



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN
Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

TESIS DOCTORAL

La inserción de las TIC en las escuelas rurales
patagónicas desde una perspectiva intercultural

Doctorando: Flavio Leandro Caldas

Directora de Tesis: Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Salamanca, 2010



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN
Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

TESIS DOCTORAL

La inserción de las TIC en las escuelas rurales
patagónicas desde una perspectiva intercultural

Firma del alumno

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Flavio Caldas', written over a horizontal line.

Doctorando: Flavio Leandro Caldas

Directora de Tesis: Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Salamanca, 2010



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Dña. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Salamanca,

Hace constar que la Tesis Doctoral titulada *"La inserción de las TIC en las escuelas rurales patagónicas desde una perspectiva intercultural"*, realizada bajo mi dirección por D. Flavio Leandro Caldas reúne, desde mi punto de vista, todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el procedimiento metodológico utilizado: contextualización, revisión teórica adecuada, definición de objetivos, variables estudiadas y estructuración del análisis de los datos pertinente a la naturaleza de la información recogida, así como las conclusiones aportadas.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación del trabajo referido.

Salamanca, 17 de diciembre de 2010

LA DIRECTORA DE TESIS

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the bottom.

Fdo. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se ha desarrollado gracias al apoyo de muchas personas que sería largo enumerar, sin embargo los primeros agradecimientos son para mi familia comenzando desde mi mujer Graciela que me ha acompañado en esta aventura del conocimiento que es concluir un doctorado luego de nueve difíciles años de esfuerzos y sacrificios.

Agradezco también a mi directora de tesis Ana García-Valcárcel Muñoz- Repiso que me ha acompañado, guiado y dirigido en este proceso sin perder nunca su motivación y empuje para que pueda llegar a la meta.

Agradezco a nuestros hijos Agustín, Lucas, María de la Paz y Tobías por el acompañamiento en este proyecto de crecimiento personal que también repercutirá en ellos en el futuro cercano

Agradezco al plantel docente del Doctorado en Tecnología Educativa que ha sabido despertar en mi las esperanzas de la equidad educativa en mi país.

Agradezco a la Universidad de Salamanca por el marco de excelencia con que me acompañó desde inicio de mis estudios. Desde la secretaria del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación hasta la gente de tercer ciclo pasando por las bibliotecas y demás servicios.

Agradezco al Consejo provincial de Educación de la provincia del Neuquén por el apoyo brindado para que pueda finalizar este proyecto de vida y espero poder devolver a mi comunidad.

Mi agradecimiento para la ingeniera Silvana Medina por su apoyo y aval para que pueda realizar la presentación de esta tesis doctoral.

Mi agradecimiento a mi madre Delia María Justo por su tesón y lucha ante las dificultades que me hicieron crecer fuerte y a su imagen.

A todos ellos muchas gracias

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	7
ÍNDICE DE CONTENIDOS	9
ÍNDICE DE FIGURAS Y FOTOS	15
ÍNDICE DE TABLAS	17
ÍNDICE DE GRAFICOS	21
LISTADO DE ANEXOS	23
PRÓLOGO	25
INTRODUCCIÓN	27
 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1. Ubicación	35
2. Consideraciones personales	36
3. Preguntas iniciales	37
 SECCIÓN PRIMERA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	
<i>CAPÍTULO 1: El aprendizaje Significativo</i>	
1.1 Introducción	43
1.2 Los paradigmas de Kuhn	45
1.3 Aprendizaje e Instrucción	47
1.4 Aprendizaje por descubrimiento vs. Trasmisión – recepción de conocimientos	48
1.5 El descubrimiento como construcción	49
1.6 Condiciones que favorecen la construcción del conocimiento	50
1.6.1 Características positivas de los alumnos	50
1.6.2 Características positivas del profesor	51
1.6.3 Características positivas de la escuela	51
1.7 Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel	51
1.7.1 Concepto central de la Teoría de Ausubel	52

1.7.2	Condiciones para que ocurra	53
1.7.3	La Teoría de educación de Novak y el Modelo de enseñanza- aprendizaje de Gowin.	54
1.7.4	El modelo de Gowin	56
1.7.5	Resumiendo	56

CAPITULO 2: La construcción social del conocimiento

2.1	Introducción	57
2.2	Concepto de Zona de desarrollo próximo	58
2.3	Contexto educativo no escolar y su conexión con el escolar	59
2.4	La construcción social del conocimiento en el contexto escolar	60
2.5	La Interacción entre los estudiantes	62
2.6	El constructivismo y el enfoque sociocultural como sustento epistemológico de la investigación	64
2.6.1	Constructivismo	64
2.6.2	Teoría sociocultural de Vygotsky	65
2.6.3	Nuestro posicionamiento teórico a partir de las concepciones de aprendizaje revisadas	66

CAPITULO 3: Uso de la Tecnología Educativa

3.1	Introducción	69
3.2	Concepto de TIC	69
3.3	Concepto de enseñanza – aprendizaje con TIC	71
3.4	Derecho a la Educación y TIC	72
3.5	TIC y habilidades cognitivas	73
3.6	Dos experiencias con TIC recientes	74
3.6.1	Aragón	74
3.6.2	Catalunya	75
3.7	El docente y las TIC	76
3.8	TIC y aprendizaje colaborativo	78
3.9	Componentes del aprendizaje colaborativo y sus roles	80
3.10	TIC en el Sistema educativo argentino	82
3.11	TIC en las escuelas rurales asentadas en las comunidades aborígenes	85

CAPITULO 4: La cultura Mapuche

4.1	Introducción	89
4.2	La relación de los pueblos originarios con la naturaleza	91
4.3	De la tierra	93

4.4 La lucha por sus territorios	95
4.5 La cultura mapuche	96
4.5.1 La vida del pueblo mapuche	97
4.5.2 El mapuche urbano	98
4.6 La actualidad mapuche	99

CAPITULO 5: El estereotipo aborigen

5.1 Introducción	103
5.2 El papel de la escuela	104
5.3 El estereotipo	105
5.4 El estereotipo aborigen	108
5.5 El papel de los medios de comunicación	110
5.6 El papel del educador	113
5.7 La formación de una actitud crítica	113
5.8 Reflexión final	115

CAPITULO 6: La Interculturalidad

6.1 Introducción	117
6.2 Contexto neuquino	118
6.3 La interculturalidad en la escuela	119
6.4 La interculturalidad y las relaciones entre las culturas	121
6.5 La educación intercultural	123
6.6 Sociedad y escuela	124
6.7 La competencia cognitiva intercultural	126
6.8 La convivencia en la diversidad	126
6.9 Las escuelas rurales en las comunidades mapuches	126

SECCIÓN SEGUNDA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 7: Contexto de la investigación

7.1 El fracaso escolar	131
7.2 Las explicaciones sobre los fracasos escolares	132
7.2.1. El determinismo genético	133
7.2.2. El determinismo sociocultural	133
7.2.3. El determinismo moral	134
7.2.4. El causal precedente	134
7.2.5. Dificultades pedagógicas del docente	135
7.3 Balance de estas explicaciones	135
7.4 Las contradicciones	136

7.5 La provincia del Neuquén: Educación y procesos económicos	138
7.6 Consecuencias	140

CAPITULO 8: Proceso de la investigación

8.1 Planteamiento del diseño metodológico	147
8.2 Objetivos de la investigación	149
8.3 Enunciado de las hipótesis	150
8.4 Muestra: selección de las escuelas, docentes y alumnos	150
8.5 Descripción de las variables	152
8.6 Fases del proceso	153
8.6.1 Preparación y base teórica	153
8.6.2 Planificación de la acción	154
8.6.3 Contacto previo con maestros rurales y profesores	155
8.6.4 Diagnostico	155
8.6.5 Desarrollo de una prueba preliminar de diagnostico	156
8.6.6 Ajuste y evaluación del proceso	156
8.6.7 Análisis de datos cuantitativos y cualitativos	157
8.6.8 Conclusiones y difusión	157
8.7 Cronograma del proceso	158
8.8 Recolección de los datos obtenidos	160
8.8.1 Encuestas en los colegios secundarios	160
8.8.2 Entrevistas con observadores claves	162
8.8.3 Fuentes documentales analizadas	162

CAPITULO 9: Resultados de la investigación a partir de la encuesta

9.1 Caracterización de la muestra de alumnos	165
9.2 Situación social	167
9.3 Posesión y uso de TIC	172
9.4 Expectativa y actitud hacia las TIC	177
9.5 Conocimiento de los profesores sobre las TIC y su utilización en la escuela según la opinión de los alumnos.	180
9.6 Análisis del rendimiento escolar	185
9.7 Análisis de relación entre variables.	191
9.7.1. Relación entre edad y escuela de procedencia	193
9.7.2. Relación entre tipología del centro y promoción al curso siguiente	194
9.7.3. Rendimiento académico del último curso vs. Escuela de procedencia	196

9.7.4. Promoción y ocupación de los padres y madres	197
9.7.5. Tipología del centro y ocupación de los padres	200
9.7.6. Relación entre promoción al curso siguiente e internet en casa	201
9.7.7. Relación entre categorización del rendimiento académico y otras variables	202
9.8. Resultados obtenidos.	206

CAPITULO 10: Resultados de la investigación a partir de las entrevistas

10.1 Análisis de los datos cualitativos	207
10.2 Selección de informadores claves	207
10.3 Categorización de las respuestas	209
10.4 Análisis de las repuestas	211
10.4.1. Aprendizaje Cooperativo	212
10.4.2. Capacitación docente	212
10.4.3. Metodología y didáctica	214
10.4.4. Sistema Educativo	215
10.4.5. Diversidad	216
10.4.6. Interculturalidad y Cultura Mapuche	217
10.4.7. Política y TIC	219
10.4.8. La inserción de las TIC en la escuela	221

SECCIÓN TERCERA: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPITULO 11: Conclusiones

11.1 Introducción	225
11.2 Objetivo 1	225
11.3 Objetivo 2	227
11.4 Objetivo 3	229
11.5 Objetivo 4	231
11.6 Objetivo 5	233
11.7 Obstáculos en la inserción de las TIC	233
11.8 Cuestionamientos que surgen de la investigación	234
11.9 Reflexión final	235

CAPITULO 12: Propuestas para el cambio

12.1 Recomendaciones educativas	237
12.1.1 Diseño de políticas educativas	238
12.1.2 Innovación en las escuelas	240

12.1.3 Cambios en el aula	241
12.1.4 Colaborar con el entorno familiar	243
12.1.5 Investigación y desarrollo	244
12.2 Recomendaciones finales	245
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	249
WEBGRAFIA	257
ANEXOS	259

INDICE DE FIGURAS Y FOTOS

A) FIGURAS

N°	TITULO	FUENTE	Página
FIGURA N° 1	Mapa Conceptual de la Investigación	Diseño del autor	33
FIGURA N° 2	Esquema de la preguntas iniciales de la Investigación	Diseño del autor	41
FIGURA N° 1.1	Continuos de Instrucción y Aprendizaje	Novak, 1997 y Chrobak, 1997	47
FIGURA N° 1.2	Esquema de eventos educativos	(Novak, 1997)	54
FIGURA N° 1.3	Circulo del Aprendizaje correcto	(Novak, 1997)	55
FIGURA N° 1.4	La Teoría de Novak	(Novak, 1997)	55
FIGURA N° 3.1	Esquema de las TIC	Pere Marques Graells, 2004	70
FIGURA N° 3.2	Aprendizaje colaborativo y el rol de los instrumentos socioculturales	Por el autor	83
FIGURA N° 3.3	Aprendizaje colaborativo y su contexto	Por el autor	95
FIGURA N° 8.1	Esquema tipo de la investigación.	Por el autor	147
FIGURA N° 8.2	Objetivos de la Investigación	Por el autor	149
FIGURA N° 8.3	Hipótesis de la Investigación	Por el autor	150
FIGURA N° 9.1	Esquema del análisis del rendimiento académico de los alumnos según su escuela primaria de procedencia	Por el autor	154
FIGURA N° 10.1	La capacitación docente según los entrevistados	Por el autor	213

FIGURA N° 10.2	La Metodología y didáctica necesaria para la interculturalidad y las TIC	Por el autor	215
FIGURA N° 10.3	Las políticas educativas para la interculturalidad.	Entrevistas realizadas	220
FIGURA N° 10.4	La inserción de las TIC según los entrevistados.	Entrevistas realizadas	222

B) LISTADO DE IMAGENES

N°	TITULO	FUENTE	Página
IMAGEN N° 1	Escuela rural de Lago Hermoso.	Foto del autor	86
IMAGEN N° 2	La deserción aumenta cada año en las escuelas secundarias.	Foto del autor	142
IMAGEN N° 3	Alumnos EPET N° 12 que realizaron la prueba piloto con el fin determinar el listado final de indicadores	Diario La Nación	156
IMAGEN N° 4	Reunión comunidad mapuche donde se aprecia la bandera del pueblo mapuche y el dispositivo TIC más utilizado: el teléfono móvil.	Foto del autor	173
IMAGEN N° 5	Alumnos respondiendo la encuesta en el C.P.E.M. N° 57 de S.M Andes.	Foto del autor	206
IMAGEN N° 6	Casa mapuche en donde se aprecia la antena parabólica y el humo de la salamandra	Foto del autor	232

INDICE DE TABLAS

N°	TITULO	FUENTE	Página
Tabla N° 3.1	Conclusiones Pizarra digital Catalunya	Pere Marques (2005)	75
Tabla N° 3.2	Conectividad de Escuelas Patagónicas	Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005	85
Tabla N° 3.3	Conectividad de Escuelas Patagónicas en porcentajes	Por el autor	86
Tabla N° 7.1	Causas de Deserción en la Comunidad mapuche.	INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005.	141
Tabla N° 7.2	Categorización de calificaciones en matemáticas de alumnos del CPEM 13 de S.M.A	Gabinete Colegio CPEM N°13	142
Tabla N° 7.3	Tabla de contingencia según la tipología de la escuela y la categorización de las calificaciones de matemáticas obtenidas en el año 2001.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	143
Tabla N° 8.1	Centros educativos de Enseñanza Secundaria que fueron analizados en la investigación.	Por el autor	149
Tabla N° 8.2	Resumen de las entrevistas realizadas.	Por el autor	150
Tabla N° 8.3	Variables e instrumentos utilizados en la investigación	Por el autor	153
Tabla N° 8.4	Listado de dimensiones analizadas para incluir en los instrumentos de recogida de información.	Por el autor	155
Tabla N° 8.5	Fases del proceso de investigación y su desarrollo temporal	Por el autor	159
Tabla N° 8.6	Aporte documental de las escuelas encuestadas	Por el autor	163
Tabla N° 9.1	Tabla de contingencia de sexo de alumnos y tipo de escuela de procedencia (rural o urbana).	Por el autor en base a las encuestas	167

Tabla N° 9.2	Tabla de contingencia de nivel académico padres y escuela de procedencia	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar.	171
Tabla N° 9.3	Tabla de contingencia de nivel académico padres y escuela de procedencia.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	171
Tabla N° 9.4	Tabla de contingencia de procedencia de alumnos y ordenador en casa.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	176
Tabla N° 9.5	Tabla de contingencia de tenencia de teléfono móvil y tipo de escuela de procedencia	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	174
Tabla N°9.6	Tabla de contingencia de uso de <i>Chat</i> y tipo de escuela de procedencia	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	174
Tabla N° 9.7	Tabla de contingencia de uso de Red social y tipo de escuela de procedencia	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	175
Tabla N° 9.8	Tabla de contingencia de tenencia internet casa y tipo de escuela origen	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	176
Tabla N° 9.9	Tabla de contingencia de tenencia internet casa y tipo de escuela origen.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	177
Tabla N° 9.10	Tabla de contingencia de Curso académico actual vs. Opinión sobre mejoramiento en rendimiento académico.	Por el autor en base a las encuestas	179
Tabla N° 9.11	Tabla de contingencia de Curso académico de los alumnos vs. Opinión sobre el conocimiento de los profesores.	Por el autor en base a las encuestas	181
Tabla N° 9.12	Tabla de sobre-edad año 2009 en las escuelas neuquinas.	C.P.E. Dirección de Estadísticas. 2010	187
Tabla N° 9.13	Tabla de sobre-edad año 2009 en las escuelas del distrito IX de San Martín de los Andes.	C.P.E Dirección de Estadísticas. 2010	187
Tabla N° 9.14	Tabla de promoción año 2009 en las escuelas analizadas del distrito IX.	C.P.E Dirección de Estadísticas. 2010	188
Tabla N°9.15	Informe estadístico calificaciones de los alumnos encuestados.	Documentación en las escuelas analizadas	190
Tabla N° 9.16	Variables e instrumentos utilizados en la investigación.	Por el autor	193
Tabla N° 9.17	Tabla de contingencia de Promoción de alumnos en escuelas rurales y urbanas.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	195

