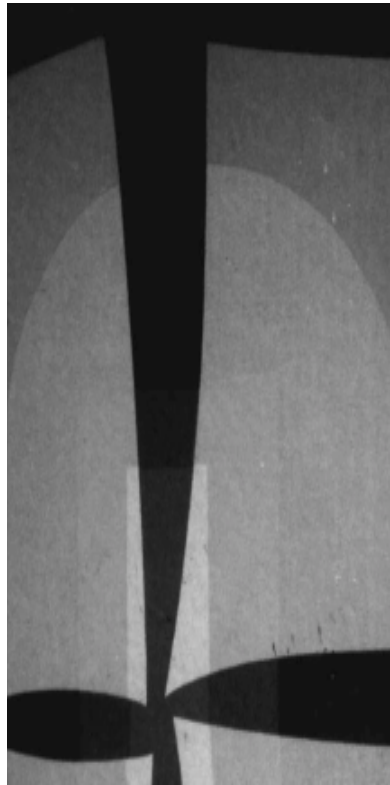
La discusión, el debate, las puestas en común (mostrando distintas estrategias de resolución de un problema), son instancias que favorecen la formulación de preguntas por parte de los alumnos, preguntas que formulan al docente o a otro alumno. Esta interacción es muy rica para recolectar información para una evaluación para la enseñanza.

Las citadas son prácticas habituales para muchos docentes; pero hay que sistematizarlas integrando la evaluación a la práctica, es parte del proceso didáctico y hay que planificarla como tal. Esta concepción de evaluación permite reorientar la enseñanza activando las preconcepciones cotidianas de los alumnos de modo que el aprendizaje sea relevante además de significativo¹⁵.

Con respecto a la necesidad de elaborar programas de evaluación, Camilloni indica que *"la eficacia de la evaluación depende de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados"*. (Camilloni, 1998).

El principal desafío al pensar en la evaluación consiste en construir criterios que permitan obtener información válida y confiable. Estos criterios deben ser construidos junto con los alumnos, *"... se deben discutir qué características, qué estructura y qué elementos debe tener una producción para considerarse valiosa, generándose así procesos reflexivos tanto en los alumnos como en los docentes"*. (Palou de Maté, 1999).

Los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con la postura teórica adoptada acerca del aprendizaje y la enseñanza. Según Sanjurjo y Vera: *"...si tenemos claro*



qué evaluar, para qué y por qué, decidir el cómo es tarea relativamente más fácil. No obstante, construir mejores instrumentos, más coherentes con el proceso de aprendizaje y con nuestros supuestos básicos, se convierte en un desafío que puede contribuir considerablemente con la modificación de las prácticas evaluativas." (Sanjurjo – Vera, 1994).

Estas autoras indican que para la concepción de evaluación que aquí se sustenta, los instrumentos deben ser : abiertos (que evalúen procesos complejos y no sólo memoria mecánica), globalizadores (que posibiliten la integración de aprendizajes significativos), flexibles (que puedan ser adaptados creativamente de acuerdo a situaciones concretas), dinámicos (que garanticen la no ritualización de la evaluación y que permitan registrar el proceso de sus logros, dificultades y contradicciones), confiables (que permitan reunir evidencias de aquello que hemos decidido evaluar, que muestren claridad respecto a qué se quiere evaluar y que los alumnos comprendan qué se les está pidiendo), coherentes (tanto respecto a la concepción de evaluación, cuanto a la relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje).

Para que la evaluación ayude al estudiante a regular sus propias energías en el proceso de aprendizaje *"...es menester que el docente instrumente una buena comunicación didáctica en la cual haga partícipes a los estudiantes de los propósitos y objetivos de enseñanza que pretende cumplir y de cómo las estrategias de enseñanza los conducen a tales metas"*. (Carlino, 1999).

Según Gardner para que la evaluación sea provechosa para el estudiante el evaluador debe proporcionarle una realimentación que le sea útil en forma inmediata, identificar áreas fuertes además de débiles, dar sugerencias acerca de qué estudiar o en qué trabajar, señalar qué hábitos resultan productivos y cuáles no, indicar qué

«... para que la evaluación sea provechosa para el estudiante el evaluador debe proporcionarle una realimentación que le sea útil en forma inmediata ...»

puede esperarse de futuras evaluaciones. (Gardner, 1999).

“La evaluación, como parte de los procesos de enseñar y de aprender, posibilita ver lo formativo e implica también una transformación... ...es una oportunidad, un diálogo, una comprobación, un intercambio y una ayuda”. Marta Herrera ¹⁶

Creo oportuno aclarar con qué tipo de instrumentos evaluó en el Módulo Enseñanza de la Matemática.

Acordando con lo mencionado, en el caso del módulo Enseñanza de Matemática además de trabajar con el error, preguntas de los alumnos, redes conceptuales, concepciones previas, se utilizan los siguientes instrumentos:

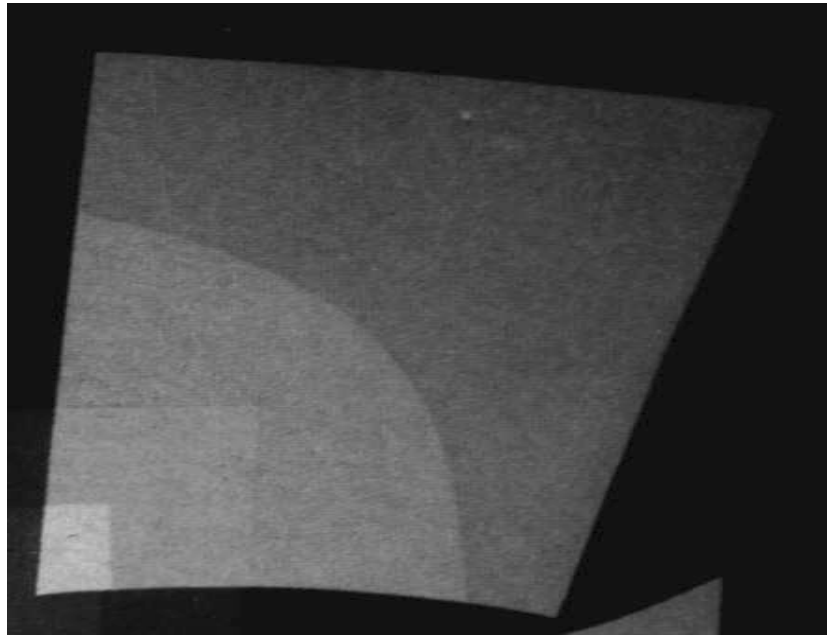
Trabajos escritos grupales que dan respuesta a cuestiones de enseñanza de la matemática trabajadas en el curso con aportes de bibliografía sugerida.

Trabajos Prácticos de resolución de problemas sobre conceptos matemáticos.

Portafolio a presentar a mitad de año y en el examen final; la finalidad es evaluar la producción de los alumnos durante un lapso prolongado de tiempo.

Exámenes parciales que constan de una parte no presencial y una parte presencial. El examen no presencial consiste en la preparación de secuencias didácticas sobre algún contenido de la escuela primaria que el alumno elige. Para la elaboración de esta secuencia los alumnos cuentan con un tiempo de 15 días y horarios de consulta que utilizan para solicitar sugerencias sobre bibliografía, mostrar sus avances, analizar con el docente su trabajo. En el armado del examen presencial se tienen en cuenta los conceptos arriba citados, pretendiendo que los alumnos dominen los conceptos matemáticos y los aspectos referidos a su enseñanza.

El examen final consiste en una evaluación *“estilo aprendiz”*¹⁷. Es un coloquio en el cual los alumnos defienden una secuencia preparada para esa oportunidad dando cuenta de cómo se inserta el contenido en



ella trabajado dentro de la planificación áulica y en el currículo de la escuela primaria; también se pide que presenten su portafolio seleccionando sus mejores trabajos.

¹ Según Carlino: *“El concepto de campo resulta útil para demarcar un espacio simbólico por donde circula conocimiento teórico y práctico relativo a un área específica del saber. Dicho conocimiento es algo así como la materia prima del campo: lo define, le da identidad y convoca a sus miembros”.* (Concepto de campo definido por Pierre Bourdieu). (Carlino; F. 1999).

² Docentes, padres y alumnos *“juegan el juego de las notas”* porque en las instituciones educativas se producen, negocian y distribuyen calificaciones, que circulan en otros campos, bajo la forma de certificaciones, con valor de mercado. (En Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M. 1995).

³ El autor desarrolla dos tesis para una teoría de la evaluación, el enunciado de la primer tesis es: *“la evaluación es una actividad social”* y el de la segunda: *“el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación.”.*(En Díaz Barriga, A., 1998). Cap. 5.