Tabla N° 9.18	Tabla de estadísticos del rendimiento del último curso de los alumnos de acuerdo a su escuela primaria de procedencia.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	194
Tabla N° 9.19	Prueba de Levene para igualdad de varianzas de los promedios académicos de los alumnos de acuerdo a su escuela primaria de procedencia.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	195
Tabla N° 9.20	Tabla de t de student rendimiento académico último curso vs. Escuela procedencia.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	195
Tabla N° 9.21	Tabla de contingencia ocupación padre vs. Rendimiento académico último curso.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	196
Tabla N° 9.22	Tabla de contingencia ocupación padre vs. Escuela de procedencia	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	198
Tabla N° 9.23	Tabla de contingencia Tenencia de internet en casa vs. Promoción.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	199
Tabla N° 9.24	Tabla de categorización de las calificaciones obtenidas en el último curso de los alumnos encuestados	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	200
Tabla N° 9.25	Tabla contingencia y Prueba de chi cuadrado C.C.O vs. Edad.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	203
Tabla N° 9.26	Tabla contingencia y Prueba de chi cuadrado C.C.O vs. Expectativa.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	204
Tabla N° 9.27	Tabla de contingencia categoría Rendimiento académico vs. Internet en casa	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	205
Tabla N° 9.28	Tabla de contingencia C.C.O. y curso académico del alumno.	Por el autor en base a las encuestas y documentación escolar	205
Tabla N° 10.1	Listado de observadores claves entrevistados	Por el autor	206
Tabla N° 10.2	Categorización de las entrevistas con observadores claves.	Por el autor	208
Tabla N° 10.3	Categorización por grupo de respuestas obtenidas en las entrevistas.	Por el autor	209

INDICE DE GRAFICOS

N°	TITULO	FUENTE	Página
Grafico N° 3.1	Conectividad de Escuelas rurales Patagónicas.	Listado de escuelas. Año 2006. M.C.Y.E.	84
Grafico N° 7.1	Causas de la deserción mapuche	ECPI 2004-2005 población en edad escolar (5-29 años).	142
Grafico N° 7.2	Categorización de calificaciones en matemáticas de alumnos del CPEM 13 de S.M.A.	Datos relevados por el autor en una escuela publica de S.M.A.	144
Grafico N° 9.1	Edad de los alumnos de la muestra.	Datos obtenidos de la encuesta	166
Grafico N° 9.2	Sexo de los alumnos de la muestra.	Datos obtenidos de la encuesta	166
Grafico N° 9.3	Escuela procedencia de los alumnos encuestados en la escuela secundaria.	Datos obtenidos de la encuesta	168
Grafico N° 9.4	Ocupación de los padres.	Datos obtenidos de la encuesta	169
Grafico N° 9.5	Ocupación de las madres.	Datos obtenidos de la encuesta	170
Grafico N° 9.6	Tenencia de ordenador en la casa.	Datos obtenidos de la encuesta	172
Grafico N° 9.7	Trabajo con ordenadores o dispositivos TIC.	Datos obtenidos de la encuesta	177
Grafico N° 9.8	Expectativa de mejoría del rendimiento académico con el uso TIC en la escuela.	Datos obtenidos de la encuesta	179
Grafico N° 9.9	Lo que piensan los alumnos de los docentes y su conocimiento sobre TIC.	Datos obtenidos de la encuesta	181
Grafico N° 9.10	Opinión de los alumnos de la inserción de TIC en la escuela	Datos obtenidos de la encuesta	182
Grafico N° 9.11	Cantidad de alumnos que han utilizado ordenador en la escuela	Datos obtenidos de la encuesta	183
Grafico N° 9.12	Las opiniones de los jóvenes sobre uso que realizan de las TIC.	Datos obtenidos de la encuesta	184
Grafico N° 9.13	Alumnos de la muestra con y sin sobreedad.	Datos obtenidos de la encuesta	187

Grafico N° 9.14	Promoción y suspenso del último curso de los alumnos encuestados.	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	186
Grafico N° 9.15	Alumnos de la muestra según escuela primaria de procedencia.	Datos obtenidos de la encuesta	189
Grafico N° 9.16	Curso académico de los alumnos de la muestra	Datos obtenidos de la encuesta	189
Grafico N° 9.17	Calificaciones del tercer año de los alumnos de la muestra.	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	191
Grafico N° 9.18	Edad considerando la escuela de procedencia.	Datos obtenidos de la encuesta	194
Grafico N° 9.19	Promoción de alumnos de secundaria por tipo de escuela	Datos obtenidos de la encuesta	195
Grafico N° 9.20	Ocupación del padre y promoción al curso siguiente	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	198
Grafico N° 9.21	Ocupación de Madre y promoción del alumno.	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	199
Grafico N° 9.22	Ocupación del padre y tipo de escuela de procedencia del alumno	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	201
Grafico N° 9.23	Expectativa alumnos sobre mejoría desempeño con inserción TIC en escuela y C.C.O	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	203
Grafico N° 9.24	Internet en casa y C.C.O	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	204
Grafico N° 10.1	Categorización de las entrevistas por valores obtenidos	Datos obtenidos de la encuesta y documentación escolar	211

INDICE DE ANEXOS

N°	TITULO	FUENTE	Página
Anexo N° 1	Mapa Población aborigen de la Argentina y sus escuelas	Relevamiento anual M.C.Y.E. Año 2006.	261
Anexo N° 2	Mapa Provincia del Neuquén y Comunidades Mapuches Área de influencia de la investigación	Consejo Provincial de Educación. Datos del autor	263
Anexo N° 3	Entrevistas Realizadas a observadores claves	Relevadas por el Autor	265 y C.D
Anexo N° 4	Estadísticas de la provincia del Neuquén sobre repitencia y sobreedad.	Consejo Provincial de Educación del Neuquén	281
Anexo N° 5	Propuesta mapuche para un nuevo sistema educativo	Confederación de Organizaciones Mapuches. Neuquén.	283
Anexo N° 6	Índices estadísticos educación. Población mapuche en la Patagonia.	Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005	293
Anexo N° 7	La Llegada de las TIC a la Patagonia. Dos experiencias docentes neuquinas	Prof. Susana Rossio Maestro Rafael Urretavyzcaya	295
Anexo N° 8	Modelo de la encuesta realizada a los alumnos secundarios de S.M.A	Autor	301
Anexo N° 9	Planilla de calificaciones y repitencia de alumnos Mapuches y no Mapuches.	Datos relevados en documentos por el autor. Año 2001	303
Anexo N° 10	Uso de ordenadores por escuela de procedencia	Autor en base a las encuestas y documentación escolar	305
Anexo N° 11	Población mapuche por Departamento de la provincia del Neuquén.	Encuesta Complementaria Año 2004-2005. INDEC	307
Anexo N° 12	Nota periodística de fallo judicial imponiendo educación intercultural	Periódico Pagina 12	309
Anexo N° 13	Informe DINIECE	Ministerio de Educación de la Nación Argentina	En C.D.
Anexo N° 14	Informe Schoolnet	Comunidad Europea	En C.D.

PRÓLOGO

En 1520 el cronista del viaje de Magallanes, Pigafetta, describió a los nativos de la región sur del continente americano como patagones (“de pies grandes”), basándose en las marcas que estos dejaron en la arena. A partir de ese momento se iniciaba uno de los más renombrados encuentros interculturales de la historia de la etnología, que mantuvo en vilo a los círculos científicos de la época.

Los ilustrados se devanaban los sesos por describir las formas y costumbres de estos individuos y, en ese proceso surgían relatos como el del estudioso jacobita Samuel Puchas en 1625:

...más tarde cuando los gigantes vieron que habían sido engañados, rugieron como toros, y llamaron a su gran Demonio Setebos, para que los socorriera... Dicen que cuando muere uno de ellos aparecen diez o doce demonios, que saltan y bailan alrededor del cuerpo del muerto ... pintado con variados colores... Uno de esos gigantes que tomaron, declaró por signos que había visto demonios con dos cuernos sobre su cabeza, con cabellos largos hasta los pies, y que arrojan fuego por la boca tanto hacia delante como hacia atrás. (Boon, 1990).

Pero, obviamente, todo era producto de su mente que al intentar imaginar una cultura diferente, le atribuía todo lo maligno, todo lo anormal, todo lo distinto.

Y es así como se ha desarrollado buena parte de la historia de nuestra raza. Con miedo a lo desconocido, a lo diferente, con la seguridad que nos brinda nuestra comunidad de que somos poseedores de la verdad y, en algunos casos, generando sensaciones de odio y terror con determinados intereses o también por nuestra propia ignorancia.

Es por eso que debemos cambiar, tratar de que tantos siglos de odios raciales y fanatismo nos hayan enseñado que el ser humano es uno sólo y que la diversidad es una virtud y no una patología.

Claro está que el cambio no es fácil. Pesa tanto la historia que se puede pensar que son sueños inalcanzables, o fantasías de algún humanista consumado y que la naturaleza humana no se va a modificar.

Pero no. Hay cosas que están cambiando. Cosas que hace décadas ni imaginábamos, están ocurriendo y el hecho de que la interculturalidad se esté plantando ante nuestra sociedad es el tema a definir para la continuidad de nuestra historia.

Y así aparecen hechos aislados que se van sumando. Como, por ejemplo, la resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, que decidió instituir el 19 de abril como día de la Convivencia en la Diversidad Cultural, incorporándolo a las conmemoraciones de los calendarios educativos de las provincias lo que marca un inicio. Y también se decretó que en las escuelas y colegios se lleven a cabo actividades que tengan como objetivo afianzar el aprendizaje de la tolerancia, del respecto al otro y de la convivencia en la diversidad cultural como valores fundamentales de la vida democrática.

Y la fecha se relaciona con el hecho de que el 19 de abril es el día del indígena americano, cuyos derechos han sido claramente establecidos en el artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional Argentina, reconociendo la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos a cuyos descendientes, sin embargo, seguimos tantas veces segregando y a quienes todavía debemos una justa reparación.

Y no solo es un fenómeno de la Argentina sino que es mundial, ya que la declaración del año 1995 como Año de la Tolerancia, por parte de la UNESCO, ha representado un urgente llamamiento a “uno de los problemas más grandes que tenemos que resolver en los comienzos de siglo XXI es el rechazo de las diferencias que existen entre los individuos y las culturas”. (UNESCO, 147° sesión).

En dicha Declaración se remarca la lucha que debe efectuar la escuela para combatir el racismo y la intolerancia y defiende su posición como baluarte para evitar estos males y hacer de la Diversidad una fuente de desarrollo y progreso; así como la necesidad de adoptar una nueva perspectiva educativa, intercultural, que logre la igualdad de derechos con la atención a la diversidad (Díaz Aguado, 1996).

Y es a partir de este momento que la Educación Intercultural surge como alternativa cierta, necesaria y urgente para modificar el *status quo* reinante, en un proceso dificultoso pero con la esperanza de acercar la interculturalidad al vocabulario cotidiano.

Pero a mi entender, con quince años de labor como profesor en un ámbito intercultural, se deben tener en cuenta las barreras que nos han impuesto varias décadas de estereotipos y odio racial, considerando las palabras de los interesados y no dejarnos encandilar por la aparición de recetas mágicas. La búsqueda de soluciones la tiene cada escuela, cada maestro, cada profesor, cada día que se enfrenta a un aula con diferentes culturas.

En la Tesis que presentamos a continuación se incluye la posibilidad de comenzar un proyecto de Educación Intercultural a partir de la modificación de la metodología de enseñanza, haciendo uso de las TIC y apuntando a los docentes que trabajan en las escuelas rurales patagónicas y viven el día a día de la educación entre dos o más culturas diferentes en el aula.

INTRODUCCIÓN

- *Tuvimos la mejor educación posible....(dijo la tortuga)...la verdad es que íbamos al colegio todos los días...*
- *Yo también he ido al colegio de día - dijo Alicia- No creo que sea motivo de tanto orgullo.*
- *¿Con extras?- pregunto la Tortuga de Mentira con marcada ansiedad.*
- *Sí- declaró Alicia -, con francés y música.*
- *¿Y con lavado?- pregunto la Tortuga de Mentira.*
- *!Por supuesto que no!- repuso Alicia indignada....*
- *¡ Ah! Entonces no era realmente un buen colegio el tuyo- dijo la tortuga de Mentira perceptiblemente aliviada- En el nuestro ponían al final de las cuentas: Francés, Música y lavado... extra.*
- *De poco les habrá servido- dijo Alicia- sí vivían en el fondo del mar.*
- *Yo no podía pagar esa clase- dijo la Tortuga de mentira con un suspiro- seguí solamente los cursos regulares.*
- *Y esos, ¿cuáles eran?- quiso saber Alicia.*
- *Liar y esgrimir, por supuesto, para empezar- contesto la Tortuga de Mentira- y luego las distintas ramas de la Aritmética o sea: Fumar, Retar, Multilicar y Divertir.*

Alicia en el país de las maravillas, Lewis Carrol

La sociedad argentina ha reconocido por primera vez a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios luego de la reforma constitucional de 1994. Esto implica asumir la pluriculturalidad y pluriétnicidad de nuestro país exigiendo también su respeto y valoración. La Argentina suscribió el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T) sobre Pueblos Indígenas y Tribales que entró en vigencia a partir del año 2001, promoviendo el “respeto y valorización de la diversidad cultural, reconociendo constitucionalmente los derechos de los pueblos indígenas”.

También a partir de esta reforma se reconoció el derecho de los pueblos originarios a una educación bilingüe e intercultural, que al día de hoy todavía no se ha podido implementar convenientemente, a partir de idas y vueltas, encuentros y desencuentros, como lo demuestra claramente, el caso educativo neuquino.

A partir de la nueva Ley Nacional de Educación del año 2006 se ha planteado la necesidad de que la escolarización llegue a todos los argentinos, sin distinción de raza, credo, ubicación, edad, etc. buscando un sistema educativo que brinde oportunidades a todos sus integrantes para obtener una educación de calidad. Entendemos que la escuela no debe desperdiciar esta oportunidad para modificar sus errores y desigualdades o, por lo menos, hacer el intento del cambio. Si bien el dialogo de Alicia en el País de las Maravillas es de ficción, no pierde vigencia cuando se trata del dialogo entre alumnos y docentes con la “brecha digital” que poseen en función del conocimiento de las nuevas herramientas tecnológicas que, en muchos casos por desconocimiento y falta de capacitación, se convierten en- como dice la Falsa Tortuga de Alicia en el País de las maravillas- “Liar y esgrimir” tanto para alumnos como para los docentes.

Las nuevas herramientas didácticas tecnológicas, sobre todo las que llamaremos T.I.C (Tecnologías de la Información y Comunicación), han ingresado compulsivamente en la vida cotidiana y han repercutido poco en la escuela neuquina. Los alumnos se sienten muy cómodos con la llegada de estas herramientas porque se asemejan a objetos y funciones que ven en internet, por la televisión, el cine, escuchan en la radio, etc. Hace diez años, por ejemplo, nadie hubiera imaginado que en una escuela neuquina más de la mitad de sus alumnos tuvieran teléfono celular.

Para Quintero Gallego “las TIC han ido introduciéndose lentamente, pero de forma creciente, en la mayoría de los hogares hasta llegar a convertirse en objeto principal y prioritario de consumo doméstico entre jóvenes y niños, panorama que contrasta con el de las escuelas, donde se han introducido más lentamente, y su uso es esporádico la mayoría de las veces” (Quintero Gallego, 2008:11).

Fuera de la escuela, para los jóvenes, las TIC representan algo cercano al divertimento y para los adultos representa una posibilidad cierta de un acercamiento al mercado laboral y en ambos la exquisita posibilidad de estar comunicados y sentirse miembro de la manada.

La realidad es que las nuevas tecnologías se están esparciendo por todo el mundo a partir de la globalización siendo directamente los trasmisores del modelo consumista neoliberal en todo el planeta a través de la llamada Sociedad de la Información. Realizando una comparación con el surgimiento de la imprenta y la educación pública podemos inferir que estamos a las puertas de un gran cambio de modelo educativo, en el cual todos los actores educativos somos partícipes cotidianamente y tenemos una responsabilidad plena en el cambio.

Las TIC se están difundiendo en la Patagonia y su relación con la escuela está todavía en deuda. Para algunos docentes la situación es contundente:

“... vemos que estamos en presencia de nuevas herramientas didácticas pero todavía no hemos podido descifrar convenientemente su arribo a las aulas”.

Rafael, Maestro rural.

La nueva ley nacional de Educación¹ es clara en su enunciado y promueve dos puntos muy importantes para la educación en la región patagónica en su artículo 11 del capítulo I:

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Pero a tres años de su promulgación todavía no se ha implementado en diversos distritos y regiones del país y cada año que pasa se profundizan las diferencias.

El mismo estado es consciente de las falencias según un informe referido a “Las políticas educativas de prevención del Fracaso Escolar²” en el cual se “prevé continuar trabajando con la alfabetización digital y la gestión de recursos informáticos” pero que

¹ La Ley Nacional de Educación 26206 fue promulgada en diciembre de 2006.

² Ver Informe DiNIECE 2005. Anexo 4.

nunca se terminaron de implementar en la región patagónica y sigue siendo una deuda pendiente para la integración de las TIC a las prácticas curriculares.

Estas nuevas herramientas surgieron para satisfacer nuestras necesidades de comunicación y debemos comprender que tienen que cumplir con varios usos y funciones en el aula que viene (Collins, 1998):

1°- *Como herramienta*, los medios informáticos se han difundido interdisciplinariamente a partir de caminar de la mano de los medios de comunicación y su “tiempo real”.

2°- *Como sistema integrado de aprendizaje* representa un poderoso recurso formativo, a partir de la estimulación y desarrollo de capacidades y conocimientos que requieren del manejo de la abstracción con una complejidad creciente.

3°- *Como generador* de actividades lúdicas para iniciarse en su uso.

4°- *Como redes de comunicación y búsqueda de información* en donde surgen nuevas posibilidades de integración alumno- alumno y alumno-docente.

5° -*Como entorno de aprendizaje interactivo* en donde aparecen diferentes juegos de roles que sirven de orientación e integración con softwares y hardwares específicos.

Pero ¿Qué pasa en la provincia de Neuquén? La realidad nos demuestra que todavía no se ha implementado un programa de uso de TIC en el aula acorde con los tiempos que corren, ni una política clara para resolver la problemática intercultural en una provincia que posee una de las más altas tasas de inmigración y de población aborigen³.

A partir de este cuestionamiento surge el presente trabajo, que contiene información generada con datos obtenidos en escuelas primarias y secundarias de San Martín de los Andes (que se pueden extender a otras de la misma situación) durante los años 2003, 2008 y 2010 haciendo hincapié en el rol de los alumnos de escuelas rurales que en su mayoría son pertenecientes o descendientes de la comunidad Mapuche.

Todos los países latinoamericanos, en mayor o menor medida, son dueños de un rico y diverso patrimonio cultural. En ellos permanece y convive la cultura occidental ibérica (española y portuguesa) con las culturas aborígenes de origen precolombino y, en algunos casos, con la herencia cultural africana. Sin embargo, tal diversidad cultural, no es reconocida como valiosa, ni se la ve reflejada de modo adecuado en los sistemas educativos, moldeados predominantemente sobre la cultura occidental. En el caso neuquino se mantiene esta tendencia con la comunidad mencionada, a pesar de tener escuelas con un alto porcentaje de alumnos descendientes de este pueblo originario.

Si tenemos en cuenta el medio sociocultural en el cual crecen los niños de esta comunidad podemos tener un claro indicio de los posibles resultados. Lev Vygotsky analizó esta posibilidad y fundamentó su teoría de que los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje y comportamiento voluntario) tienen origen en los procesos sociales. En uno de sus libros más importantes (Los Procesos Sicológicos Superiores),

³ Ver Anexo 1

afirma que: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean” (Vygotsky, 1988: 234). El objetivo de esta investigación es orientar la interpretación de los resultados obtenidos y plantear algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de los contenidos curriculares por medio de la inserción de las nuevas tecnologías en el aula.

Para reunir la información complementaria utilizada en este trabajo se consideró la opinión de maestros de escuelas rurales que han tenido alumnos de origen mapuche, docentes de la Casa del niño Mapuche de San Martín de los Andes, docentes de diversas áreas de la Universidad Nacional del Comahue, profesores de la Universidad de Salamanca, docentes de escuelas secundarias de la región, antropólogos, profesores especialistas en la temática Intercultural, directivos del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén y alumnos.

A los efectos de acotar la investigación se han considerado las siguientes temáticas dentro del contexto educativo actual, analizando los factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a las escuelas rurales neuquinas:

1.- La interculturalidad en las escuelas. Es un tema novedoso pero fundamental para la escuela del futuro. Un aula que tiene alumnos de dos ó más culturas debe considerar la educación intercultural como único camino posible para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad debe ser núcleos bien elaborados para poder llegar a buen puerto, a partir del análisis de los currículos nacionales y provinciales.

“Seleccionar desde la perspectiva intercultural los contenidos y procesos metodológicos para el desarrollo de propuestas curriculares pertinentes. Por consiguiente, el diseño, elaboración, revisión y actualización de materiales educativos deben corresponderse con la dimensión y concepción de un diálogo intercultural cultural sistemático, facilitando la participación de las comunidades indígenas y proporcionando los medios y mecanismos necesarios para lograr tales propósitos”. (O.E.I, 1995)⁴

2.- Fracaso escolar: Un tema complicado y cotidiano en nuestra provincia y país. Los índices de deserción, repitencia y desgranamiento escolar aumentan día a día y se destacan en los alumnos de comunidades rurales y aborígenes.

3.- La problemática del docente en la sociedad actual: El papel del profesor ha variado con el tiempo y lo seguirá haciendo, pero siempre será fundamental. En estos momentos se destaca la falta de motivación del profesorado, y un tipo de “malestar docente” presente en los maestros y profesores producto de...” un sistema complejo de interacciones entre la conducta comunicativa del profesor y de sus alumnos” (Ortiz Oria, 1993: 38). A esto debe agregarse la continua incertidumbre y falta de respuestas por parte del gobierno de turno que, sumada a la falta de recursos y a la constante lucha

⁴Reunión de Consulta Técnica sobre Políticas Educativas Gubernamentales para los Pueblos Indígenas- Querétaro, México, entre el 9 y el 11 de octubre de 1995, los delegados de varios países iberoamericanos, convocados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

gremial, han producido una desjerarquización y desvalorización de la profesión docente que recae en cada uno de nosotros.

Es bien conocido que los informes más recientes para reformar la educación argentina enfatizan la necesidad de un cambio en la forma en que se enseñan y aprenden los contenidos en las escuelas (*Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza*). En éstas se indican los fines que deberían conseguir todos los alumnos con relación a la importancia de la instrucción en su futuro desarrollo como persona.

4.- El uso de las TIC en el aula. Centrándose en los puntos anteriores han surgido propuestas (Cebrián de la Serna, 2009; García Valcarcel, 2008; Slavsky, 2006; Ballester, 2002) que intentan dilucidar cómo se produce un conocimiento más significativo en el alumno, a partir de la aplicación de nuevas teorías de aprendizajes y el uso de nuevas herramientas pedagógicas.

Pero a pesar de estos trabajos y recomendaciones, las clases magistrales tradicionales se siguen manteniendo de forma constante y en forma muy similar a las de mediados del siglo XX. Unas clases donde se presentan las asignaturas formalizadas, entendidas como un conjunto de hechos, procedimientos y soluciones conocidas que se encuentran en el libro de texto, donde se considera que los estudiantes entienden cuando pueden seguir correctamente el procedimiento indicado para obtener la respuesta correcta y donde la labor del profesor, interpretado como el que controla la verdad, consiste en demostrar paso a paso cada proceso, sin considerar las posibles diferencias económicas, sociales y culturales del que aprende.

Esta investigación está dividida en cuatro partes, intentando ser parte de un proceso tan complejo como apasionante, como lo es el educar para la diversidad y la aceptación del otro como fuente de enriquecimiento mutuo, dentro de un marco educativo formal y, lo más interesante, mientras se está realizando la labor docente.

Inicialmente presentamos el Planteamiento del Problema que surge a partir de nuestro interés por resolver una carencia del sistema educativo neuquino.

Luego continuamos con la primera sección en donde se presentan los fundamentos teóricos de la investigación que están recopilados en seis capítulos (1, 2, 3, 4, 5 y 6) que definen el marco teórico en el cual está inmerso este trabajo.

En ellos se presenta la realidad neuquina y las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías en las escuelas, con informes elaborados por la dirección de Estadística Provincial y de grabaciones magnetofónicas efectuadas en la zona rural (tanto con maestros como con alumnos). También se trata sobre la naturaleza de la interacción cultura- escuela y su relación con la diversidad cultural en el entorno rural a partir del rol que posee la escuela y la cultura en el desarrollo cognitivo.

En el capítulo 1 se desarrollan los conceptos de aprendizaje significativo necesarios para desarrollar esta propuesta. En el capítulo 2 presenta nuestra adscripción a la teoría del aprendizaje centrado en la construcción social del conocimiento. En el tercer capítulo analizamos la inserción de las TIC en la escuela y finalmente en los capítulos restantes se hace hincapié en la comunidad aborígen analizada: La cultura mapuche, el estereotipo aborígen y la interculturalidad.

En la segunda sección (capítulos 7, 8, 9 y 10) se presenta la Metodología de la investigación realizada indicando sus características de implementación y los resultados obtenidos. En este caso la interacción alumno-docente es primordial ya que se

produce en un ámbito ideal para la discriminación, teniendo en cuenta que son culturas diferentes la del docente y la del alumno.

En el capítulo 7 se presenta el contexto de la investigación, en el 8 el proceso llevado a cabo para la investigación y en el 9 los resultados de las relaciones entre variables. En el capítulo 10 se presentan los resultados obtenidos por medio del análisis de las entrevistas llevadas a cabo con los observadores claves de las escuelas primarias y secundarias del sur neuquino.

En la tercera sección (capítulos 11 y 12) se presentan las conclusiones y propuestas con características a pensar con la inserción de las TIC en la escuela neuquina considerando tanto la política de estado, la labor docente, la colaboración del entorno familiar y los contenidos, dejando abierta la posibilidad de mejorar dichas propuestas, con vistas a ser implementado en la provincia del Neuquén.

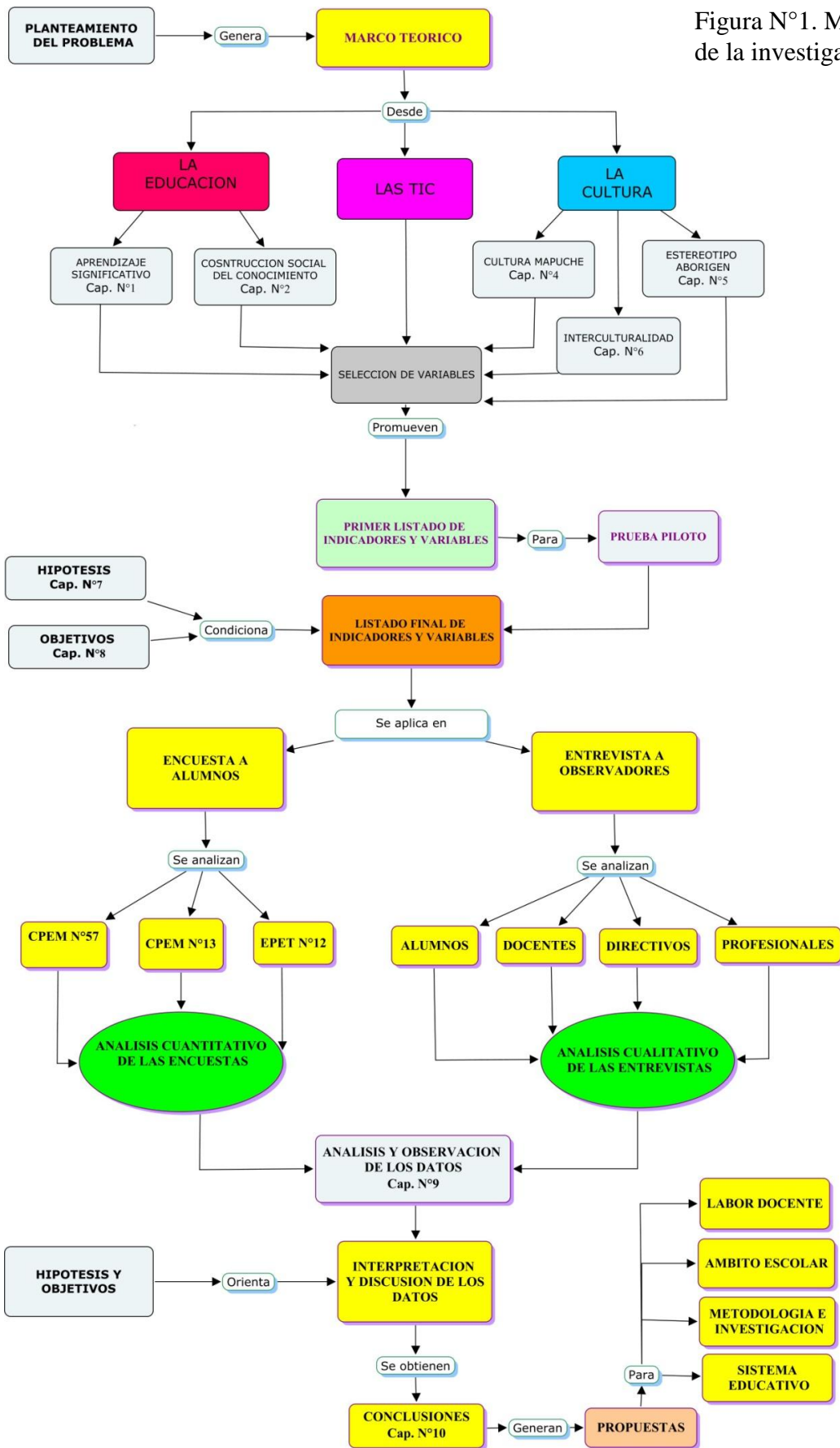


Figura N°1. Mapa conceptual de la investigación

PLANTEAMIENTO del PROBLEMA

“Es cosa bien sabida que, cuando Alá distribuyó las cualidades entre los hombres, puso en cada país las virtudes y defectos que luego debían trasmitirse de generación en generación. De este modo otorgó el ingenio y la finura a los habitantes del Cairo, la potencia para copular a los del alto Egipto y la poesía a nuestros padres los árabes. La bravura, a los caballeros del desierto....pero a los sirios no les concedió más que el amor al lucro y el instinto comercial, olvidándose de ellos totalmente a la hora de distribuir las bellas cualidades.

Por ese motivo un sirio, sea quien sea.....será un zafio de sangre espesa, cuyo espíritu solo estará abierto a las groseras incitaciones de la ganancia y del tráfico”.

Las mil y una noches, Anónimo (1985)

1. Ubicación

La identificación y análisis del problema es un paso que reviste fundamental importancia y con tal objetivo hemos intentado ser claros y precisos en su elaboración sin pretender generalizar ni generar susceptibilidades que puedan herir a la comunidad analizada, abocándonos a un mero trabajo de investigación educativa, con la idea de encontrar soluciones.

En nuestro caso el problema surge a partir de la detección de ciertas dificultades en una comunidad en particular dentro del marco educativo de la provincia del Neuquén.

En los últimos años de docencia pudimos percibir las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que poseen los niños y jóvenes provenientes de las escuelas primarias rurales descendientes en su mayoría de la comunidad aborigen mapuche del entorno de la ciudad de San Martín de los Andes⁵, al acceder a la escuela secundaria.

Sobre todo se destaca el bajo rendimiento de estos alumnos en los nuevos lenguajes que se aprenden en la educación secundaria: Inglés, Contabilidad y Matemáticas, lo que provoca su deserción o repitencia al año siguiente.

Dentro de las comunidades aborígenes de nuestro país, la comunidad Mapuche es una de las más numerosas y las escuelas que están en las poblaciones urbanas de las cercanías de las comunidades mapuches, poseen uno de los más altos índices de repitencia y deserción escolar⁶. Esto condiciona de sobremanera a los adolescentes que sufren, en su primer " gran " acercamiento con el no mapuche⁷, su primer fracaso existencial.

En un primer momento y según la opinión dada por algunos colegas “los dones de la inteligencia y el ingenio” como se expresa en Las Mil y una Noches, no les habían correspondido a los integrantes de esta comunidad. Nuestra idea, desde el comienzo, fue refutar este prejuicio e iniciar una propuesta de cambio para el uso de las TIC desde una perspectiva intercultural.

Al comenzar la recolección de datos que son utilizados en el presente trabajo, tomé conocimiento de un dato importante que me hizo modificar el título original ya que la

⁵ Localidad ubicada en el sur de la provincia del Neuquén, Patagonia Argentina.

⁶ Ver anexo 1. Datos de escuelas en poblaciones aborígenes en la Argentina.

⁷ Porque provienen de escuelas rurales que están insertas en las comunidades y nunca han vivido en estas poblaciones urbanas.

comunidad aborigen en San Martín de los Andes, en si, sólo abarca a pocas familias descendientes directos de los originales pobladores de estas tierras, ya que por lo general se han producido entrecruzamientos con gentes provenientes de otras latitudes.

La comunidad Mapuche que es objeto de la investigación en el presente trabajo proviene del entrecruzamiento de tres grandes grupos:

- Mapuche (M)
- Criollo argentino (C.A.)
- Criollo chileno (C.CH)

A partir de esta fusión se presentan las siguientes situaciones:

Población Mapuche y Criollo argentino. Las más abundante y objeto de este trabajo.