⁴ Díaz Barriga, A. (1978). (En Díaz Barriga, A. 1998).

⁵ E. Litwin busca nuevas dimensiones de análisis que constituyan la *nueva agenda de la didáctica* entendiéndolo a

la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben, recuperando así la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas ... desconstruyendo la racionalidad técnica imperante de las décadas anteriores. (En Litwin, 1999, Cap. 4)

⁶ Litwin, Edith. (1997).

⁷ Palou de Maté, C. (1999).

⁸ Litwin, E.; Palou de Maté, C.; Herrera, M.; Pastor, L.; Calvet, M. (1999).

⁹ En Carlino, F. (1999).

¹⁰ Bruner (1988) y en especial Edwards y Mercer (1988) desarrollan una teoría donde se explica el traspaso de competencias del adulto al niño, del maestro al aprendiz como un proceso de creación de ámbitos de significados compartidos a través de abiertos procesos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas. En Pérez Gómez, A. (1991).

¹¹ Carretero, M. (1998). En Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorino, J.; Lenzi, A.; Litwin, E. (1998).

¹² Panizza, M. y otros. (1997).

¹³ Rinaudo, M.C. Vélez, G. (2000)

¹⁴ En Coll y otros. (1998).

¹⁵ Pérez Gómez, A. entiende que el aprendizaje significativo en el aula constituye una cultura particular, la cultura académica, que sólo tiene valor para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar... Para que el aprendizaje sea relevante se requiere partir de las preconcepciones habituales del alumno y crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos, un proceso de negociación de significados. Pérez Gómez, A. (1991)

¹⁶ Herrera, M. En Palou de Maté, M. del Carmen, De Pascuale, R., Herrera, M., Pastor, L. (2001)

¹⁷ Gardner, H. (1998).

Bibliografía

BAQUERO, Ricardo; CAMILLONI, Alicia; CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio; LENZI, Alicia y LITWIN, Edith. (1998). *Debates Constructivistas*, Buenos Aires, Aique.

BERTONI, Alicia, POGGI, Margarita y TEOBALDO, Marta. (1995). *Evaluación Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.

CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E., PALOU DE MATÉ, Ma. del C. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

CANO GARCÍA, Elena. (1998), *Evaluación de la calidad educativa*, Madrid, La Muralla.

CARLINO, Florencia. (1999), *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires, Aique.

COLL, César, ONRUBIA, Javier y otros. (1998), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao.

CRIPPA, A., GUZNER, G., HANFLING, V., SAVON. (1998), *Matemática: Temas de su Didáctica*. (Programa de perfeccionamiento docente). ProCiencia. Conicet.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1998). *Didáctica y Currículum*, México, Ediciones Nuevomar.

GARDNER, Howard (1999), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós.

GARDNER, Howard. (1995), *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.

LITWIN, Edith. (1999), "El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda" en "Corrientes didácticas contemporáneas", Barcelona, Paidós.

LITWIN, Edith, PALOU de MATÉ, Ma. del Carmen., CALVET, Mónica, HERRERA, Marta y PASTOR, Liliana. (1998), *La evaluación en la buena enseñanza* Revista Ethos Educativo Nº 20. Morelos: México.

PALOU de MATÉ, María del Carmen. (1999), "Una mirada particular a la evaluación desde la didáctica". Mimeo.

PALOU de MATÉ, Ma. del C, DE PASCUALE, R, PASTOR, L. (2001), *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas*. Colección Estudios Universitarios. Grupo Editor Multimedial.

PANIZZA, Mabel y otros. (1997), *Los C.B.C. y la enseñanza de la matemática*, Buenos Aires, A – Z. Editora.

PARRA, Cecilia. SAIZ, Irma. (compiladoras). (1998), *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador.

PEREZ GOMEZ, Ángel. (1991), "Cultura escolar y aprendizaje relevante" en Revista *Educación y Sociedad*. Madrid.

RINAUDO, María Cristina y VÉLEZ, Gisela. (2000) *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*, Córdoba, Educando Ediciones.

RUEDA BELTRÁN, Mario y DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (compiladores). (2000). *La evaluación de la docencia*, México, Paidós.

SANJURJO, L. O., VERA, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, Homo Sapiens.

LA RETROALIMENTACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA DEVOLUCIÓN A LOS PARTICIPANTES

ALARCÓN, Gloria; CALÓGERO, Susana; MORENO, Teresita; PÉREZ, Silvia;
PICCININI, Estela; REEVES, María Eugenia; VALASSINA, Elena
(I.F.D. Nº 12)

Introducción

Nos proponemos compartir los avances realizados en el proyecto vinculado a las *Interferencias en el trabajo de enseñar*^(*), iniciado en el año 2001.

En esta oportunidad nos centramos en la *instancia de devolución* realizada a los docentes entrevistados en la primera escuela con la que iniciamos la tarea de campo. Pensamos la devolución como un espacio valioso de retroalimentación entre docentes entrevistados y el equipo de investigación, que permite compartir los primeros avances en el análisis e interpretación de las entrevistas realizadas, y el impacto que dicha actividad generó en los sujetos involucrados.

También destacamos los aspectos relevantes que encontramos, focalizando la tarea en cómo ellos definen, ubican y trabajan las *interferencias en su práctica pedagógica*.

Con esta presentación, seguimos reafirmando nuestro compromiso con la consolidación de equipos propios en los Departamentos de Investigación de los Institutos de Formación Docente, y en la realización de proyectos de formación. Esto permite avanzar en la búsqueda de formas alternativas de resolución a las problemáticas que se presentan, comprendiendo e interpretando junto a los maestros involucrados.

Lo antes señalado, no desconoce las dificultades que esta tarea comporta en la actualidad, al carecer



Pettoruti Sol argentino

de los medios necesarios para el desarrollo de este tipo de tareas.

Presentación de algunos aspectos teóricos

La Metodología Cualitativa ampliamente aceptada en el campo de la investigación social Taylor y Bogdan, (1996); Forni, Gallart, Vasilachis, (1993); Guber, (1991); Achilli, (1994); Sirvent, (1999); Witrock, (1989), ha dado lugar a una extensa y variada literatura. No

obstante, son escasos los escritos sobre la devolución a los actores intervinientes en la tarea de recolección de datos. Desde el marco de la lógica cualitativa señalada partimos de algunas apreciaciones conceptuales que consideramos necesario explicitar.

Para lograr el acceso a las instituciones educativas hay que comenzar negociando el consentimiento de los futuros participantes en el estudio a realizar. “El ingreso en un escenario

(*) Corresponde al Proyecto de Investigación denominado “Interferencias que, en el contexto actual, distancian al maestro del trabajo de enseñar en las escuelas primarias de la ciudad de Neuquén” trabajo que se lleva a cabo en el Departamento de Investigación del IFD Nº 12 de la Ciudad de Neuquén.



generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades” (Taylor y Bogdan, 1996: 94). Con esto queremos referirnos no sólo al acceso físico al campo, sino, también a la confianza de la gente y así poder desarrollar buenas relaciones tan vitales para la investigación cualitativa (Measor y Woods, 1995). Un ingreso al campo potencialmente bueno puede verse comprometido desde el principio por una negociación inadecuada del acceso al contexto. Esto origina problemas de calidad en los datos y en la ética de la investigación. (Wittrock, 1989).

La comunicación de los resultados *-devolución-* implica, para la comunidad escolar movilizar diversos intereses personales respecto a la información obtenida. Les interesa, y mucho que individualmente y en sus diversas colectividades, su reputación personal e institucional está en juego en la caracterización que de ellos se hizo por parte del investigador. Es más, la información es una recompensa merecida. “El investigador no está meramente halagando a los individuos estudiados, ellos tienen derecho a conocer este tipo de información” (Wittrock, 1989: 287).

Los resultados presentados no son seleccionados al azar sino que deben responder a un cuidadoso análisis e interpretación, como así mismo a las dimensiones conceptuales. (Gallart, 1993)

Podríamos decir también, ya sea que presente por escrito o verbalmente los resultados al público -a los docentes de la escuela-, el investigador debe fomentar una actitud crítica por parte de ellos. El diálogo entre el investigador y las personas estudiadas le brinda a ambos la oportunidad de aprender. Es frecuente que este tipo de retroalimentación no se construya y/o promueva, desaprovechando así esta instancia como espacio de encuentro de saberes.

¿Qué papel cumple la devolución para los docentes entrevistados?

Llegados a la instancia de la devolución de la producción lograda, surge, a partir del compromiso asumido con los maestros de la escuela seleccionada al inicio de la investigación, la necesidad de una Jornada trabajo, que consistió en dar a conocer un primer análisis e interpretación de la información recogida oportunamente.