Población Criollo Chileno y mapuche. Se presentan en varias comunidades y poseen características similares que no se analizan puntualmente en este trabajo.

Eso sí, la constante que se mantiene en estos grupos es la marginación y los altos estándares de pobreza que les permite sobrevivir con actividades rurales sumadas a pensiones o aportes de determinados organismos. El presente relevamiento y estudio fue realizado en la comunidad estudiantil de primer, segundo y tercer año de secundaria de San Martín de los Andes, donde se han relevado datos y opiniones sobre la inserción de las TIC en el aula y también aportes de maestros y directivos de otras zonas rurales como Rucachoroy, Junín de los Andes y Aluminé⁸.

2- Consideraciones personales

El problema planteado posee una estrecha relación con mi quehacer cotidiano ya que mi labor docente me mantiene en permanente contacto con las comunidades analizadas y con su problemática. El vivir en un entorno casi rural como lo es, el de la localidad de San Martín de los Andes, con una población de aproximadamente 30000 personas permite tener una idea más adecuada del funcionamiento de la comunidad.

Justamente con la idea de mejorar en mi labor docente he asumido la intención de plantear este problema y la búsqueda de su solución. Pero no sólo eso. La visión constante de desigualdades me ha producido sensaciones de compromiso y de lucha por una sociedad más justa y considero que este trabajo puede considerarse como una actitud de responsabilidad con respecto a nuestra sociedad.

Somos conscientes de que la creación de estereotipos y prejuicios es uno de los problemas más importantes de nuestra sociedad y la mera posibilidad de poder colaborar a la reafirmación de algunos de ellos me asusta. Consideramos que al haber trabajado libre de prejuicios y sobretodo escuchando a los protagonistas, hemos podido elaborar un trabajo que está desprovisto, en su totalidad, de algún vicio o parcialidad y desmentir a quien lo considere como tal, ya que lo que nos moviliza es el hecho científico, el de sentirse “investigador” y ninguna otra intencionalidad.

La idea de realizar este trabajo de investigación surgió después de un buen número de conversaciones con algunos compañeros, profesores de diversa asignaturas de la Educación Secundaria y maestros, en las que el tema central consistía en las dificultades

⁸Zona Cordillerana de la provincia del Neuquén donde vive la mayor cantidad de población aborigen de la Patagonia

en el proceso educativo con los alumnos provenientes de escuelas rurales que en su mayoría se encuentran en sectores de las comunidades mapuches.

Este problema (generalizado en casi todas comunidades aborígenes del país) llevó al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, a implementar un programa de Becas Estudiantiles para alumnos descendientes de las comunidades aborígenes de la Argentina, que se basaba en un plan de Retención Escolar y de apoyo académico. Se llevaron a cabo algunas reuniones con el fin de decidir los requisitos para la recepción, los criterios de evaluación y, sobre todo, la implementación de un programa que permite mantener a los alumnos de esta comunidad dentro del sistema educativo y acompañarlos académicamente para que aumenten su rendimiento en la materia. El programa se implementó a nivel nacional, con algunos altibajos, a partir del año 1997 y la Municipalidad de San Martín de los Andes cedió un aula en el Centro Comunitario Pocahullo para ser utilizado por la Comunidad Mapuche de la región. Dicho local fue bautizado con el nombre “La casa del Joven Mapuche” en la cual se daban clase de apoyo a los alumnos que lo solicitaran y en la cual me desempeñé durante los años 1997 y 1998 como profesor “Ad Honoren” de Matemáticas y Ciencias. A partir de las deficiencias que se apreciaban en dichas clases comencé a desarrollar un proyecto particular sobre actitudes hacia las matemáticas que proporcionaba instrumentos para analizarlas con los estudiantes, así como el conocimiento necesario sobre la concepción de las mismas. En cuanto al rendimiento académico de los alumnos de la población analizada, comenzamos a elaborar instrumentos adecuados y a buscar datos estadísticos del Consejo Provincial de Educación referente a la deserción y el desgranamiento que nos indicó el camino a seguir en la tarea investigativa. En este punto un ensayo que realizamos sobre “El aprendizaje de las matemáticas por alumnos de las comunidades mapuches y sus dificultades”⁹ fue el disparador de un proyecto que a futuro utilizaría las nuevas tecnologías para suplir estas deficiencias.

Y aquí es donde surgen los cuestionamientos.

3- Preguntas iniciales

- ¿El uso de las TIC en las escuelas puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas secundarias de S.M.A?
- ¿Qué interés y expectativa hay por parte de los docentes y alumnos para recibir las TIC en las escuelas primarias y secundarias de San Martín de los Andes?
- ¿Hay diferencias significativas en el uso de dispositivos TIC entre los alumnos de enseñanza secundaria provenientes de las escuelas primarias urbanas y escuelas primarias rurales asentadas en comunidades mapuches?
- ¿Es útil el uso de las TIC para el desarrollo favorable de un aula multicultural?

⁹Caldas, F. (2004): Matemáticas Mapuches. Neuquén.

- ¿Hay diferencias significativas en el desempeño académico de la escuela secundaria entre alumnos provenientes de escuelas primarias urbanas y los provenientes de escuelas primarias rurales asentadas en comunidades mapuches?
- ¿Qué dispositivos TIC y, en qué medida y función, son utilizados por los alumnos secundarios de San Martín de los Andes?
- ¿Se promueve desde los entes gubernamentales una política de inserción de las TIC en las escuelas neuquinas?

Hemos pretendido, desde el primer momento, fundamentar nuestro análisis e investigación en evidencias empíricas. Al analizar la bibliografía pertinente hemos comprobado que en varias ocasiones el mundo de la investigación educativa se sumerge en discusiones y debates escasos de argumentos y conocimientos

Finalmente se consideró que lo que se pretendía era desarrollar un estudio de aproximación a la realidad educativa desde dos miradas: una cuantitativa por medio de las encuestas a los alumnos y otra cualitativa en función de las entrevistas a los observadores claves de la investigación.

Intentamos recopilar observaciones y experiencias bien fundamentadas, mas allá de la experiencia personal o de realidades educativas extremadamente puntuales que difícilmente se pueden extrapolar al resto del sistema educativo.

Nuestra metodología de investigación se basa en cuatro puntos centrales:

- La corriente de pensamiento constructivista a partir del aprendizaje significativo en donde el conocimiento es construido y descubierto por los estudiantes y no transmitido por el profesor.
- El reconocimiento de la problemática Intercultural como parte del trabajo de investigación.
- La importancia del aprendizaje colaborativo. El trabajo de los alumnos se desarrolla en grupos cooperativos y en interacción con el docente, en un marco de tolerancia y respeto al diferente.
- El uso de las TIC en las escuelas y sobre todo en escuelas rurales neuquinas ubicadas en asentamientos con mayoría de alumnado de origen mapuche.

Pero todo ello parecía aglutinarse en una parte fundamental del proceso, en la persona que tenía que llevar día a día el trabajo frente al aula: el docente.

Luego de analizar bibliografía sobre Novak, Ausubel, Moreira y Chrobak, se pudo comprobar que los constructivistas, ya fuesen radicales, sociales o de otro tipo, marcaban su inspiración en Piaget, el cual consideraba al individuo como elemento central de la enseñanza aunque tuviera en cuenta el contexto. No se ajustaba exactamente a nuestra idea, pero se convertía en un buen punto de partida. Posteriormente se descubrió a Vygotsky, que consideraba la comunicación y la vida social como centro de la enseñanza. Y nos pareció el autor que más encajaba en el trabajo que estaba realizando.

Según él, el estudiante no crea su propio discurso y sus propios significados, sino que desarrolla el de los adultos y demás individuos que se encuentran en su contexto, utilizando su “zona de desarrollo próximo” en interacción con el conocimiento de los demás.

En esos momentos nos centramos en estudiar en qué consistía una investigación en “Educación con las Nuevas Tecnologías”, un área novedosa todavía que aún lo es más en el aspecto de su investigación. Por ello se buscó información sobre el tema y se consultaron varias publicaciones referidas a la naturaleza y el papel de la investigación educativa relacionada con TIC, “que ha sufrido un espectacular auge en las últimas tres décadas, debido a la importancia de los medios de educación de masas en las sociedades desarrolladas y al gran impacto social de los medios de comunicación” (Tejedor, 2008:191).

Definiendo el campo de investigación que propongo con este trabajo, podemos aseverar que el fin específico es “el estudio de los factores que afectan a la instrucción con TIC y el desarrollo de programas para la mejora de dicha instrucción en comunidades educativas de áreas interculturales”. También se apuntan a dos objetivos generales: uno científico, desarrollar “la educación con el apoyo de nuevas herramientas tecnológicas” como un campo de investigación reconocido académicamente, y otro pragmático a partir de la elaboración de propuestas para mejorar la enseñanza práctica en el contexto investigado.

Finalmente, lo que se pretende hacer compete al área de Tecnología Educativa y por ende, su proceso investigativo necesita de un sostén importante para conferirle al trabajo una estructura sistemática. Con este objetivo se consideraron diversos textos como el Manual de Técnica de Investigación Educacional de Van Dalen y Willian Meyer¹⁰ (1981), el trabajo “Investigación Educativa: su desarrollo en el ámbito de la Tecnología de F. Javier Tejedor (2008) y el ensayo “A propósito del uso didáctico de un programa multimedia en el aula” de Pere Marqués Graells,(1996) que nos permitieron, desde su lectura, darle un cuerpo más sólido a la investigación.

Así pues, aceptamos “por investigación educativa el estudio de los métodos y procedimientos utilizados para obtener un conocimiento científico (una explicación y una comprensión) de los fenómenos educativos orientado a la solución de problemas educativos y sociales” (Tejedor, 2008: 179).

La forma de trabajar con los alumnos y docentes ha sido la siguiente:

- Se rastreó en San Martín de los Andes y poblaciones cercanas entre aquellas escuelas y centros educativos que tuviesen alumnos provenientes de la comunidad mapuche.
- Se propuso y explicó la idea del trabajo que se quería desarrollar, que fue aceptado por la supervisión escolar del Consejo Provincial de Educación de Neuquén (C.P.E.).
- Se analizaron diferentes estudios estadísticos que involucraban la problemática.

¹⁰Van Dalen y Meyer, 1981: pp. 473-482.

- El C.P.E permitió realizar la encuesta a más de 500 alumnos de las diferentes escuelas de la zona.
- Se completó dicho material con una serie de entrevistas a personas claves en la educación intercultural, funcionarios abocados al diseño de políticas educativas y referentes de la educación rural en la provincia del Neuquén.
- Se entrevistó a diferentes alumnos de origen mapuche.
- Con las planillas confeccionadas por escuela se solicitó autorización para realizar el relevamiento documental del rendimiento académico de los alumnos encuestados.

Para realizar el estudio se utilizó la Estadística como herramienta para análisis de datos obtenidos en los cuestionarios. Varios autores como Tejedor (2008), Pere Marqués (2005), Rodríguez Sánchez (2000), hacen hincapié en que los métodos de trabajo investigativo que utilizan la Estadística, empleada de forma adecuada, pueden ser muy ilustrativos pero, como cualquier otro, representan situaciones particulares y su utilidad depende de la fidelidad de la representación.

Además se realizó un exhaustivo análisis de las entrevistas y su contenido, que permitió ir descubriendo diferentes conceptos, propuestas y posturas, teniendo en cuenta que hay muchos aspectos que pueden alterar la situación planteada. Esto es más allá del interés que pongan los componentes del estudio en que no sea así: los profesores de cada curso, la realidad de cada familia, las habilidades propias de cada alumno, las dificultades que genera el uso de las TIC, etc.

Para esto se ha hecho un estudio cualitativo a partir de grabaciones efectuadas con agentes participantes activos de la problemática analizada que fueron seleccionados por su desempeño en los objetivos de la investigación.

Finalmente, el objetivo que perseguimos es tener estudiantes (sean de la comunidad que sea) que puedan trabajar y crecer sanamente con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para que haya una verdadera democratización del conocimiento y que sean capaces de pensar y trabajar en el mundo que les dejamos.

Por ello, las elecciones que se realicen respecto de la metodología de trabajo, de los problemas de análisis, de la secuencia operacional, del trabajo en grupos, los algoritmos, etc., se tienen que efectuar con ese eje.

Por otra parte se debe comprender los resultados obtenidos en el contexto en el cual se han conseguido. Hemos realizado una evaluación mixta aplicando técnicas de recogidas de datos y análisis cuantitativo y luego una serie de entrevistas en la cual aplicamos la metodología apropiada para el análisis de informaciones de carácter cualitativo.

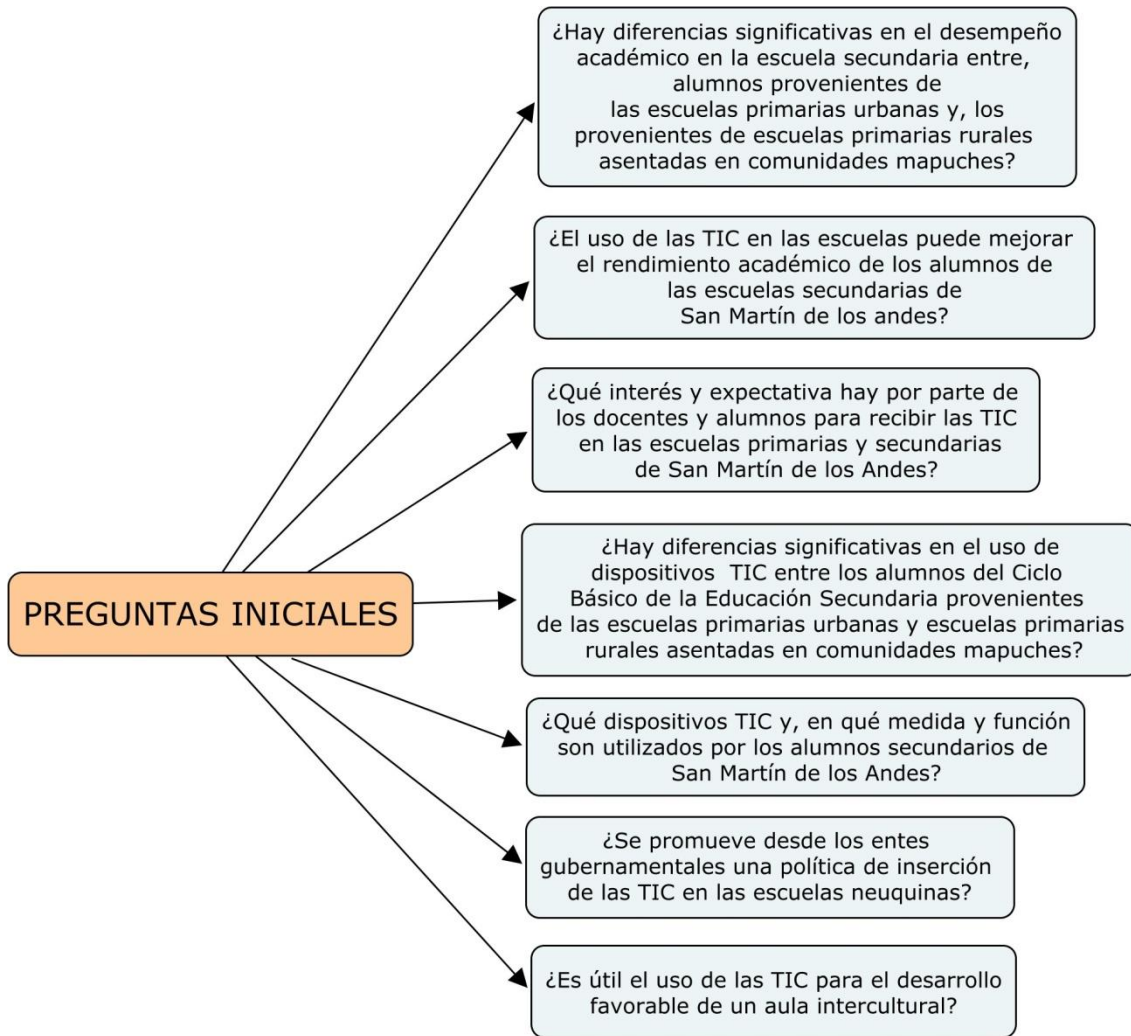


Figura N° 2. Preguntas iniciales del trabajo de investigación

SECCIÓN PRIMERA:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

-En todo caso —observé—, cada vez que Palámedes aparece en las tragedias, nos presenta a Agamenón como un general completamente ridículo. ¿No has advertido que se alaba de haber inventado los números, de haber distribuido las filas del ejército ante Troya y de haber contado las naves y todo lo demás, como si antes de él no se hubiera contado nunca y que Agamenón, si hemos de creerle, no supiera cuántos pies tenía por no saber contar. ¿Qué clase de general piensas tú que era?

-Absurdo —dijo—, sí tal cosa es verdad.

-Entonces, entre los conocimientos indispensables a un hombre de guerra, ¿no prescribiremos también el cálculo y la ciencia de los números?

-Sí -dijo-, es una enseñanza absolutamente necesaria, si quiere entender algo de la organización de un ejército, o, más bien, si quiere ser hombre.

La Republica, Platón.

1. 1. Introducción

Con el objeto de presentar un marco de referencia teórica para este trabajo de investigación Educativa se deben considerar una multiplicidad de factores, propios del proceso en cuestión. Para ello nos hemos remitido a la búsqueda de autores que nos permitan dilucidar las concepciones epistemológicas de un proceso de investigación dentro de un marco social determinado. Ezequiel Ander-Egg (1990, pp. 45) nos dice que en el marco teórico o referencial "se expresan las proposiciones teóricas generales, las teorías específicas, los postulados, los supuestos, categorías y conceptos que han de servir de referencia para ordenar la masa de los hechos concernientes al problema o problemas que son motivo de estudio e investigación". En este sentido, "todo marco teórico se elabora a partir de un cuerpo teórico más amplio, o directamente a partir de una teoría. Para esta tarea se supone que se ha realizado la revisión de la literatura existente sobre el tema de investigación. Pero con la sola consulta de las referencias existentes no se elabora un marco teórico: éste podría llegar a ser una mezcla ecléctica de diferentes perspectivas teóricas, en algunos casos, hasta contrapuestas. El marco teórico que utilizamos se deriva de lo que podemos denominar nuestras opciones apriorísticas, es decir, de la teoría desde la cual interpretamos la realidad".

Para comenzar analizamos bibliografía correspondiente sobre el contenido fundamental para un trabajo de investigación:

a) El desarrollo y el progreso de las ciencias principales muestran una estructura que ni el inductivismo ni el falsacionismo puede abordar.

b) El significado de los conceptos depende de la estructura de la teoría en la que aparecen y la certeza de aquéllos depende de la precisión y el grado de coherencia de ésta. Los conceptos adquieren su significado, es parte del rol que ejercen en una teoría.

c) La razón que surge de la necesidad de desarrollo de la ciencia, dice que “la ciencia avanzará de manera más eficaz si las teorías están estructuradas de modo tal que contengan indicaciones y prescripciones acerca de cómo deben desarrollarse y ampliarse. Así, su estructuración debe contener un programa de investigación” (Chamlers, 1987:86).

Es por eso que al encarar este trabajo de investigación educativa se intenta, desde una perspectiva científica, llegar a determinar regularidades que permitan comprobar y desechar algunas hipótesis planteadas a partir de la presente investigación. Ante la elección de la metodología de trabajo y los instrumentos a utilizar surgen inconvenientes propios de los trabajos de índole social en los cuales los planteos, las generalizaciones y definiciones deben realizarse con extrema precaución y cuidado intentando garantizar la máxima precisión y seguridad de los datos relevados.

Para Thomas Khun “desde Tycho Brache hasta E. O. Lawrence algunos científicos han adquirido grandes reputaciones, no por la novedad de su descubrimiento, sino por la precisión, la seguridad y el alcance de los métodos que desarrollaron para la redeterminación de algún tipo de hecho previamente reconocido” (Khun, 1996: 64).

Imre Lakatos, con el propósito de mejorar el falsacionismo popperiano y superar las objeciones formuladas a éste, desarrolló su concepción de la ciencia en Programas de Investigación, considerando a las teorías como estructuras organizadas.

El programa de investigación lakatosiano se define como una estructura cuya utilidad consistirá en guiar, tanto positiva como negativamente, la futura investigación. Los programas de investigación serán “progresistas” si llevan al descubrimiento de fenómenos nuevos; y serán “degeneradores” si no lo hacen (Chamlers, 1987).

Todas las investigaciones deben apuntar a una Teoría que comprende a un núcleo central formado por las hipótesis teóricas muy generales que constituyen la base a partir de la cual se desarrolla el programa de la investigación y, una serie de hipótesis auxiliares que actúan como cinturón protector¹¹.

Cualquier desajuste habido en la confrontación entre un programa de investigación y los datos observacionales no habrá que atribuírselo al núcleo central sino al cinturón protector, supuestos subyacentes de las condiciones iniciales y enunciados observacionales.

En su libro *The Scientific Outlook*, Bertrand Russell (citado en Chrobak, 1997:125) describe una versión moderna del método científico diciendo que consiste en tres etapas:

- 1) Observar los hechos significantes.
- 2) Postular hipótesis que, de ser ciertas, explican los hechos observados.

¹¹ Citado con este nombre en Chamlers, 1988.

- 3) Deducir de las hipótesis futuras consecuencias que podrán ser examinadas por otras observaciones

Finalmente debe haber dos cuestiones fundamentales que hacen a un programa de investigación:

- 1) Debe tener un grado de coherencia tal que permita la elaboración de un programa para la futura investigación.
- 2) Debe llevar a nuevos descubrimientos, por lo menos de vez en cuando. (Chambers, 1987).

Respecto a la metodología dentro de un programa de investigación he considerado las propuestas de Chambers, en las cuales afirma que la misma debe ser analizada desde dos puntos de vista: 1) dentro de un solo programa, 2) en la comparación entre programas rivales.

En lo referente al primer punto de vista, puede haber expansión y modificación del cinturón protector, mediante la inclusión de nuevas hipótesis. Los requisitos que estas hipótesis deben cumplir son que deben ser comprobables independientemente y que no deben ir contra los postulados del núcleo central.

Las comprobaciones experimentales son las que determinan el rechazar o aceptar una hipótesis. Las hipótesis que sobrevivan, serán conservadas en carácter provisional; aquéllas que no lo hagan, deberán ser rechazadas (aunque puede suceder que sean consideradas nuevamente a la luz de alguna otra hipótesis).

Respecto al segundo punto de vista¹², los méritos de los diversos programas se deben juzgar por la medida en que dichos programas progresan o degeneran. Si esto último sucede, se da paso a un programa rival más progresista.

1.2. Los paradigmas de Kuhn

Un rasgo característico de su concepción es la importancia dada al carácter revolucionario del progreso científico, donde una revolución implica el abandono de una estructura teórica y su reemplazo por otra, incompatible con la anterior.

Lakatos y Kuhn tienen puntos en común: ambas concepciones filosóficas deben resistir a las críticas basadas en la historia de la ciencia. Pero claro, se debe tener en cuenta que la concepción kuhniana es anterior a la lakatosiana.

Por otra parte, la postura kuhniana se diferencia de la lakatosiana en el hincapié que hace el primero en los factores sociológicos fundamentales para trabajos como el propuesto en el presente escrito.

Thomas Kuhn expresa su idea acerca del progreso de la ciencia por medio del siguiente esquema abierto:

{Preciencia – Ciencia Normal – Crisis – Revolución – Nueva Ciencia Normal – Nueva Crisis}

¹²Por ejemplo Conductismo vs. Constructivismo en la Educación.

Introduce la noción de Paradigma, el cual está constituido por supuestos teóricos, leyes y técnicas de aplicación que deberán adoptar los científicos que se mueven dentro de una determinada comunidad científica. Los que trabajan dentro de un paradigma, ponen en práctica la ciencia normal. Es probable que al trabajar en ella, desarrollará el paradigma en su intento por explicar el comportamiento de aspectos del mundo, aparezcan dificultades (por ejemplo, se encuentren con aparentes falsaciones). Si estas dificultades se hacen inmanejables, se desarrollará un estado de crisis. Ésta se resolverá con el surgimiento de un paradigma totalmente nuevo, el cual cobrará cada vez mayor adhesión por parte de la comunidad científica, hasta que finalmente se abandone el paradigma original. Este cambio discontinuo entre paradigmas constituye una revolución científica. El nuevo paradigma enmarcará la nueva actividad científica normal, hasta que choque con dificultades y se produzca una nueva crisis y una nueva revolución.

Una ciencia madura se rige por un solo paradigma, quien establece las normas que dan legitimidad al trabajo que se realiza dentro de la ciencia que rige, incluyendo la resolución de problemas que se presentan. Para Kuhn, será justamente la existencia de un paradigma que pueda apoyar una tradición de ciencia normal lo que establecerá la diferencia entre lo que es ciencia y lo que no lo es. Carecer de paradigma implica no poseer el estatus de ciencia.

Los paradigmas están compuestos por: leyes explícitamente establecidas, supuestos teóricos, maneras normales de aplicación de las leyes, instrumental y técnicas instrumentales, prescripciones metodológicas muy generales y como componente adicional, algunos principios metafísicos muy generales (Kuhn, 1996).

La existencia de problemas sin resolver dentro de un paradigma no constituye en sí una crisis. Se sabe que en los paradigmas siempre habrá anomalías. Las anomalías pueden desarrollarse de modo tal que le reste confianza, es decir, que afecte los fundamentos del paradigma. En esta situación estamos ante una crisis. La misma comienza a manifestarse con un período de “inseguridad profesional marcada”: se intentará defender los nuevos argumentos y el descontento respecto al paradigma en el cual se está trabajando aparecerá.

La crisis se agravará si aparece en escena un paradigma rival.

El nuevo paradigma será distinto e incompatible con su predecesor; constituyen ópticas diferentes del mundo y será adoptado no por un solo científico en particular sino por la comunidad científica en su totalidad (Chambers, 1987).

Para Kuhn, su concepción acerca de la ciencia es una teoría, y no una descripción en la medida que explicita las funciones que tienen sus componentes. Reconoce que las funciones de la ciencia normal y las revoluciones son necesarias: mientras se está en período de *Ciencia Normal*, se pueden desarrollar los detalles de las teorías, resolver problemas y realizar trabajos teóricos y experimentales. Se requiere que, en cierta medida, la ciencia normal sea acrítica; de lo contrario, se estaría permanentemente discutiendo la licitud de los supuestos y métodos y no se llegaría a realizar trabajos detallados. Las *Revoluciones* son la oportunidad de pasar de un paradigma a otro mejor. Si se desarrolla una crisis, el pasaje de un paradigma a otro se hace necesario, y este paso es esencial para el progreso de la ciencia. Si no hubiera “revoluciones”, la ciencia quedaría atrapada en un solo paradigma y no se avanzaría más allá de él, lo que constituiría para Kuhn un grave defecto. (Chambers, 1987).

Pero así y todo no podemos generalizar ciertas cuestiones al ámbito educativo. Por ejemplo cuando Kuhn se pregunta ¿Porqué es también el progreso, aparentemente, el

acompañante universal de las revoluciones científicas? (Kuhn, 1996:256) y luego se pregunta ¿Dirá alguna vez ese grupo que el resultado de su victoria ha sido el progreso? Para ello, al menos el resultado de la revolución debe ser el progreso.....” (Kuhn, 1996). Obviamente no hay progreso en el ámbito educativo (por lo menos en el argentino y en el neuquino particularmente¹³) y esto está justamente relacionado con el paradigma que utiliza la escuela nacional.

1.3. Aprendizaje e Instrucción

Novak, analiza el aprendizaje y la instrucción a través de dos contínuos que van, de la Instrucción por recepción a la Instrucción por Descubrimiento, en el eje horizontal y del Aprendizaje Memorístico al Aprendizaje Significativo. (Ver figura N°1)

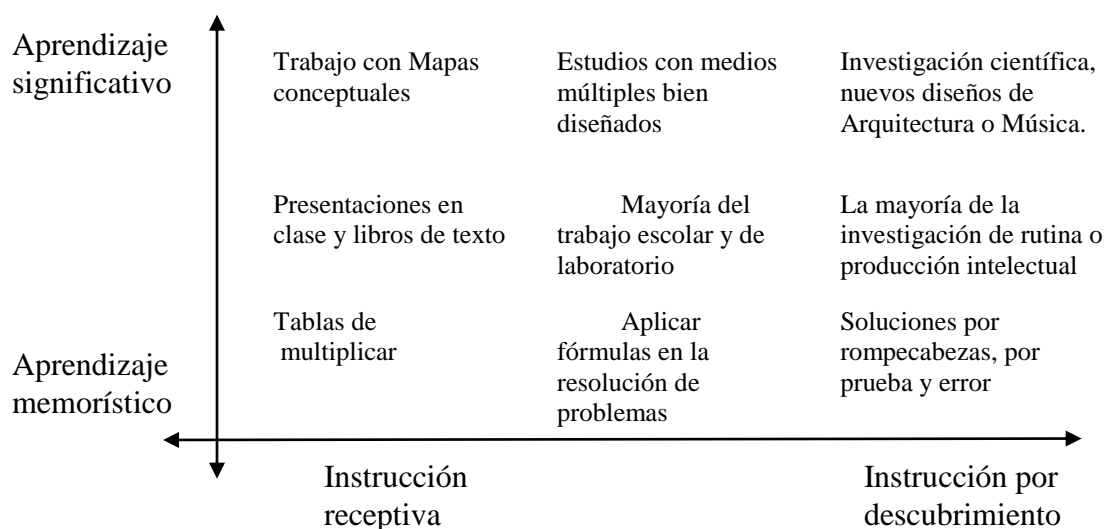


Figura N°1.1: Continuos de Instrucción y Aprendizaje (Novak, 1997 y Chrobak, 1997)

Según la investigadora Ángela Barrón (1997:166), entendemos como aprendizaje por descubrimiento una “actividad autorreguladora de investigación, a través de la resolución significativa de problemas, que requiere la comprobación de hipótesis como centro lógico del acto de descubrimiento. Para no constituir un descubrimiento fortuito el resultado producido ha de conllevar un cambio relativamente estable en la competencia del sujeto”. Desgranemos esta definición.

Actividad autorreguladora de investigación, entendido como mecanismo equilibrador en el sentido piagetiano de autorregulación, “no como un equilibrio entre fuerzas opuestas sino como (...) una serie de reacciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores” (Piaget, 1981). Estas perturbaciones pueden ser tanto externas como internas. A través de dicha actividad autorreguladora de investigación, el individuo controla el procedimiento de resolución. Por tanto, es el propio estudiante el que decide el camino de actuación, el que construye. Con ello el alumno es el centro del aprendizaje

¹³ Ver estadísticas oficiales de Educación de la provincia del Neuquén. Anexo 2.

por descubrimiento, pero no en sí mismo, sino en relación con el objeto de conocimiento y dentro de su propio contexto social.

1.4 Aprendizaje por descubrimiento vs. Transmisión-recepción de conocimientos

A partir de los años sesenta emergió la defensa del aprendizaje por descubrimiento, alentado por un mecanismo de reacción ante las decepciones de una enseñanza incapaz de responder de forma adecuada a las demandas exigidas por la sociedad. El tipo de aprendizaje que se utilizaba era receptivo, sin tener en cuenta los intereses y funcionamiento cognoscitivo del alumno, lo cual lo hacía carente de significación para éste. Ello favorecía una memorización pasiva y conformista, que se solía llevar a cabo bajo el estímulo de refuerzos y castigos. El objetivo del estudiante era reproducir, de forma fiel, los conocimientos transmitidos por el profesor o reflejados en el libro de texto, máximos representantes del saber establecido.

En aquellos años, las teorías de Bruner y Piaget sirvieron de fundamento a esta nueva propuesta de aprendizaje. Según Bruner (1987), se trataría de acercar la situación del aula a las condiciones de significación del aprendizaje natural, de forma que el problema no estriba tanto en el aprendizaje por sí mismo como en el hecho de que “lo que la escuela impone frecuentemente no despierta las energías naturales que dan pie al aprendizaje espontáneo: la curiosidad, el deseo de competencia, el afán de emular a un modelo y una entrega completa a la reciprocidad social”. Todo ello suele llevar a un aprendizaje más estable que facilite que el conocimiento pueda ser recuperado más fácilmente cuando sea necesario. Conquistar por sí mismo un cierto saber dará como resultado una mayor capacidad para recordarlo; al menos, en lugar de dejar que su memoria domine a su razonamiento o de someter su inteligencia a unos ejercicios impuestos desde el exterior, aprenderá a hacer funcionar su razón por sí mismo y construirá libremente sus propios razonamientos. Y “el material que es organizado en términos de los intereses y estructuras cognoscitivas propios de la persona es un material que tiene la mejor ocasión de ser accesible a la memoria” (Bruner, 1987).

En efecto, en primer lugar favorece la competencia de *aprender a aprender*, objetivo de la enseñanza actual (Novak, 1997), lo cual facilita el proceso de transferencia del conocimiento a situaciones distintas “El gran valor del descubrimiento está en dos efectos de transferencia: en la actitud hacia un campo de conocimiento, y una habilidad mejorada para descubrir principios (...) Los alumnos que ya han descubierto un principio, se desconciertan menos cuando tienen que pensar por sí mismos en la siguiente situación”; (Cronbach, 1975: 399). Ello suele llevar a que el aprendizaje sea necesariamente significativo ya que integra el nuevo conocimiento a la estructura y esquemas existentes, con lo que una de las principales diferencias entre el aprendizaje por instrucción reglada y el de descubrimiento es que con el primero la nueva estructura tiende a ser añadida al conocimiento anterior, mientras que en el aprendizaje por descubrimiento hay una mayor integración de la nueva información dentro de la estructura cognoscitiva existente (Barrón, 1997).