En primer lugar, se destacó la importancia de compartir el significado de abrir las puertas de la escuela, permitiendo que otro de afuera, de alguna manera “rompa” la cotidianeidad, la rutina escolar, para llevar a cabo la investigación. Creemos que esto refleja que es una escuela abierta como los mismos maestros lo sostienen en su proyecto institucional: “A nivel comunitario, la escuela está abierta. Fue creada como escuela abierta y mantiene esta característica” (PEI Esc. XX). Al respecto Lidia Fernández dice: “la escuela abierta, en su propuesta más pura, posee un número mínimo de normas, las esenciales para proteger la integridad física de sus miembros. Permanece abierta y sin vallas no solo en el sentido simbólico (se pueden aceptar o rechazar sus propuestas sin perder la pertenencia) sino también en el sentido físico: se entra en ella, se sale de ella, y se intercambia libremente con la comunidad”. (Fernández, 1998: 113)

En segundo lugar, se destacaron aspectos vinculados a la “cocina de la investigación”, entre ellos, las dificultades que atravesamos para realizar este tipo de estudios, la falta de continuidad en la disponibilidad horaria, el escaso tiempo para lo complejo de la tarea, y el doble trabajo que nos implica consolidar el equipo - con integrantes que provienen de diferentes campos disciplinares, lo que implica construir códigos y lenguajes comunes- como la propia práctica que conlleva el propio «oficio de investigar».

Asímismo, nos resulta relevante señalar que la “devolución” realizada fue sumamente enriquecedora, tanto

«... la comunicación de los resultados - devolución- implica, para la comunidad escolar movilizar diversos intereses personales respecto a la información obtenida ...»

para los maestros como para el equipo. Ellos se sintieron reconocidos y valorados en sus aportes y en el trabajo cotidiano que realizan. A un año de recogida la información, permitió también que los nuevos maestros de la institución comprendieran la importancia de apropiarse del Proyecto Institucional que la escuela viene sosteniendo como construcción colectiva, que los contiene y orienta en su labor cotidiana. Esto también les permitió sentirse reconocidos por los otros y por ellos mismos, reafirmando la identidad que dicho proyecto les otorga y se otorgan.

Finalmente, se trabajaron los aspectos centrales que hacen al objeto de estudio de nuestra investigación. Se historizó el comienzo de esta iniciativa dando cuenta que las *interferencias* en el trabajo cotidiano que realiza el maestro están caracterizadas como aquello que distancia al maestro de su especificidad - el trabajo con el conocimiento- (Achilli, 1987). A partir de ello, se hizo referencia a las formas en que estos maestros definieron las interferencias, dónde las ubican y cómo las trabajan.

¿Cómo las definen y dónde las ubican?

Las definen caracterizándolas como: “aquello que nos hace salir del tema” o bien “cuando tenemos que cortar un tema” o “lo que nos aleja de los temas planificados”...

Estas expresiones evidencian la claridad que tienen estos maestros en cuanto a lo que implica su función pedagógica. Les permite afirmar que “correrse” de lo planificado se constituye en interferencia, en la medida en que no les permite el trabajo con el conocimiento.

Desde esta perspectiva surge una serie de aspectos que nos permitieron organizar algunas de las categorías que emergen de sus expresiones indicando -desde nuestra interpretación- dónde ubican “eso que las aleja de su función específica”. A continuación, a modo de ejemplo transcribimos algunas citas textuales expresadas por los docentes entrevistados.

Problemáticas sociales:

“En este momento hay muchos problemas sociales. Los problemas sociales llegan a la escuela y cada vez te *alejan más* de lo que es la enseñanza de los contenidos”.

“Hay problemas económicos, problemas familiares, muchos problemas afectivos, hay padres golpadores, padres que no tienen trabajo, padres que no trabajan porque no quieren, separaciones, hay muchas cosas que ocurren y que al chico le afectan y bueno eso *interfiere* en el aprendizaje porque uno tiene que actuar en situaciones emocionales y te lleva tiempo”.

Actividades institucionales:

(...) “esas también son algunas *interferencias* por ejemplo cuando se inauguró la biblioteca se le puso el nombre de Quino, Quino respondió, se hizo todo un trabajo de Lengua que también nos obligó por decisión nuestra a cortar la planificación de lo que teníamos en ese momento”

(...) “ahora tenemos el Acto de 12 de Octubre. Yo no estaba viendo la época de conquista todavía estaba en los aspectos geográficos de Neuquén tuve *que cortar* y empezar ahora para que el acto no llegue descolgado a los chicos”.

(...) “y por otro cuando tenés actividades extra como el caso que yo te comentaba del viaje y todas las actividades extraescolares que se tienen que organizar con ese fin te llevan tiempo y te hacen *no poder cumplir* con el *programa* como vos lo tenías organizado”.

Luchas gremiales:

(...) “por ahí tantos paros, tenemos que *cortar un tema*”

(...) “y por el otro porque vivimos de paro y marcha y corte, en la que una participa pero es muy claro que se *altera* el *proceso de enseñanza*, porque se pierde *continuidad*, se nota en los chicos, repercute en los hábitos, inclusive, el hábito de asistir todos los días a un horario y tener todos los días tareas para hacer”.

“La programación o *recorte de contenidos* en la época de paros hace que uno tenga que priorizar y tenés que utilizar algún criterio para

“... las interferencias en el trabajo cotidiano que realiza el maestro están caracterizadas como aquello que distancia al maestro de su especificidad - el trabajo con el conocimiento- ...”



hacerlo, porque no sabes si lo que estas priorizando o descartando es tan importante o mas para el año que viene”.

Problemas de infraestructura:

“Lo que me molesta es el tema de los materiales porque en educación física me gustaría tener mas materiales, que el espacio físico sea distinto, tener un espacio cerrado. Tener materiales para cada chico”

(...) “ los otros días estaban ensayando una coreografía, la música estaba fuerte, yo no podía trabajar, los chicos se distraían con la música”

Malestar docente:

(...) “Después están las interferencias internas que pueden ser del maestro, uno llega un día más preocupado, con más cansancio, a veces enfermo, porque, yo me conozco como las que venimos a trabajar enfermas por no faltar , total

es un resfrío así nomás y *el rendimiento* de uno *no es el mismo* cuando esta bien que cuando esta mal”.

(...) “y que estamos en conflictos que nunca se terminan que siempre son los mismos que se reforman, soportando situaciones cada vez más graves más tensionantes y eso *repercute* claramente en la *enseñanza* porque uno está estresado”.

Estas citas seleccionadas, nos permiten sostener que para estos docentes la enseñanza es una práctica compleja que los implica y compromete a nivel humano, técnico y político.

¿Cómo las trabajan?

Cabe señalar que si bien los aspectos antes mencionados son considerados como *interferencias* en

la práctica pedagógica, la modalidad de trabajo de esta escuela en particular permite elaborar estrategias para sortear gran parte de estas dificultades, e incluso convertir estas interferencias en *situaciones de enseñanza*. En tal sentido, no se consideraría interferencia- como sostiene Pérez Gómez (1998)- a aquellas problemáticas personales o sociales que son tomadas como objeto de tratamiento en la escuela.

A continuación se da cuenta de lo enunciado en las siguientes expresiones:

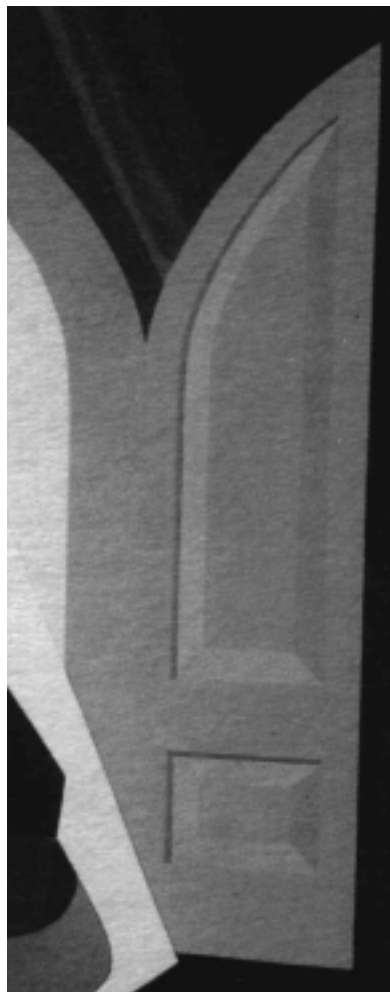
“Acá *interferencias* en la hora de educación física pueden ser los chicos que vienen de afuera Es una escuela abierta Eso también está en el proyecto institucional. Viste que es una escuela que está abierta, que está abierta, no hay tapiales. Y las interferencias, al principio era una interferencia que vengan los chicos pero eso lo fuimos charlando y entonces ya no considero una interferencia que haya 4 chicos mirando. Fuimos sorteando todas estas cosas, de charlar con los chicos del secundario y a veces los incorporo a la clase. Vienen chicos de la calle y los incorporo a la clase. O sea no es una interferencia. Ahora si vienen y yo digo, bueno se van, entonces ahí sí es una interferencia en la clase porque tengo que parar y decirle... ¿querés jugar?, entrá”.