Además, como dicha enseñanza considera al alumno responsable de su propio aprendizaje, permite tener en cuenta las diferencias individuales de cada uno de ellos. En efecto, un alumno que recibe instrucción está en un papel receptivo en el cual requiere que el paso de avance y la secuencia de lo que aprende sean determinadas por otra persona, en tanto que un alumno que intenta descubrir algo por su cuenta puede

desplegar el ritmo individual que le convenga y elegir una secuencia de actos inteligentemente ordenados en vista del fin que persigue. En resumen, el aprendizaje mediante el descubrimiento considera mejor las diferencias individuales y permite una apreciación más inteligente de lo que uno hace (Dearden, 1969).

1.5 El descubrimiento como construcción

Frente al empirismo y racionalismo tradicionales, Piaget (1981) situó la fuente del conocimiento en la relación interdependiente entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, dentro del contexto social en que se enmarca. Así, el estudiante modifica sus esquemas internos para acomodarlos al medio, a la vez que transforma las estructuras externas para ajustarlas a sus esquemas internos de donde resulta una construcción personal, de manera que cualquier nivel de conocimiento, individual o científico, es siempre una reorganización del anterior. De esta forma, el constructivismo se convierte en algo evolutivo que nunca se concluye.

Ese constructivismo se basa, según la escuela de Piaget, en la actividad adaptativa y operatoria de la inteligencia, de forma que el conocimiento no se concibe como copia de la realidad, sino como una construcción subjetiva por la acción del sujeto sobre el objeto (de “dentro afuera”). Es decir, Piaget fundamentó sus ideas sobre una teoría biológica de la adaptación. Ello se complementó con las consideraciones de Vygotsky¹⁴ (1977, 1988), quien señalaba que, a diferencia de la adaptación animal, la humana está determinada por una configuración sociohistórica del medio (de “fuera adentro”). En su teoría, la escuela de Vygotsky tiene en cuenta el contexto social de mediación, de forma que el individuo se apropia de los conocimientos que existen, como herencia cultural, en la realidad en que se desenvuelve (Moreira, 1995). Y después de esa apropiación se realiza una adaptación de los nuevos elementos al propio conocimiento del sujeto (tal proceso puede ser definido como “la reconstrucción interna de una operación externa”; (Vygotsky, 1988). Bruner (1987) integró ambos planteamientos entendiendo el aprendizaje como construcción del conocimiento a través del crecimiento de la apropiación interiorizada de “fuera adentro” (influencia de Vygotsky), así como de la intervención reflexiva de “dentro afuera” (influencia de Piaget) según el interés, el conocimiento y la asimilación del sujeto: “Por una parte, propugnamos una visión sensible al contexto mientras que, por la otra, proponemos que la inteligencia crece de adentro afuera, y que el apoyo del ambiente se limita a los elementos adecuados a la etapa del desarrollo” (Bruner, 1987).

El aprendizaje constructivista en el aula, donde el conocimiento debe ser construido por el estudiante a partir de la activación, combinación, modificación y crítica de elementos conocidos dentro del contexto existente, contrasta con el tradicional, donde el conocimiento se transmite por el profesor o el libro de texto.

Cuando se observa a los estudiantes en ambientes constructivistas, donde se les permite construir desde su situación, es posible darse cuenta de que formalizar un proceso educativo se puede conseguir casi a cualquier edad.

De este modo se debe tener en cuenta este tipo de aprendizaje, sobre todo en el aula intercultural en la cual hay que realizar esfuerzos que permitan crecer en las diferencias. En nuestra propuesta debemos considerar los diversos factores que inciden en este tipo de aprendizaje, ya que hay que considerarlo como un instrumento que necesita

¹⁴ Ver capítulo 4 sobre la construcción social del conocimiento

enmarcarse en el contexto educativo determinado (las escuelas rurales neuquinas difieren en su problemática con las del casco urbano), con el diseño curricular existente, el ambiente escolar concreto (con los demás docentes, en la escuela y en el contexto educativo) y la dinámica de clase específica (que depende de la actitud de los alumnos, sus características, sus diferencias, la relación entre ellos). Sin olvidar uno de los ejes fundamentales de esta propuesta: la propia situación del docente (motivación, actitud, situación, opinión, tipo de formación, preparación...) y su papel, complejo aunque apasionante, en esta metodología de enseñanza.

1.6 Condiciones que favorecen la construcción del conocimiento

“Cada vez que se consideran formas de mejorar el proceso educativo, invariablemente surgen los impedimentos” (Chrobak, 1997). Y justamente para favorecer la construcción del aprendizaje en los estudiantes es fundamental la labor del profesor como facilitador del descubrimiento cognoscitivo de los alumnos y como investigador de los procesos del aula para lograr las más óptimas condiciones. Con esto no se quiere recargar su labor docente ni desviar responsabilidades del sistema político, sino que se debe enfrentar a su función que es la de construir el conocimiento de los alumnos a partir de negociar y reflexionar sobre los significados (Chrobak, 1997).

Si no está motivado, o si no puede alcanzar sus objetivos, logra fácilmente convertir una enseñanza por descubrimiento en transmisión (aunque también puede ser al contrario). Además, sería deseable un planteamiento general sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje que, ante todo, tuviera características positivas de los alumnos, del profesor y de la escuela.

1.6.1 Características positivas de los alumnos:

• Motivación e interés del alumno.

Este parece ser un claro punto a favor. Los niños de la actualidad viven inmersos en un esquema netamente tecnológico. En las comunidades rurales por ejemplo, aparecen cada vez más antenas parabólicas para ver televisión satelital, el uso de celulares, y sobre todo el que cada vez que puedan jueguen en la P.C o usen internet. Hay que tener en cuenta que, por mucho cuidado que ponga cualquier persona al observar la realidad, nunca lo hace de forma objetiva sino que lo realiza adecuándolo a sus propios esquemas asimilativos.

- *Confianza del estudiante en su propia capacidad de logro.* Para Bandura (1987: 41), no hay ningún factor relacionado con el comportamiento resolutivo de una persona “que sea tan importante u omnipresente como la opinión que el individuo tenga de su capacidad para afrontar de forma eficaz distintas realidades”.

- *Conciencia de lo importancia del error.* Un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato. El error es fuente de conocimiento, pero para ello ha de ser valorado positivamente porque es, precisamente, la conciencia de ese error la que estimula el conocimiento. En el uso de las Nuevas tecnologías en donde por lo general se aprende por prueba y error, esta característica es por demás importante.

- *Existencia de conocimientos previos.* Ya sea de contenidos o de estrategias de procedimiento, especialmente si están integrados en el conocimiento de forma significativa, se persigue que permitan al estudiante utilizarlos con posterioridad en otras situaciones de aprendizaje.

- *Actitud curiosa- investigadora:* Se considera la importancia de las actitudes, que deben ser constructivas, críticas, abiertas, participativas y creativas, así como favorables a la cooperación y al trabajo en equipo para que exista un auténtico aprendizaje por descubrimiento. Está presente en todos los niños en mayor o menor medida y representa una fortaleza para la inserción de las TIC en la escuela.

1.6.2 Características positivas del profesor

- *El docente en el ambiente escolar:* Que sea curioso e investigador, creativo en su labor, participativo y democrático, para lo cual debe ser el ejemplo de máximo exponente e importancia. Debe tener en cuenta las posibilidades de usar las nuevas herramientas coordinado con el trabajo en grupo.

El intercambio y ayuda del docente con sus alumnos es clave cuando se habla de TIC y suele favorecer operaciones mentales de expresión, refinamiento de juicios, conexiones lógicas, ordenación y estructuración del pensamiento, elaboración de nuevas hipótesis y descubrimientos cognitivos. En el aspecto emocional parece comprobarse un incremento de la motivación de logro y de vivencias socioafectivas satisfactorias, que también favorece el desarrollo de la personalidad.

1.6.3 Características positivas de la escuela

- *Diseño curricular:* Que exista de forma precisa, coordinada con los estamentos superiores, coherente y flexible.

- *Materiales y recursos:* para el óptimo dictado de las actividades escolares, generando un ámbito propicio para la enseñanza.

- *Estructuras administrativas consistentes.*

- *Contenidos relevantes*

- *Evaluación pertinente*

1.7 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

La teoría de Ausubel enfoca primordialmente al aprendizaje cognitivo. Propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo pero reconociendo lo importante de la experiencia afectiva.

La idea central de su teoría es:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese tomándolo en cuenta” (Ausubel, 1968).

Intentaremos desgranar este concepto de acuerdo a las propuestas de Marco Antonio Moreira y Ricardo Chrobak (1997):

“Lo que el alumno ya sabe”: se encuentra en su estructura cognoscitiva.

Para Ausubel aprendizaje significa organización e integración de material en la estructura cognoscitiva. Y define a la estructura cognoscitiva como “el contenido total y la organización de ideas de un cierto individuo o contenido y organización de sus ideas en una cierta área de conocimiento”. Es el complejo resultante de los procesos cognitivos, o sea de los procesos a través de los cuales se adquiere o utiliza el conocimiento (Moreira, 1995).

“Averígüese esto”:

- Teniendo información sobre la estructura cognoscitiva del alumno.
- Investigando la estructura cognoscitiva preexistente.
- Mapeando dicha estructura.

“Enséñese tomándolo en cuenta”:

- Considerando en la enseñanza lo que el alumno ya sabe.
- Identificando los conceptos organizadores básicos de lo que va a ser enseñado.
- Utilizando recursos y principios que faciliten el aprendizaje significativo.

La teoría de Ausubel se estructura sobre la base de los conceptos y de las respuestas a los interrogantes que se detallan a continuación:

- Aprendizaje significativo vs. aprendizaje mecánico o memorístico.
- Aprendizaje por recepción vs. aprendizaje por descubrimiento.
- Condiciones para el aprendizaje significativo
- Qué es un subsumidor? De donde provienen? Qué hacer cuando no están presentes?.
- Evidencias del aprendizaje significativo.
- Tipos de aprendizaje significativos.
- Asimilación- Asimilación obliterativa.
- Diferenciación progresiva vs. Jerarquías conceptuales
- Reconciliación integradora vs. Disonancia cognitiva.

1.7.1 Concepto central de la teoría de Ausubel

El aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo. Hay una interacción de la nueva información con una estructura de conocimiento específica, la que Ausubel define como concepto subsunor (del inglés: subsumer; equivalente en español a facilitador, inclusor, subordinador, subsumidor) (Chrobak, 1997).

Se contrastan los dos tipos de aprendizaje:

Aprendizaje significativo: ocurre cuando la nueva información se relaciona con conceptos o proposiciones relevantes preexistentes en la estructura cognoscitiva del aprendiz. El almacenamiento de la información en el cerebro se realiza en forma

organizada, formando una jerarquía conceptual, en la cual los elementos más específicos de conocimiento son ligados y asimilados, con conceptos más generales, más inclusivos. Esa estructura jerárquica de conceptos que son representaciones de experiencias sensoriales del individuo es lo que denomina como estructura cognoscitiva.

Aprendizaje mecánico: es un aprendizaje de nuevas informaciones con poco o ninguna interacción con conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognoscitiva. La información es almacenada sin ningún tipo de organización. Dicha información no interactúa con subsunsores específicos.

A ambos tipos de conocimientos él los considera como un continuo, no como una dicotomía.

También diferencia:

Aprendizaje por descubrimiento: como aquel cuyo contenido principal a ser aprendido es descubierto por el aprendiz

Aprendizaje por transmisión y recepción: cuando lo que se presenta al aprendiz, está en su forma final.

Ambos aprendizajes pueden ser aprendizajes significativos, cuando la nueva información interactúa con conceptos preexistentes relevantes (subsumidores), y es almacenada en la estructura cognoscitiva en forma no arbitraria.

El aprendizaje mecánico puede ser necesario cuando no existan subsumidores, como es el caso de una materia totalmente nueva para el aprendiz. En este caso hasta la formación de nuevos conceptos que actuaran como subsumidores, se recomienda el aprendizaje anteriormente mencionado. De allí en más, los nuevos conceptos deben ser adquiridos a través de la **asimilación, diferenciación progresiva, y reconciliación integradora** (Chrobak, 1997).

Ausubel recomienda el uso de **organizadores previos**, que sirven de ancla de nuevos aprendizajes y lleven al desarrollo de conceptos subsunsores que faciliten el aprendizaje. De dicha forma, se manipula la estructura cognitiva. Estos son materiales presentados antes del material a ser aprendido, a un nivel más alto de abstracción, generalidad, e inclusividad. Estos sirven de puente entre lo que el aprendiz debe aprender y lo que ya sabe.

1.7.2. Condiciones para que ocurra un aprendizaje significativo

Para Ausubel “la esencia del proceso de aprendizaje significativo es que ideas expresadas simbólicamente sean relacionadas de manera sustantivas (no literal) y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe, o sea con algún aspecto de su estructura cognoscitiva específicamente relevante”. Este aspecto puede ser una imagen, un símbolo, un concepto, una proposición ya significativa.

La primera condición es que el material sea relacionable, o incorporado, en forma no arbitraria ni literal a la estructura cognitiva del aprendiz. Para ello el material debe ser potencialmente significativo.

La segunda condición es la disposición del aprendiz a relacionar dicho material de manera sustantiva y no literal a su estructura cognitiva.

Ambas condiciones deben cumplirse para lograr el objetivo final. Una sin la otra desencadenara un aprendizaje no significativo.

Ausubel menciona este punto refiriéndolo al proceso de Enseñanza- aprendizaje en su libro “Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo..”*para que ocurra el*

Aprendizaje Significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y sustancialmente relacionado con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido estricto del término; es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular”. (Ausubel, 1983:50).

1.7.3 La Teoría de Educación de Novak y el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje de Gowin

Joseph D. Novak, profesor de la Universidad de Cornell, en Estados Unidos de Norteamérica, es el responsable de la mayor difusión de la teoría de Ausubel y autor de la segunda edición del libro básico sobre la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel.

Sin embargo, Novak, es más amplio ya que llega a una teoría de Educación (Novak, 1981). Su premisa básica es que los seres humanos realizamos tres cosas: pensar, sentir y actuar. Una teoría según Novak, debe tener en cuenta estos elementos y ayudar a mejorarlos. Un evento educativo, es por lo tanto, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre docente y el aprendiz (ser que aprende).

Novak, introduce la idea de “lugares comunes”. Cualquier fenómeno educativo implica directa e indirectamente, cuatro elementos que son: aprendiz (aprendizaje), profesor (enseñanza), materia de enseñanza (currículum para Schwab, y conocimiento para Novak), matriz social (medio, contexto). A estos cuatro elementos Novak suma un elemento más que es la evaluación (ver figura N°1.2).

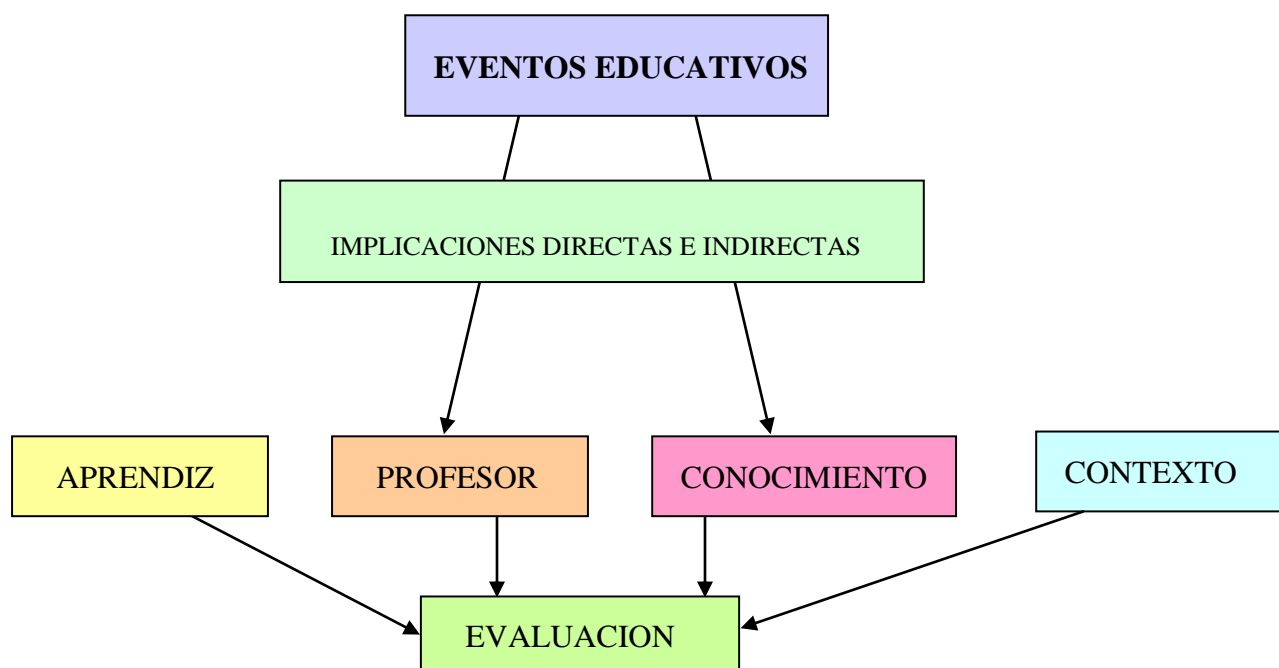


Figura N° 1.2: Esquema eventos educativos (Novak, 1997)

Según Novak, un evento educativo está también acompañado por una experiencia afectiva. Reforzando este concepto, tanto Ausubel como Novak enuncian, como una condición fundamental para que exista aprendizaje significativo, la predisposición para

aprender que tiene el alumno, conformando un círculo que en su movimiento genera un aprendizaje correcto.