“Los problemas no se dejan de lado sino que se trabajan, se le habla en dirección, se le pregunta por qué golpeó, buscar una actitud de reflexión”

Sobre dificultades en la convivencia entre varones y mujeres: “Sí, lo estuvimos hablando las últimas jornadas. Salió sobre todo en los grados intermedios que todas estábamos en la misma, entonces dijimos el año que viene encarémoslo, hagamos un proyecto, y veíamos como muy fuerte la relación entre los géneros, muy fuerte”.

“A veces no se si me pongo a pensar que me distancia, porque lo que surge adentro lo trato de aprovechar...y también eso es una enseñanza, creo que no interrumpe porque bajo la propuesta de la escuela

«... la instancia de devolución a la que hicimos referencia en esta exposición forma parte de un proceso solidario entre teoría y empiria que no implica una instancia final sino un momento del mismo ...»



es una formación autónoma, es una formación de pensamiento propio, reflexivo”.

“Se llama a los padres, se conversa, se les plantea el problema y se han visto mejoras, pero a mí particularmente me gusta charlar con los chicos... Me gusta llegar a un acuerdo con el chico, reflexionar sobre el problema”.

“No te vuelven loca con los papeles, lo que no quiere decir que no se hagan las cosas, pero lo que te tienen que decir te lo dicen con respeto, te lo dicen bien, cada uno sabe lo que tiene que hacer, su rol, se trabaja con responsabilidad”.

Comentarios finales

Tal como lo expresáramos anteriormente, la devolución realizada permitió un encuentro de reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas y sus implicancias en la tarea docente. También generó la posibilidad de seguir trabajando en el marco del Proyecto Institucional, fortalecido a través de las opiniones de los docentes y del equipo de investigación.

Nos parece importante destacar la cultura institucional construida, entendida como un sistema de valores y normas legitimadas, atribuyéndole un sentido pre-establecido a las prácticas, ciertas maneras de pensar y sentir que orienta la conducta de los sujetos hacia los fines y metas institucionales. (Garay, 2000).

Para nosotros implicó reafirmar el compromiso asumido con esta escuela que nos abrió las puertas y generar y/o afianzar vínculos que seguramente redundarán en beneficio de esta indagación. Nos estamos refiriendo a la generación de proyectos que surjan de las problemáticas que puedan identificarse a partir del trabajo interpretativo.

Para finalizar, nos parece importante destacar que la instancia de *devolución* a la que hicimos referencia en esta exposición forma parte de un proceso solidario entre teoría y empiria que no implica una instancia final sino un momento del

mismo. “El conocimiento que pretende ser educativo se propone la transformación democrática de la realidad, sólo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura

en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático” (Goodman, 1989)¹.

¹ En «Comprender y Transformar la enseñanza» Sacristán y Perez Gómez. (1993)

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, Elena (1987), “La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro”, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, Elena (1994), “Las diferencias lógicas de la investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples”, Ponencia presentada en las primeras jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos. IDES, Buenos Aires, 9 y 10 de Junio (mimeo).

FERNÁNDEZ, Lidia (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teórica*, Buenos Aires, Paidós.

FORNI, F., GALLART, M.A.; VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993), *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina.

GARAY, Lucía (2000), “Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas”- Publicación del Programa de Análisis Institucional de la educación- Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad Nacional de Córdoba.

GUBER, Rosana (1991), *El Salvaje Metropolitano*, Buenos Aires, Legasa.

MEASOR, L y PETER Woods (1995) en GEOFFREY Waldorf, *La otra cara de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla S.A.

SIRVENT, María Teresa (1999), «Ejercicios y ejemplos de investigación», Fichas de cátedra FFyL. UBA.

TAYLOR, S.J y R. BOGDAN (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

WITTRICK, M.C. (1989), *La investigación de la enseñanza*, Tomo II, Barcelona, Paidós

EL BARRIO, RETAZO DE LA FRAGMENTACIÓN URBANA

Aproximaciones teórico-metodológicas a un contenido escolar

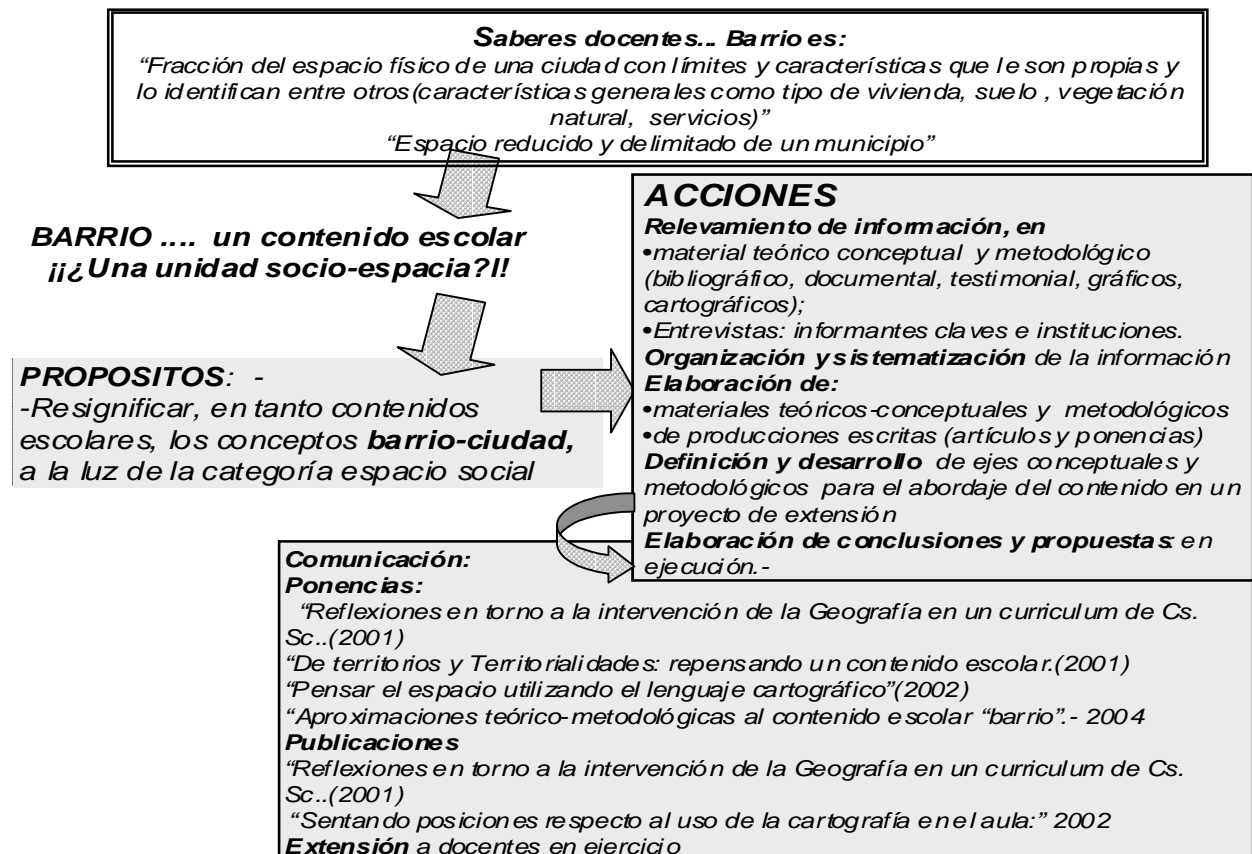
LEANZA, Silvia C.¹- MILLÁN, Susana M.²

Con este artículo pretendemos mostrar el proyecto de investigación, “El Barrio: retazo de la fragmentación urbana”, llevado a cabo en el IFD N° 12, Neuquén Capital en el 2000-2002.