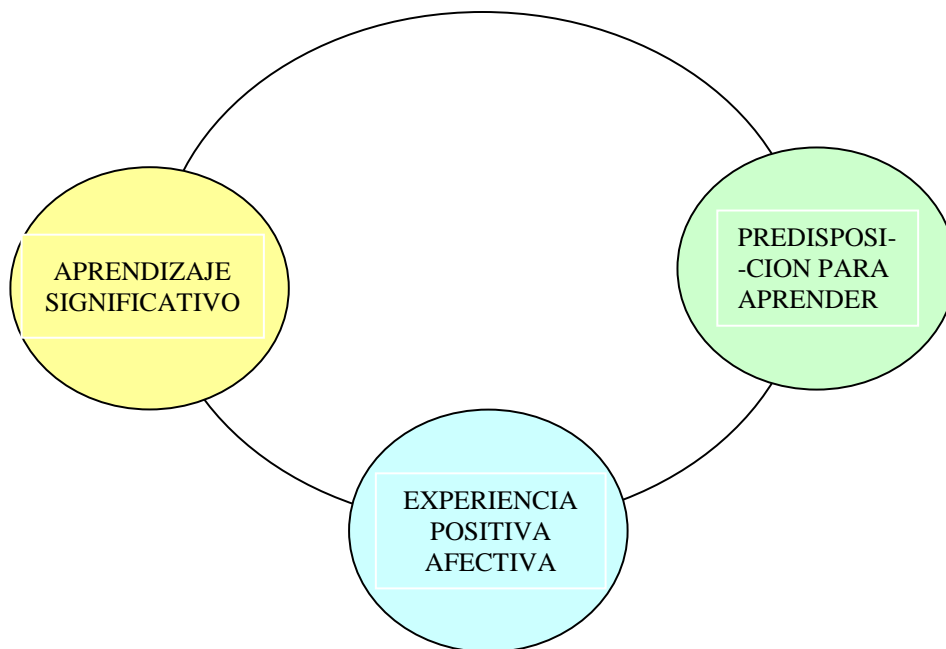


Figura N° 1.3: Círculo del Aprendizaje correcto (Novak, 1997)

La base psicológica de la Teoría de Novak es netamente constructivista ya que el aprendizaje significativo es la base fundamental de dicha teoría. Él dedicó varios de sus trabajos a la facilitación de este tipo de aprendizajes a través de dos estrategias instruccionales: el mapeo conceptual y la V epistemológica de Gowin.

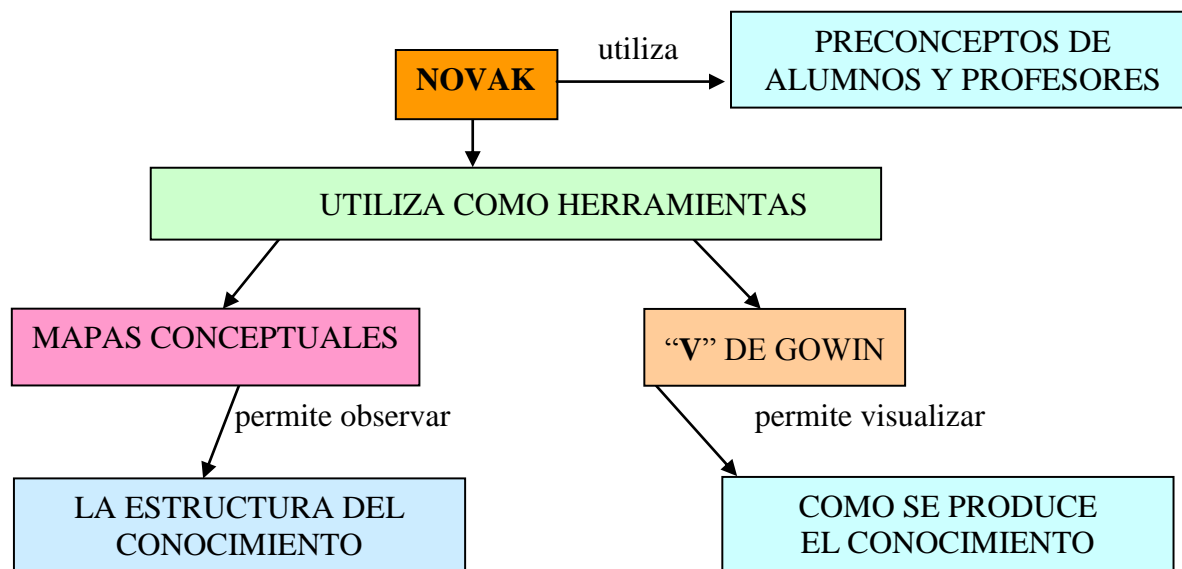


Figura N° 1.4: La Teoría de Novak. (Novak, 1997)

1.7.4 El modelo de Gowin

Bob Gowin es conocido en la actualidad por su propuesta de la *V- epistemológica* (ó V de Gowin) que representa un instrumento heurístico que permite analizar el proceso de producción del conocimiento.

Este autor ve una triada entre **profesor, alumno y materiales educativos**. Para él, una situación de enseñanza - aprendizaje se caracteriza por compartir significados entre alumno y profesor, teniendo en cuenta los conocimientos que se desprenden del uso de los materiales educativos. “La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno” (Gowin, 1981: 112).

Es un proceso que puede llegar a ser extenso en donde tanto el alumno como el docente tienen responsabilidades diferentes y el objetivo es compartir significados.

1.7.5 Resumiendo

Tanto la teoría de Ausubel, como la de Novak y Gowin apuntan a un cuerpo teórico coherente sobre el proceso de aprendizaje. Ausubel enfatizó sobre la construcción cognitiva a través del aprendizaje significativo. Novak por su parte, asume que este aprendizaje subyace a la integración constructiva de pensamientos, afectos y acciones que permiten el mejoramiento de las facultades intelectuales del alumno. Finalmente Gowin propone una relación triádica cuyo objetivo es compartir significados; cuando este objetivo se cumple el aprendiz está en condiciones de decidir si quiere o no aprender significativamente.

Creemos que la teoría cognoscitiva del aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural presentado en el siguiente capítulo, caracterizado principalmente por las aportaciones de Vygotski, sus contemporáneos y los teóricos neo-vygotskianos ofrecen grandes posibilidades a la educación en contextos significativos como el que analizamos en este trabajo.

Según Antoni Ballester (2002) incluir las variables del aprendizaje significativo en el aula es más atractivo para el alumno, lo que no significa que no haya que esforzarse y estudiar.

La utilidad práctica de la aplicación de las variables del aprendizaje significativo, es que hay un cambio muy notable en el trabajo de los alumnos y alumnas en el aula, por lo que se produce una “mejor actitud de participación en las tareas escolares y mayor motivación en el aprendizaje” (Ballester, 2002, pp:119).

CAPÍTULO 2

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

“Pero lo que es seguro, es que si Newton no hubiera recibido la educación que recibió, no habría descubierto la ley de la gravedad. Y posiblemente si un Homo sapiens de hace 150.000 años hubiera nacido a mediados del siglo XVII y hubiera recibido la misma educación que Newton, tal vez habría descubierto la ley de la gravedad.”

*Sapiens, el largo camino de los homínidos a la inteligencia,
Eudald Carbonell.*

2. 1. Introducción

Lo que nos caracteriza como especie, no es solamente la posibilidad de pensar y construir el conocimiento sino el uso que hacemos de él para nuestra adaptación al mundo natural y social a través de acciones adecuadas. Para Ortega y Gasset “el conocimiento es pleno pensamiento pero puede ser o no ser necesario mientras que el pensamiento es algo que puede no ser conocimiento pero no puede dejar de haberlo porque el pensamiento es todo lo que hacemos para saber a que atenernos” (Ferrater Mora, 1993). Debemos considerar también, la labor de especialistas en la problemática social a nivel regional y como impacta en el conocimiento de comunidades de riesgo social. En nuestra región patagónica se han destacado los antropólogos que plantean, a partir de investigaciones que ... “se debe considerar al entorno social como impulsor a partir de la idea de que el conocimiento es parte de un sistema sociocultural complejo” (Arrúe y Kalinsky, 1996).

El tema pasa por saber cómo funciona ese pensamiento y de qué manera se producen los procesos cognitivos. Una de las especialistas mundiales en la Teoría de Vygotsky, Sylvia Scribner, en su trabajo *Stuying Working Intelligence* realiza un análisis de las ideas de Aristóteles aclarando que “existen dos formas opuestas de pensamiento: el pensamiento teórico (*theoretical thinking*) tipificado en el pensamiento de los filósofos y el pensamiento práctico (*practical thinking*), común entre los artesanos de clases sociales de trabajo manual.

Justamente a partir de esta diferencia, que va más allá de lo social y cultural, pasando por las características de la mente y del proceso enseñanza –aprendizaje, es que nos vamos a referir a la construcción social del conocimiento en los contextos educativos en general, y el particular de la comunidad objeto de este estudio. Analizaremos las corrientes teóricas actuales que consideramos más adecuadas para la problemática analizada, haremos un breve recorrido por algunas investigaciones y trabajos efectuados sobre el tema y luego plantaremos a modo de cierre, ideas generales sobre la educación con TIC en un contexto social determinado.

Desde la perspectiva constructivista el deseo y aspiración de todo sistema educativo es que los alumnos integren significativamente el proceso cognitivo en el contexto de la

interacción educativa. Esta construcción se realiza a través de una actividad en la cual, cada estudiante estructura las relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya poseídos, en un marco de cooperación social. Ese conocimiento se adquiere con carácter constructivo (cuando el alumno reconstruye significados propios lo hace en función de su propia actividad interior, configurado por elementos cognitivos, afectivoemocionales y socioculturales), y carácter intersubjetivo (todo contexto educativo, escolar o no, se halla condicionado por la mediación social, ya sea por medio de personas, medios o entornos educativos). El contexto social en el entorno que nos proponemos encarar, es un aspecto integral de los procesos cognitivos, no una variable molesta. (Rogoff, 1990).

Es por eso que planteo para este trabajo en particular, que el estudio pedagógico de la construcción social del conocimiento requiere un modelo sociocognitivo de la interacción educativa que ubique la problemática educativa de esta comunidad analizada en la conjunción del educando con sus mediadores sociales (educadores y compañeros) y físicos (medios, materiales, organizaciones espacio-temporales), los cuales también se encuentran socialmente conformados.

En este trabajo vamos a fundamentar nuestra propuesta a partir del concepto de zona de desarrollo próximo en la orientación de Vygotsky, así como recordar otras versiones referidas a distintos autores, cada una de ellas con características diferentes pero con objetivos similares: *aprovechar el entorno social del ser humano para mejorar su desarrollo efectivo*. Su visión de que el aprendizaje puede llevar al desarrollo es especialmente influyente a partir del hecho de que le da a los maestros una guía para diseñar “medios ambientes” para promover el desarrollo¹⁵.

Posteriormente se explicará todo ello de forma más explícita, comenzando por la situación que sigue cualquier persona desde su nacimiento en su propio contexto no escolar, y se buscarán similitudes y diferencias con el escolar. Después se profundizará en este último, para seguir con el estudio de la interacción educativa, especialmente lo que se produce entre los estudiantes cuando trabajan de forma cooperativa. Luego se expresarán otras circunstancias respecto al contexto social, ilustradas con diversas investigaciones referidas a ellas. Pero el desarrollo de un trabajo cooperativo no es por sí mismo la solución de los problemas educativos existentes, aunque bien es cierto que puede contribuir para su mejora, sobretudo en el área de las Nuevas Tecnologías.

2.2. Concepto de “zona de desarrollo próximo”

En el léxico pedagógico se ha generalizado el término piagetiano de “asimilación”. Esta no se realiza como descubrimiento, sino por inmersión en secuencias de acción organizadas (desde el manejo del tenedor hasta el uso del lenguaje). Una distinción efectuada por el colaborador de Vygotsky, Leontiev, indicó un concepto clave para explicar cómo puede producirse el cambio cognitivo: Leontiev (1983) reemplazó el concepto de “asimilación” por el de “apropiación”, con lo cual se pasa de una inspiración biológica o otra de tipo socio histórico. El rasgo esencial de nuestra hipótesis- remarca Vygotsky- es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1988).

¹⁵ Ver grabación de la entrevista a Carlos Laino, Anexo 3.

El término “zona de desarrollo próximo” fue introducido por Vygotsky, extraído de dos fuentes distintas de sus escritos: la primera, de su conocida obra *Pensamiento y Lenguaje* y luego de “*El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*” y se entiende como zona de desarrollo próximo a la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial de un ser humano, cuando se resuelve un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988).

Es decir, el desarrollo real efectivo del alumno está influenciado por la categoría y el nivel de problemas que un estudiante puede resolver solo. Pero existe una zona intermedia que permite acceder a la vida intelectual circundante, y que marca las funciones que todavía no han madurado. Esa zona, la zona de desarrollo próximo, relaciona dos niveles de desarrollo entre el principiante y el experto. Para ello, el educador alcanza el umbral en el que se encuentra el discípulo, y el educando entra activamente en la acción del educador. Así, el trabajo del profesor se construye buscando los recursos del alumno y éste construye su aprendizaje desde la propuesta del docente.

2. 3. Contexto educativo no escolar y su conexión con el escolar

Desde hace miles de años, la madre cumple el rol catalizador de las primeras experiencias educativas del niño. Para el antropólogo Robert Sala, investigador del proyecto Atapuerca, recientemente declarado Patrimonio de la Humanidad por su riqueza antropológica, las mujeres de los primeros Homo Sapiens ...”se encargaban de la enseñanza en la primera infancia”. Y esto, a pesar de que el rol de la mujer ha cambiado radicalmente, se mantiene en la generalidad (Carbonell y otros, 1997).

En base a una actividad conjunta, especialmente por medio del lenguaje, la madre ayuda a sistematizar la experiencia directa que tiene su hijo. De esa forma reorganiza su percepción, que va pasando de una actividad sensorial directa a una sucesiva comprensión que permite progresivamente el pensamiento abstracto. Posteriormente, al subordinarse a las órdenes verbales del adulto, el niño comienza a utilizar gradualmente tales instrucciones para regular su propia conducta. El éxito de ese proceso de interacción madre-hijo depende de la habilidad de elevar y bajar de forma oportuna ese nivel de exigencia, de forma que permita adecuar los apoyos a la zona de desarrollo próximo del niño y al nivel de competencia de éste. Para Howard Gardner autor del concepto de las Inteligencias Múltiples analiza este punto en su libro “*La mente no escolarizada*” afirmando que...las teorías de la vida, de la mente y del yo que se han fraguado en la edad escolar, se originan en los intercambios limitados, pero alegres, de la primera infancia” (Gardner, 1997).

Para remarcar este hecho vamos a destacar las diferencias más importantes que presentan las prácticas educativas no escolares con respecto a las escolares:

-Los contenidos no escolares están conectados con aspectos reales de la vida diaria, mientras que los de la educación escolar suelen estar desconectados, llegando en ocasiones a ignorar y menospreciar el conocimiento con que los niños llegan a la escuela. Además, los conceptos que se adquieren en la vida diaria se construyen partiendo de la experiencia con situaciones reales, mientras los conceptos escolares se suelen construir de arriba a abajo, partiendo de la definición verbal-abstracta y la posible aplicación posterior a casos concretos (Vygotsky, 1988).

-La educación escolar se encuentra apartada del contexto significativo de acción, mientras, que en la no escolar se trabaja sobre contextos significativos de acción socialmente relevantes (Bruner, 1987).

-El entorno escolar es mayoritariamente lingüístico, mientras que el no escolar es un entorno de actividades en las que en general no es necesaria una formulación lingüística mayoritaria. Por ejemplo, la enseñanza escolar suele comenzar con descripciones verbales que posteriormente suelen conectarse con referentes empíricos, aunque no siempre, mientras que en la no escolar los educandos saben identificar los referentes reales de los conceptos, pero desconocen su definición verbal (Scribner y Cole, 1982).