Durante su desarrollo realizamos una indagación, básicamente bibliográfica, para la elaboración de un marco conceptual del contenido escolar: “BARRIO”. Contenido que

se desprende de un cuerpo de conocimientos complejo y basto, cuyo abordaje en la práctica escolar lo simplifica y desdibuja; por ello, consideramos necesaria su reconceptualización desde planteos epistémicos que den cuenta de los múltiples y complejos procesos sociales que en él convergen, lo producen y se materializan. El proyecto

EL BARRIO . .. RETAZO DE LA FRAGMENTACIÓN URBANA

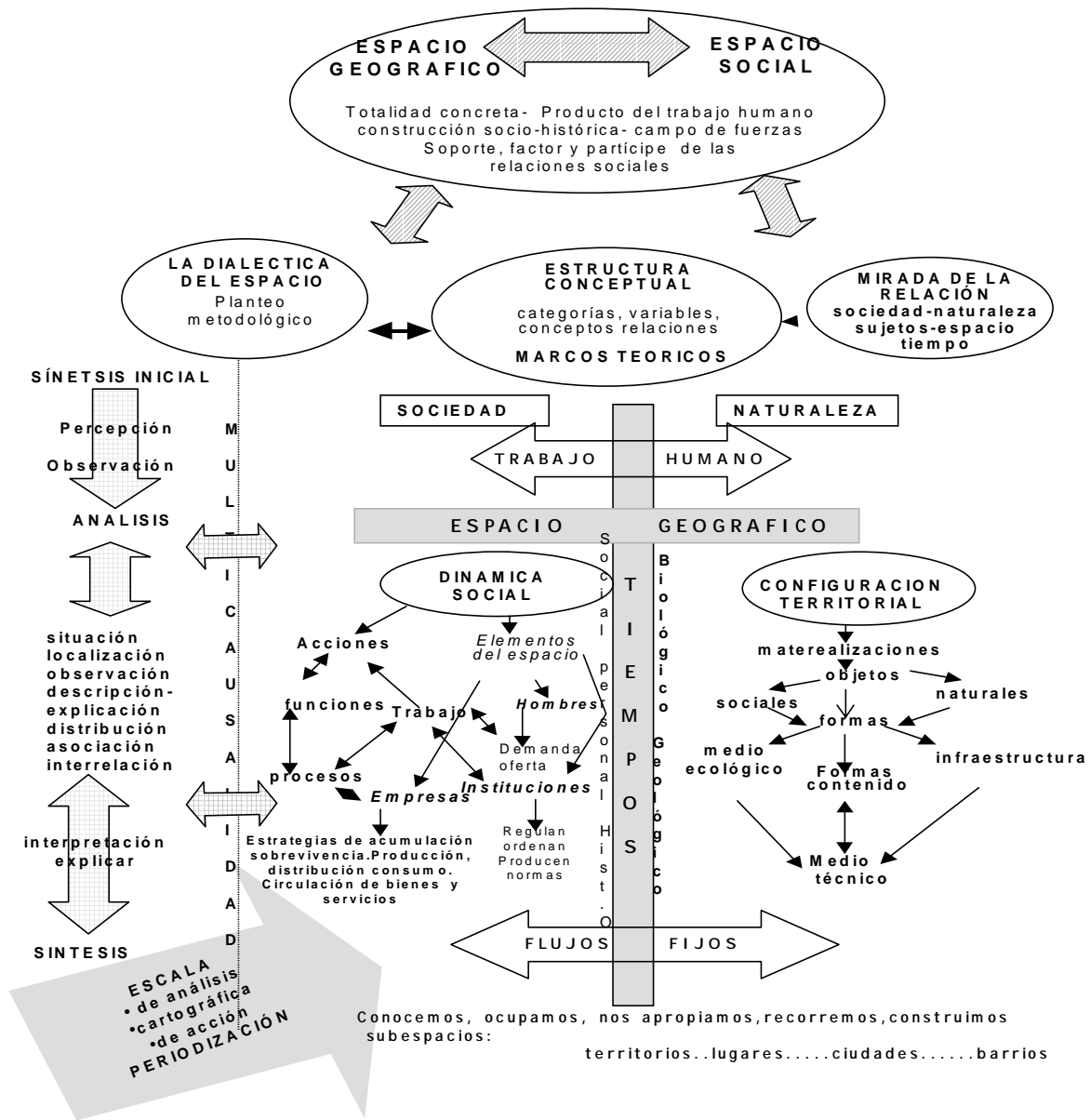


Consideramos que la realidad barrial no es una yuxtaposición de situaciones, acciones, fenómenos que se pueden analizar en forma aislada, sino es la resultante “del proceso de construcción social del espacio”. En este sentido, “los hechos geográficos son hechos sociales que constituyen y se constituyen en el entramado

complejo de relaciones que configuran la realidad social”(Leanza, S.: 1999), así, el “espacio deja de ser un escenario o una entidad abstracta, pretendidamente neutral, para ser considerado un producto histórico, que hay que interpretar y puede cambiar”(Leanza, S y Millán,S: 2000)

¹ Prof. de Geografía (PAS y Red de Educadores Ambientales)

² Prof. de Geografía IFD.N° 12 .Neuquén Capital



Al trabajar el subespacio barrio, reconocemos una configuración “constituido(a) por una superposición de procesos socio-económicos y tiempos históricos que trabajan sobre un espacio construido, destruido y reconstruido por la transformación urbana” (Borja y Castells, 1997). Al ser un subespacio de la ciudad “los procesos que afectan la sociedad global se insertan en el tejido local, al insertarse pueden cambiar la naturaleza”, y lo definen “como una organización específica de fenómenos globales”, desde allí, lo local es productor de la realidad social, con un “cierto ‘ser propio singular producto de las relaciones

«... al trabajar el subespacio barrio, reconocemos una configuración “constituido(a) por una superposición de procesos socio-económicos y tiempos históricos que trabajan sobre un espacio construido, destruido y reconstruido por la transformación urbana” ...»

de su historia con su estructuración socio-económica” (Arocena, J. 1992: 50).

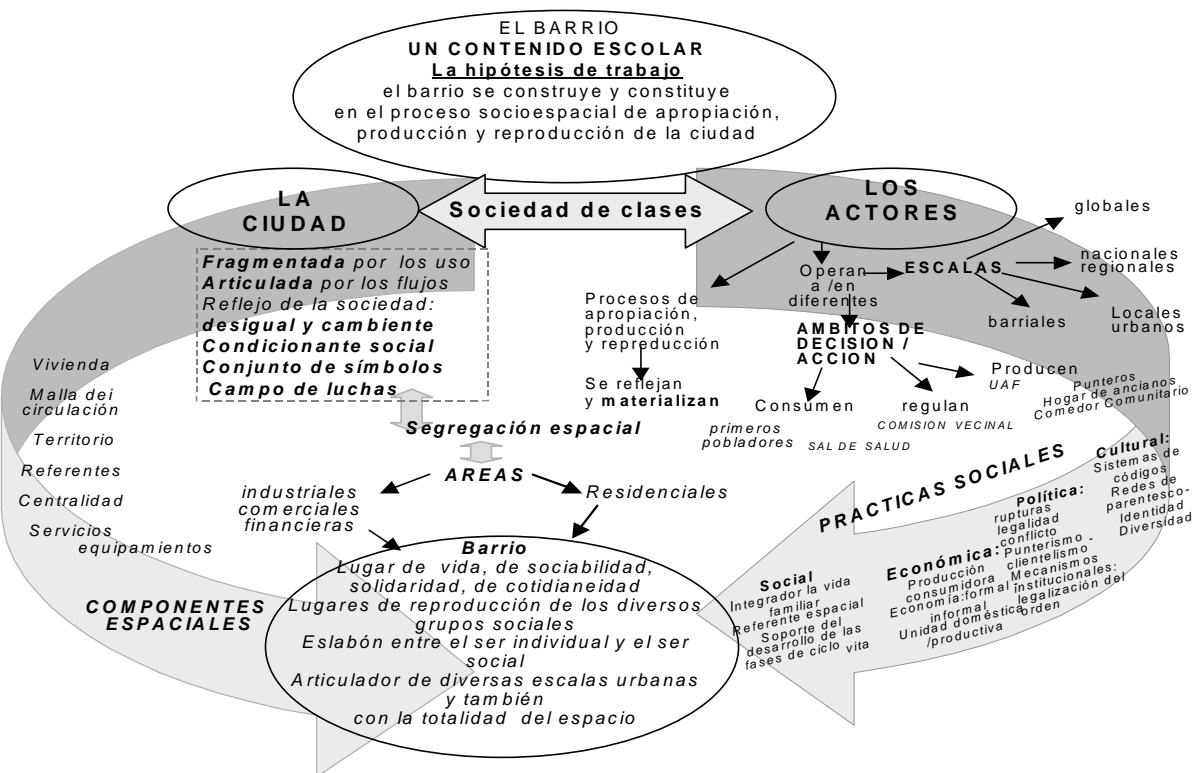
En este sentido, el barrio es fruto del ‘haz de fuerzas’ (Santos, M: 1986) sociales, económicas, políticas, culturales, que desde diferentes escalas de actuaciones y decisiones sociales, en un particular momento histórico del desarrollo urbano, se conjugan y determinan su localización y centralidad como ámbito de desenvolvimiento de la vida cotidiana

La participación de los actores sociales da cuenta que la constitución de los barrios depende, básicamente, de la búsqueda de

satisfactores a la necesidad social del hábitat, al mejoramiento de la calidad de vida, a su articulación con las políticas sociales, territoriales, y con las condiciones generales del proceso de urbanización en cada momento histórico. (Por ej.: Planes de ordenamiento territorial, códigos de urbanización, planes de viviendas, disponibilidad de tierra urbana, etc.)

Para los sujetos sociales el barrio es un territorio “soporte de

significaciones, referente de denominaciones, lugar donde se despliegan las prácticas culturales”, en cuyo saber condensan los sentidos que orientan las prácticas sociales”(Leff, E.1998) De esta manera el barrio es lo “pensado”; también lo “real”, en tanto materialización del proceso histórico de construcción social, allí donde las prácticas sociales se inscriben, escriben y reescriben.



Esta definición del objeto de enseñanza obligó a repensar el abordaje metodológico, para introducir nuevas miradas y descripciones-explicativas que impliquen el análisis multicausal de las diferentes estrategias, implementadas por los actores sociales en el proceso de apropiación del espacio geográfico en general y en/con el barrio en particular, como de los conflictos socioambientales que de este proceso devienen

Los aportes del método geográfico resultan pertinentes para

la propuesta y selección del contenido vinculado con los conceptos barrio y ciudad; desde allí recuperamos, redefinimos y contextualizamos algunos de los principios de la ciencia geográfica, siguiendo los planteos de A. Moraes (Moraes, R. C.1987); y tornándolos en categorías explicativas, principios-categorías que vinculadas con las operaciones del pensamiento (Sharadakov: 1968) pueden resultar facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello otorgamos un lugar

preeminente a las técnicas geográficas: salida de campo, lectura, interpretación y elaboración de imágenes: gráficas, cartográficas, aerofotográficas, que con su uso conjunto y sistemático facilitan la comprensión de la localización, distribución, correlación, asociación etc. de los objetos, formas geográficas, los flujos y las formas contenidas, es decir, la configuración territorial.

Este marco teórico metodológico había que “ponerlo a discusión y en acción” cuestiones que resolvimos con la publicación de algunos artículos y la elaboración de los ejes, que se enuncian, relacionados con las categorías explicativas y analíticas:

1. El espacio, el territorio y el lugar

2. Las materialidades: su localización y distribución. Formas – formas contenidas, los flujos, las normas.

3. Los sujetos sociales y la apropiación sociocultural del espacio urbano.

Y concluimos, que el tema-contenido **barrio**, demanda una reconceptualización, que trascienda la mera localización y descripción de sus funciones, elementos-objetos, cualidades y problemas, que si bien son necesarios de ser considerados, **no dan cuenta** de los múltiples y complejos procesos sociales, materiales, simbólicos y subjetivos, que desde diferentes **escalas espaciales y temporales** en él convergen y se materializan

Bibliografía

- ALDEROQUI, S. Y PENCHANSKY, P.(2002) *Ciudad y ciudadanas. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós
- AROCENA, J.(1995) *El desarrollo local. Un desafío contemporáneo*, Montevideo, Nueva Sociedad.
- BORJA, J y CASTELLS, M (1997) *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid, Taurus.
- BOZZANO, H. (2000) *Territorios reales, territorios, pensados, territorios posibles. Aportes para una Teoría Territorial del Ambiente*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- DAMIANI, A.L.(1999) «O lugar e a produção do cotidiano». En: Alessandri Carlos, A.F (org) : *Novos Caminhos da geografia*, São Paulo, Contexto .
- LEANZA, Silvia C. (2000) «El Barrio del tema al contenido ¿En qué pensamos cuando hablamos del barrio?. En *Revista «Denuncia y Anunciación en la Educación»*. Año 2 N° 3. Mayo. IFD N° 9 y 12. Neuquén.
- LEANZA, Silvia C. y MILLAN, Susana M. (2001) «Reflexiones en torno a la intervención de la Geografía en un curriculum de Ciencias Sociales» . En *Revista Denuncia y Anunciación en la Educación*. Año 3 N° 5. Mayo. IFD N° 9 y 12. Neuquén.
- LEANZA, Silvia C. y MILLAN, Susana.M. (2002) «¿Sentando Posiciones! Respecto del uso de la cartografía en el aula». En *Revista Denuncia y Anunciación en la Educación*. Año N° 7. Mayo. IFD N° 9 y 12. Neuquén.
- LEFF, E.(1998). *Ecología y Capital*, México, Siglo XXI.
- MORAES, A.C.(1987). *Geografía pequeña historia crítica*, San Pablo, Hucitec. 6ta edición.
- SANTOS, M (1986). «Espacio y Método». En *Revista Geocrítica* N° 65. Universidad de Barcelona.
- SANTOS, M. (1996) *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Rãzão e emoção*, São Paulo, Hucitec.
- SHARDAKOV, M.N. (1968). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*, México, Grijalbo.
- TONUCCI, F.(1996) *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*, Buenos Aires, Unicef-Losada.

INVITACIÓN PARA CONOCER EL MONTE

SIRACUSA, Paula (I.F.D. 9 ; I.F.D. 12)
PÉREZ, Daniel y NAVARRO, María Cecilia (U.N.Co.)¹

El monte: nuestro ambiente

El ambiente natural en el que se encuentran las escuelas de Neuquén capital y Centenario corresponde a la Provincia fitogeográfica del Monte (Cabrera, 1976), caracterizado por un clima semiárido, con escasas precipitaciones, fuertes vientos y suelos pobremente desarrollados que sostienen una vegetación predominantemente arbustiva xerófila.

Las plantas xerófilas poseen una gran diversidad de adaptaciones. Sus hojas pueden ser pequeñas, siempre verdes, con cutícula gruesa como en el caso de las Jarillas (*Larrea cuneifolia* y *Larrea divaricata*). Pueden ser caedizas como en el Alpataco (*Prosopis flexuosa*) o directamente pueden estar ausentes como en la Pichanilla (*Cassia aphylla*). También pueden presentar glándulas secretoras de sales, como en la Zampa (*Atriplex lampa*), o acumular agua como en la Suaeda sp. Los tallos a menudo toman forma de grandes espinas como en el molle (*Schinus* sp.), o el matorro azul (*Cyclolepis genistoides*). Algunos no portan hojas y adquieren función fotosintética como el matasebo (*Cercidium praecox*) o la Pichana (*Monttea aphylla*). Hay tallos leñosos de los que se utiliza la madera y tallos suculentos como en el caso de los cactus con costillas (*Echinopsis* sp.). Las raíces suelen ser muy largas y ramificadas, lo que les permite explorar un gran volumen de suelo y aprovechar lluvias ligeras para abastecerse de agua para una larga temporada.

Si bien algunas comunidades hacen usos tradicionales de estas



Molina Campos *La Fogata de San Juan*

«... el desconocimiento del valor y la fragilidad de la Región de Monte conlleva las más diversas acciones depredatorias o destructivas a escala individual y social ...»

plantas con fines medicinales, de forraje y de extracción de leña, la mayor parte de la población no conoce ni diferencia las especies presentes ni tiene conciencia del rol que cumple esta vegetación para fijar el suelo, evitar la erosión y sustentar una importante biodiversidad animal. El desconocimiento del valor y la fragilidad de la Región de Monte conlleva las más diversas acciones depredatorias o destructivas a escala individual y social como: desmonte de terrenos, extracción indiscriminada de arbustos leñosos, caza ilegal de mamíferos, aves y reptiles, sobrepastoreo, formación de caminos o “picadas” para la prospección hidrocarburífera, uso

¹Daniel Pérez y María Cecilia Navarro son docentes de la cátedra Bioecología en la Escuela Superior de Salud y Ambiente de la Universidad Nacional del Comahue. Realizan tareas de capacitación docente y dirigen el Proyecto de Extensión “Área natural protegida universitaria: provincia del monte. Ciencia y educación para la comunidad”

como basural periurbano o depósito de residuos tóxicos de plaguicidas, hospitalarios, etc. Particularmente, la Provincia de Monte se encuentra entre los ecosistemas con los procesos más agudos de desertización por acción humana del continente americano (Gallopín et al., 1995). Pese a esto, existen zonas de bardas, cercanas a las escuelas, que constituyen relictos naturales con especies que requieren conservación, y que nos pueden dar oportunidad para ofrecer un espacio de reflexión y aprendizaje que contribuya a una mayor y mejor conservación y uso sustentable de la naturaleza patagónica.

¿Qué sabemos sobre el monte?

En salidas de campo realizadas a ecosistemas cercanos a los I.F.D., los futuros maestros se han mostrado sorprendidos ante una biodiversidad que no conocían.

Alumnos del I.F.D. 12 han manifestado reconocer sólo tres o cuatro de los “arbustos pinchosos” del Monte. Conocen las Jarillas, aunque no se han percatado de las diferentes formas de hojas por las que se pueden distinguir las distintas especies del género (*Larrea cuneifolia*, *Larrea divaricata*, *Larrea nítida*). Conocen los cactus pero se sorprenden al verlos en flor. Algunos comentan usos tradicionales de estas plantas, cuáles sirven para leña y cómo con las hojas de la Zampa, en algún hogar, se prepara “Ñaco”. Aunque una parte de la población de alumnos vive en el centro de la ciudad, la mayoría proviene de una zona que llamamos “el oeste neuquino”, la que justamente está emplazada sobre el ecosistema del Monte por lo que la diversidad vegetal debería resultarles más familiar. Se sorprenden ante la biodiversidad del Monte y les agradaría conocer más del tema.

Los alumnos del I.F.D. 9 provienen, básicamente, de zonas de chacras o realizan actividades laborales y recreativas en estos ecosistemas profundamente modificados por el hombre a partir de la canalización del río Neuquén y

«... la Educación Ambiental tiene como meta promover la conciencia sobre la interdependencia económica, social, política y ecológica en cada uno de los problemas ambientales que afectan a una comunidad ...»

la posibilidad del riego. Poseen conocimientos acerca de los árboles frutales y las hortalizas. Algunos participan en actividades de cultivo, otros recolectan especies comestibles como Espárragos o Menta en forma esporádica. Si bien manifiestan mayor contacto con el mundo natural, tienen una visión que sobredimensiona al monte frutal como el ambiente cercano. Los conocimientos acerca del ecosistema natural del Monte son similares a los de los alumnos de la ciudad de Neuquén. Les preocupa especialmente que las bardas se usen como basurales urbanos, como así también el impacto visual que provocan las bolsas plásticas cuando son dispersadas por el viento y capturadas por las plantas con espinas.

En el mismo sentido, la población docente destinataria de cursos de capacitación sobre esta temática ha expresado las siguientes dificultades:

- § Escasa formación, desconociendo bibliografía sobre ecología y biodiversidad regional.
- § Falta de dicha información en cantidad y calidad de los manuales de uso corriente
- § Ausencia de actividades educativas con la flora y fauna de la zona.
- § Falta de disponibilidad de un área natural adecuada para estudios de ecología y biodiversidad del Monte.

La propuesta: educación en el ambiente

La Educación Ambiental tiene como meta promover la conciencia sobre la interdependencia económica, social, política y ecológica en cada uno de los problemas ambientales que afectan a una comunidad. Se espera que permita a las personas predecir las consecuencias de la interacción del hombre con el medio y también accionar hacia la búsqueda de soluciones adoptando nuevos patrones de comportamiento y responsabilidades éticas.

Desde un enfoque actualizado (González Urda y Meinardi, 2001) la Educación Ambiental incluye el desarrollo de conocimientos sobre el



ambiente físico y biológico, la realización de actividades en el ambiente, como salidas de campo y excursiones y enfatiza la educación para el ambiente a través de la toma de conciencia sobre los problemas ambientales actuales y futuros, más la capacidad de evaluar e intervenir en las posibles soluciones.

Para que la Educación Ambiental no sea meramente prescriptiva, basada en la repetición de eslóganes sobre lo que se debe o no se debe hacer para mantener el equilibrio de los ecosistemas, consideramos que el mejor punto de partida es el conocimiento profundo de las interacciones y la dinámica del Monte mediante actividades en el ambiente. En este caso el ambiente son los alrededores de nuestras escuelas o los mismos patios escolares, que seguramente, albergan varios ejemplares de especies autóctonas y son ricos en ejemplos de las interacciones que se dan en un ambiente natural.

Las actividades pueden ser variadas y abarcar "indagaciones escolares" sencillas pero bien fundamentadas, en contenidos como:

- * Interpretación de la geomorfología del área.
- * Distinción entre procesos erosivos naturales y erosión por actividades antrópicas.
- * Influencia de la acción humana en los ecosistemas del Monte.
- * Descripciones de la comunidad vegetal.
- * Estado de desarrollo de las plantas (en germinación, plántula, con flores, con frutos, etc.).

* Aparición, distribución, densidad y variaciones morfológicas de cada especie.

* La relación de las plantas y de los animales entre sí y con determinados factores del medio, como la humedad, la naturaleza del suelo, la abundancia de restos orgánicos.

* Observación de aves.

* Observación de la actividad de las hormigas.

* Descubrir e identificar huellas y rastros de otros animales.

* Comparaciones entre ambientes degradados y no degradados.

* Revegetación en suelos erosionados y con remoción de suelo. Determinar especies pioneras.

Estas indagaciones pueden resultar especialmente interesantes si permiten desarrollar procedimientos y habilidades propias de la exploración e investigación científica como observar cuidadosamente (usando todos los sentidos, comparando, clasificando, encontrando semejanzas y diferencias), formular preguntas, formular hipótesis, diseñar experiencias, manipular correctamente materiales de experimentación, medir y calcular, hacer predicciones, registrar datos, encontrar patrones o regularidades en el comportamiento de los seres vivos, encontrar interacciones, comunicar los resultados eficazmente (Harlen y Elstgeest, 1992).

INVITACIÓN

La mejor manera de emprender este tipo de proyectos es el trabajo en colaboración de maestros y profesores con biólogos, ecólogos, agrónomos u otros profesionales que desarrollen tareas específicas en los ecosistemas regionales.

A partir del ciclo lectivo 2004 está prevista la creación de un Área Natural Protegida en terrenos correspondientes a la Universidad Nacional del Comahue (sede Neuquén). Ésta área se crea con fines científicos y educativos por lo que se prevé el desarrollo de actividades de investigación y la formulación e implementación de programas educativos.

Desde este espacio se invita a los docentes (y futuros docentes) que estén interesados en conocer más acerca del Monte y elaborar propuestas educativas innovadoras para trabajar en forma conjunta.

Direcciones de contacto:

siracusa@uol.com.ar;
dpregina@yahoo.com;
mcecelia_navarro@yahoo.com.ar

BIBLIOGRAFÍA

CABRERA, A. L. (1976), *Regiones Fitogeográficas Argentinas. Enciclopedia Argentina de Agricultura y Jardinería II*, Buenos Aires, ACME.

HARLEN, W. y ELSTGEEST. (1992), *UNESCO sourcebook for science in the primary school*, París, Unesco Publishing. .

GALLOPÍN, G. C.; GÓMEZ, I. ; PÉREZ, A. y WINOGRAD, M. (1995) *El futuro ecológico de un continente. Una visión prospectiva de la América Latina*, Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas. N° 79.

GONZALEZ URDA, E. y MEINARDI, E. (2001) *Educación ambiental. Apunte de Cátedra Didáctica especial y práctica de la enseñanza II*. Profesorado en ciencias Biológicas. Buenos Aires, U.B.A.

UN ALUMNO CON DIFICULTAD AUDITIVA

DARVICH, David (alumno con dificultades auditivas I.F.D. Nº 9)

¿Qué es la integración escolar?

Es la unificación de educación común y especial, ofreciendo una serie de herramientas a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje.

Para llevar a cabo la integración escolar es preciso una preparación adecuada de los más diversos niveles: escuela, familia y comunidad, para superar los obstáculos que se dan en la práctica. De allí la necesidad de informar, conocer, difundir, hablar del tema y planificar las acciones. Por este motivo, la planificación escolar es un trabajo de equipo compartido.

Desde las nuevas corrientes socio-educativas, todos los docentes debemos replantearnos el diario quehacer en la institución escolar, para responder con más acierto a los requerimientos de los alumnos y alcanzar mayor conocimiento en la acción.

Algunas ventajas que la educación integrada ofrece a todos los miembros en ella implicados

* Para los niños con déficit: posibilidades de mayor desarrollo intelectual, mejora el aprendizaje y la integración escolar.

* Para los niños sin déficit: convivencia con el hipoacúsico, favorecer la comprensión y la aceptación de la persona con deficiencia auditiva. Posibilidad de aprender, observar, imaginar y comunicarse. Todo esto, y otros conceptos más, cambiarán la actitud hacia lo positivo, la ayuda, la solidaridad y la atención.

* Para los padres de los niños normales: oportunidad de conocer más acerca de quiénes son las personas sordas, participar con su comprensión colaboradora en el proceso de integración. Oportunidad



Pettoruti *Sol de mañana*

de aprender a comunicarse, observar, imaginar y ver más allá

* Para los padres con niños con déficit: mayor esperanza de integración social plena en el futuro.

* Para el docente: mayor preparación en materia de diferencias individuales educativas, aprender de ellos, experiencia docente más rica.

* Para la escuela: supone cambios orientados a mejorar y enriquecer el ámbito escolar en sí

Objetivo

El principal objetivo es que el niño/a pueda comunicarse de la manera que sea, aunque en la escuela común es más fácil que se comunique modulando que con lenguaje de señas. En la escuela común casi no es posible.

Vale aclarar que el niño/a hipoacúsico/a tiene dificultad para oír pero no es mudo. Así pronuncien mal, el oyente puede entender.

También es prioritario que el niño/a pueda integrarse en la clase. De esta manera, lograr otro nivel de formación dentro del sistema educativo, puesto que la escuela especial no brinda la garantía

“... para llevar a cabo la integración escolar es preciso una preparación adecuada de los más diversos niveles: escuela, familia y comunidad, para superar los obstáculos que se dan en la práctica ...”

necesaria para su integración con el mundo oyente. Pero igualmente la escuela para sordos enseña a comunicarse.

¿Qué hacemos?

¿Cómo se enseñan los contenidos a un niño con estas características en una escuela común?

¿Cómo evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Para qué? ¿Cómo?

¿Podrá seguir el ritmo de la clase? ¿Tendrá su propio ritmo? ¿En qué medida esto sucede?

¿No estaría mejor escolarizado en una escuela para sordos?

¿Qué nivel de formación podrá alcanzar?

¿Podrá integrarse y comunicarse con el oyente?

Después de estos y otros interrogantes, el siguiente paso es analizar la situación y buscar alternativas para afrontarla. Y como esto es una experiencia nueva nos sentimos muy inseguros, pues un alumno con hipoacusia bilateral profunda es un gran desafío para el profesorado.

¿Cómo organizar el centro educativo para dar respuesta a su escolarización?

Hay que destacar que la mayor parte del claustro (junta de maestro) se implica en forma positiva en el reto que supone. Es importante tener presente que este es un alumno del centro educativo y no de un aula determinada.

Para ello se constituye un grupo de trabajo en el que se analizan e intercambian las propias experiencias y se reflexiona sobre ella con el fin de mejorar día a día el proceso E-A.

Sería bueno señalar que es de suma importancia establecer un tiempo para las reuniones ya que de esta manera garantiza una pauta de acción coordinada y sistemática, así como se potencia la creación de hábitos de trabajo en equipo.

¿Cómo se organiza el aula para atender estas necesidades?

Estrategias de organización

· Mediante la tutoría entre iguales. El alumno que domina una determinada actividad ejerce, en algún momento, la condición de tutor de un compañero/a.

* Mediante el trabajo cooperativo, el que permite distribuir funciones para la elaboración de una determinada tarea, la cual no puede estar determinada sin la colaboración de todos los integrantes del grupo hecho que fomenta la responsabilidad y participación de los alumnos.

* Evitar interrumpir constantemente al alumno para corregirlo

* Estimular que hable en clase igual que sus compañeros.

* Tener cuidado de hablarle en un tono normal.

* Animarle a que se le repita lo que no ha entendido.

* No es adecuado hablar de espalda a la clase en ningún momento.

* Tiene mucha importancia vocalizar bien.

* Durante la explicación es mejor quedarse quieto, ya que facilitamos su comprensión y atención.

* Llamar la atención al pasar de un tema a otro.

* No protegerle excesivamente.

* Potenciar el trabajo cooperativo entre iguales.

* Comprobar que te está mirando cuando hablas.

* Crear el hábito de que te mire hasta que termine de hablar.

* Distribuir los espacios dentro del aula de manera que se afiance su integración y su visibilidad, así como la lectura labial.

¿Cómo se organiza la atención a la necesidad especial del alumno?

* Mejora de la lectura comprensiva.

* Mejora de articulación.

* Mejora de lectura labial

* Adquisición del los vocabulario, utilización de sinónimos

* Potenciación de la conversación partiendo de elementos de la realidad o a partir de imágenes.

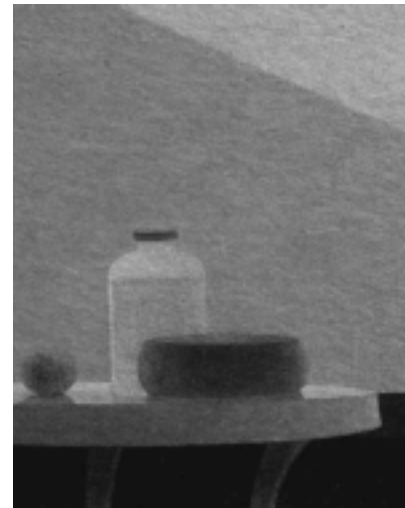
* Potenciación del lenguaje verbal espontáneo.

* Desarrollo de lenguaje escrito.

Adaptación de los textos

* Eliminar información superflua que pueda entorpecer la comprensión global del texto.

* Procurar tener la estructura del material didáctico a utilizar para todos los alumnos.



* Utilizar frases cortas, sencillas y con muchos significados.

* Utilizar vocabulario sencillo.

* No dividir las palabras en renglones.

* Situar las preguntas de comprensión separadas del texto y/o tema.

* Utilizar preguntas directas sobre el texto o tema, abarcando una sola idea en cada pregunta.

* Realizarla de una manera secuenciada, partiendo de un nivel donde el éxito esté asegurado. Luego aumentar el nivel de dificultad.

Aspectos resaltados

* Realizar las preguntas en forma directa.

* Destacar las palabras claves.

* Simplificación de vocabulario (existen muchas palabras que no conoce)

* Utilizar un lenguaje claro (vocalizar bien)

* Explicación del significado de las palabras con que puedas tener dificultades.

Estructura básica de la lengua

* Lectura y comprensión.

* Correcta pronunciación de los fonemas.

* Ritmo y acentuación.

* Nivel de emisión del sonido que difunde.

* Utilización de la conjugación verbal en presente, pasado y futuro simple.

* Uso de los adjetivos dentro de las frases.

Denuncia y anunciación

en la educación

ELOGIO DEL SENTIDO COMÚN

Por: Eduardo Galeano

*Palabras dichas el 12 de mayo de 2004, en la apertura de los
Diálogos del Forum de Barcelona*

Los gastos militares, pongamos por caso. El mundo está destinando 2.200 millones de dólares por día a la producción de muerte. O sea: el mundo consagra esa astronómica fortuna a promover cacerías donde el cazador y la presa son de la misma especie, y donde más éxito tiene quien más prójimos mata. Nueve días de gastos militares alcanzarían para dar comida, escuela y remedios a todos los niños que no tienen. A primera vista, esto traiciona el sentido común. ¿Y a segunda vista? La versión oficial justifica este derroche por la guerra contra el terrorismo. Pero el sentido común nos dice que el terrorismo está de lo más agradecido. Y a la vista está que las guerras en Afganistán y en Irak le han regalado sus más poderosas vitaminas. Las guerras son actos de terrorismo de Estado, y el terrorismo de Estado y el terrorismo privado se alimentan mutuamente.

En estos días se han difundido las cifras: la economía de Estados Unidos está repuntando y ha vuelto a crecer a buen ritmo. Sin los gastos de guerra, según los expertos, crecería mucho menos. O sea: la guerra de Irak sigue siendo una buena noticia para la economía. ¿Y para los muertos? ¿Habla el sentido común por boca de las estadísticas económicas? ¿O habla por la boca de ese padre dolido, Julio Anguita, cuando dice: «Maldita sea esta guerra y todas las guerras»?

Los cinco países que más armas fabrican y venden son los que gozan del derecho de veto en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. ¿No contradice el sentido común que los custodios de la paz mundial sean los que hacen el negocio de la guerra?

A la hora de la verdad, esos cinco países mandan. También son cinco los países que mandan en el Fondo Monetario Internacional. Ocho toman las decisiones en el Banco Mundial. En la Organización Mundial del Comercio está previsto el derecho de voto, pero jamás se usa.

La lucha por la democracia en el mundo, ¿no tendría que empezar por la democratización de los organismos que se llaman internacionales? ¿Qué opina el sentido común? No está previsto que opine. El sentido común no tiene voto, y tampoco tiene voz.