- Las destrezas cognitivas de los aprendizajes no escolares son más difíciles de generalizar al encontrarse más vinculadas a la práctica concreta, mientras que las de los aprendizajes escolares se hallan más relacionadas con descripciones verbales y abstractas y, por tanto, son más fáciles de generalizar.
- En la mayoría de los aprendizajes que se desarrollan en contextos no escolares los campos emotivo e intelectual se encuentran profundamente entremezclados, mientras que en los escolares las relaciones educativas no se sustentan en vinculaciones afectivas (Scribner y Cole, 1982).

Mencionar, por otro lado, que la imitación, referida anteriormente, constituye un proceso germinal del aprendizaje humano que presenta claras diferencias con la imitación animal. En este último caso, se trata de un hecho biológico que no permite el desarrollo de funciones cognitivas superiores, mientras el mecanismo de imitación de la actividad humana da un paso más y pasa a ser representacional. De esa forma, por ello y gracias a la actividad conjunta, el ser humano irá interiorizando un conocimiento que inicialmente era intersubjetivo, adquiriendo su propia conciencia y capacidad de autorregulación. “No obstante los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que esta presente en el interior de su nivel evolutivo. Así, por ejemplo, si un niño tiene dificultades con un problema de Aritmética, y el profesor lo resuelve en la pizarra, el pequeño podrá captar la solución rápidamente. Pero si el profesor resolviera un problema de matemática avanzada el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo” (Vygotsky, 1988).

2.4. La construcción social del conocimiento en el contexto escolar

Si bien debe sostenerse que la mediación cultural es un hecho universal de nuestra especie, resulta claro que, en cambio, el desarrollo de formas específicas de mediación (formas particulares de actividad en las que se emplean instrumentos particulares de mediación) no lo es. “Todas las culturas conocidas han elaborado el potencial fundamental del lenguaje y del uso de instrumentos, pero no todas las culturas han desarrollado las formas de actividad que denominamos genéricamente “instrucción formal” o los modos de mediación que para nosotros es la educación formal o formas de mediación que llamamos alfabetización: lectura, escritura y cálculo”(Cole, 1993).

Para Bruner “...al escribir, la persona que utiliza el lenguaje se ve prácticamente obligada a evocar referencias. Por consiguiente, no puede valerse del simple señalamiento, ni puede contar con etiquetas, que dependen del contexto inmediato para dejar claro a qué se refieren. Escribir, por lo tanto, es entrenarse en el uso de contextos lingüísticos independientes de los referentes inmediatos. Este hecho tiene grandes implicaciones en cuanto a su manipulación; los contextos lingüísticos se pueden manipular con más facilidad que los reales. Indudablemente la independencia lingüística del contexto que alcanzan algunos modos gramaticales parece favorecer el desarrollo de la estructura superordinal más reservada que utilizan los niños escolarizados” (Bruner, 1987).

Sin embargo, tradicionalmente, las formas de interacción educativa se han caracterizado por la consideración de los sujetos de la educación como elementos transmisor y receptor de información, y una preponderancia de la relación vertical educador-educando, sin conceder oportunidades para la relación horizontal educando-educando. Ello hace que la interacción profesor-alumno se haya ido considerando como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, mientras que las relaciones entre estudiantes han tendido a ser sistemáticamente neutralizadas por suponerlas un posible potencial de conductas perturbadoras. Sin embargo, y sin que ello suponga olvidar la importancia fundamental de la interacción profesor-alumno, existen pruebas suficientes que permiten afirmar que la interacción entre los estudiantes no puede ni debe ser considerada un elemento despreciable, sino que puede jugar un factor de primer orden en la consecución de las metas educativas.

Por ejemplo, Piaget creía, dentro de esa relación social, que el debate entre iguales es más valioso que el debate entre un adulto y un niño. Según sus primeros trabajos, la interacción con un adulto es fundamentalmente desigual; se trata de una interacción asimétrica en la que uno ostenta el poder, y esto altera la condición de reciprocidad para conseguir el equilibrio en el pensamiento. Los adultos pueden resultar útiles a la hora de proporcionar respuestas a las preguntas, pero estar de acuerdo con uno de ellos porque éste tiene más poder no conduce a la reestructuración cognitiva. En cambio, cuando un igual tiene un punto de vista diferente no tiene ninguna asimetría de poder. La crítica surge del debate y el debate sólo es posible entre iguales: la cooperación por sí sola, por lo tanto, conseguirá lo que la coacción intelectual causada por una creencia incuestionable en la omnisciencia del adulto no pudo proporcionar (Piaget, 1977).

Sin embargo, Piaget (1977) sólo buscó la zona de desarrollo efectivo, es decir, aquella que muestra de qué es capaz el alumno en ese momento concreto. Vygotsky (1977, 1988) consideró que eso es lo que ya tiene conseguido el estudiante y trata de avanzar un paso más. Pensaba que en otro caso no habría enseñanza. Opinaba que no es suficiente lograr la zona de desarrollo efectivo, sino que hay que buscar la zona de desarrollo próximo. Lo ilustró con un ejemplo, observando qué es capaz de hacer un niño pequeño solo y qué es capaz de hacer con su madre. Si se le deja un rompecabezas, en el primer caso no es capaz de hacer nada. Ese es realmente el desarrollo efectivo. Pero consideraba que, quizás con una pequeña ayuda o sugerencia de la madre, se pueda entrar en esa otra zona de desarrollo que posteriormente permita hacer al niño por sí mismo mucho más. Es decir, es como si el niño se moviese “con muletas”, que necesita para poder hacer cualquier cosa. Hasta que poco a poco pueda ir soltándolas. Eso es un hecho general para todos los seres humanos refiriéndose a distintos aspectos. En algunos

de éstos consiguen “soltar las muletas”, pero en otros uno solo no puede desenvolverse sin ellas.

Y, según Vygotsky (1977, 1988), esa pequeña pero suficiente ayuda, proporcionada en esa zona de desarrollo próximo, se puede encontrar en un aprendizaje cooperativo. De esa forma, el proceso de mediación socio-instrumental en la zona de desarrollo potencial va a proporcionar unos procesos cognitivos prestados que permiten que la mente del educando vaya construyendo los correlatos mentales de tales operadores internos mediante un proceso de internalización. Desde esta perspectiva cobra relevancia la actividad de colaboración en la construcción social del conocimiento.

2. 5. La interacción entre los estudiantes

Aunque es indudable que el conocimiento del ser humano, dentro de unos cauces de formación y democracia, es uno de los objetivos de la educación, aquí lo que se pretende es aprovechar las habilidades y funcionamiento del trabajo de los demás. No se busca que en el grupo se consiga un conocimiento personal, que se logre una camaradería, sino que realmente se trabaje de forma conjunta, de manera que cada uno aproveche los conocimientos y destrezas de los otros miembros del grupo. Por tanto no se pretende que esa relación social se continúe posteriormente, ni que sea el punto de partida de una posible amistad, aunque es indudable que una relación de trabajo rica, mantenida de forma estrecha y cooperativa, puede llevar a una relación de confianza y acercamiento que, en las aulas multiculturales como las neuquinas, puede llevar a romper estereotipos y a conjugar relaciones que de otra forma sería mucho más difícil.

Cuando se pretende trabajar en grupo no hay que entender esta metodología como un fin en sí mismo, sino como un medio para obtener los objetivos propuestos. Se trata de procedimientos que el docente puede utilizar para desarrollar su labor, dependiendo de las circunstancias y características del grupo. Es decir, no se desea utilizar esta forma de trabajo porque sí, sino intentando con ello que el aprendizaje sea significativo y, por tanto, que se consiga una mayor eficacia en el rendimiento de cada estudiante. Por ello, los técnicas de trabajo cooperativo sólo deben aplicarse cuando se consideran válidas para lograr un objetivo claro y bien definido. Y para ello, un paso previo es la confianza del docente en esa metodología y en su propia capacidad para desarrollarlo.

Para nuestra investigación y desde la perspectiva intercultural, apoyamos esta forma de trabajo, en función de diversas investigaciones que han comprobado que la comprensión de conceptos complejos mejoraba si se realizaban con compañeros de la misma edad. Es decir que bajo condiciones de cooperación, una actividad que inicialmente es compartida por aquellos que participan en ella, emerge como una base original y fundamental para el desarrollo de la actividad individual favoreciendo la integración entre pares.

“Favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos, es uno de los objetivos que se obtienen en el desarrollo del aprendizaje cooperativo entre pares” (Díaz Aguado, 1996: 67). Ese desarrollo se puede transformar en el apartamiento de estereotipos y prejuicios hacia compañeros de diferentes culturas y brindan la oportunidad de compartir y conseguir con miembros de otro grupo cultural metas extra-académicas que contribuyen a desarrollar las relaciones interpersonales y a construir un clima del aula positivo.

Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que los estereotipos y el prejuicio étnicos se pueden basar en las diferencias de estatus académico de los sujetos. Esa influencia se puede eliminar al igualar las oportunidades de éxito entre todos los alumnos, a partir de integrarlos en grupos cooperativos (Díaz Aguado, 1996).

Se debe tener en cuenta, también, que dicha forma de trabajar estimula la intercomunicación, la tolerancia (tan importante en el respeto a la diferencias en las aulas multiculturales), el análisis crítico y la comprensión. Pero esto no ocurre por sí mismo, sino por las posibilidades que se abren a partir de compartir experiencias y formas de trabajo.

Tampoco queremos creer que esta forma de trabajo en el aula, es la panacea de la educación en un aula intercultural (o en cualquier aula) ni que la interacción social entre los alumnos acarrea beneficios ilimitados, pero si que la interacción ente pares facilita el desarrollo cognitivo en determinadas circunstancias.

La variable que parece ser esencial para que la interacción social sea efectiva, subrayada tanto por “vygotskyanos” como por los “piagetianos” y que cuenta con el reconocimiento de los investigadores, es la del establecimiento de la intersubjetividad entre los interlocutores. Es improbable que el mero hecho de sentarse junto a otro compañero delante del ordenador aumente las habilidades del alumno. Ni el conflicto cognitivo, ni la solución conjunta de un problema podrían servir para aumentar las habilidades del estudiante o cambiar un punto de vista, a menos que los interlocutores establezcan algún grado de intersubjetividad y den oportunidades para el intercambio de ideas, para la observación activa o la implicación conjunta en una tarea. La noción de intersubjetividad, con toda probabilidad, va a merecer una cuidadosa atención en los avances que se produzcan en la literatura sobre interacción social (Tudge y Rogoff, 1995).

Schofield y Verban observaron como en una clase donde se utilizan ordenadores, dos de los alumnos menos competentes recibían de 4 a 5 veces más atención del profesor, que los más avanzados y que aparecía también un mayor intercambio de ideas y experiencias entre todos los alumnos (Collins, 1998).

Existen diversas tesis acerca de la importancia del contexto social como elemento favorecedor del aprendizaje de los estudiantes. La tesis del conflicto sociocognitivo de Piaget sostiene que el avance cognitivo procede fundamentalmente de la dimensión conflictiva inherente a la interacción social. Entre los resultados de las investigaciones de esta línea de pensamiento destacan (Tudge y Rogoff, 1995):

- a. El trabajo colectivo entre compañeros da lugar a rendimientos superiores a los logrados por los niños que resuelven los mismos problemas individualmente.
- b. Esa mejora producida no se debe a la imitación del compañero, sino al conflicto que surge de puntos de vista diferentes.
- c. Hay situaciones en las que no se observa progreso alguno: por ejemplo, cuando un estudiante impone su punto de vista a los demás, o cuando todos tienen el mismo punto de vista.

Pero no sólo cuando existen conflictos motivados por opiniones discrepantes existe una positiva interacción grupal que impulsa la reestructuración y formulación de otros caminos resolutorios. En el reciente informe sobre “El impacto de las TIC en las escuelas europeas” donde se analizaron 31 países de la comunidad surgió el dato característico de que la colaboración entre estudiantes es mayor cuando se utiliza las TIC para trabajar en los proyectos (European Schoolnet, 2006)¹⁶

Existen otras situaciones cooperativas que también estimulan la estructuración y desarrollo cognitivo, y donde no se ha producido imitación, conflicto u opiniones discrepantes. Siguiendo a Vygotsky (1988), entienden que es la “regulación colectiva” la que produce como resultado una superación de las capacidades individuales. Pero enfatizan en la necesidad de que la interacción sea con un interlocutor más capacitado (en el sentido de Vygotsky, 1988: “la solución de problemas bajo la guía de la colaboración con iguales más capacitados”). Es de esa forma como aparece el concepto de “zona de desarrollo próximo”, donde el más avanzado debe comprender las necesidades y posibilidades del menos avanzado para que la información resulte provechosa.

A pesar de que este análisis con la inserción de las TIC aún está en sus inicios, se debería comenzar con el diseño y la utilización de materiales para un mejor uso de la zona de desarrollo próximo de cada alumno.

2. 6. El constructivismo y el enfoque sociocultural como sustento epistemológico de la investigación.

En las investigaciones y estudios relacionados con la tecnología educativa, por lo general, se presentan distintos enfoques o paradigmas epistemológicos, a partir de los cuales se sustenta la visión del qué, para qué y con qué estudiar los fenómenos. En este marco, una de las situaciones que se reconoce es que el conductismo y la psicología cognitiva han tenido una especial relevancia en el origen de la tecnología educativa, fundamentalmente a través de la psicología de la educación.

Luego, están los enfoques constructivistas y socioconstructivistas, a los cuales se les dedicará especial atención, ya que a partir de ellos sustentaremos la investigación.

2.6.1 Constructivismo.

El paradigma constructivista encuentra sus bases epistemológicas fundamentalmente en Europa, donde autores como Piaget o Wertheimer, entre otros, contribuyeron decisivamente a una concepción del aprendizaje dinámico y organicista. En Estados Unidos la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel supone la aportación más conocida dentro de este enfoque (de Pablo Pons, 1995).

En función de establecer categorías de implicancias desde el punto de vista del investigador, asociándolo a las corrientes de aprendizaje, podemos señalar en primer término el enfoque constructivista, donde su exponente por excelencia es el suizo Jean Piaget, quien establece como una de sus principales preocupaciones el aprendizaje del

¹⁶Informe TIC en las escuelas europeas. Ver webgrafía

estudiante a partir de su propia construcción intelectual. Esta corriente, en cierta medida busca no solo describir los fenómenos que observa, sino que también, los explica e interpreta, aproximándose a la realidad con miradas fundamentalmente subjetivas, tendiendo a cualificar más que a cuantificar, a pesar de que esta última no se descarta como técnicas de apoyo.

Lo central de este modelo es que el estudiante es el constructor de su propio aprendizaje y en este sentido son variadas las propuestas educativas que existen con apoyo de las TIC, programas que se han orientado bajo esta lógica en la educación. El estudiante descubre, indaga, establece hipótesis, que luego a través de un trabajo de reflexión, autónomo y muchas veces lúdico, descubre las respuestas, asimilando los conocimientos entregados. El autor de Pablo Pons, J (1995) plantea que la principal aportación de esta perspectiva a la tecnología educativa, es que subraya la importancia de los entornos de aprendizaje en los diseños instruccionales.

Para los efectos del constructivismo, se trata de un diseño más interpretativo y abierto, a diferencia de los que habitualmente son utilizados bajo el diseño instruccional, actúa como apoyo para el alumno ofreciéndole propuestas de aprendizaje en términos de procesos,

Uno de los conceptos que se encuentra con bastante frecuencia en los postulados constructivistas, es el de aprendizaje situado, el cual plantea que la enseñanza y el aprendizaje se debe contextualizar para que exista una correcta asimilación de los contenidos, donde las situaciones informales de enseñanza asumen un protagonismo importante.

A sí mismo, se plantea en esta perspectiva, como dice Beltrán, J. (2003) que “aprender con tecnología implica una concepción diferente de la tecnología y de los ordenadores, interpretándolos como instrumentos cognitivos o instrumentos mentales. Lo que subyace bajo esta nueva denominación es una concepción constructivista de la tecnología al servicio del aprendizaje significativo.

Aunque en este sentido y en relación a nuestro estudio, se hace necesario indicar "que la tecnología por sí misma no es componente necesario para el desarrollo del ambiente de aprendizaje constructivista, ni es suficiente en sí misma para el aprendizaje, pero también es verdad que suministra medios que aumentan la posibilidad de que el aprendizaje constructivista pueda, de hecho, tener lugar." (Beltrán, J. y Pérez, L. 2003).

2.6.2 Teoría sociocultural de Vygostky.

El principal y más importante exponente de la corriente sociocultural es Vygostky. Mirando sus aportaciones desde el punto de vista de la investigación, se plantea que bajo estos postulados se considera un nivel de implicancia del investigador tan igual o más profundo que la constructivista, sin embargo, el contexto y la socialización reviste un rol y diferencia notable en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de sus principales características es que “la investigación sociocultural tiene la ventaja de su mayor preocupación por la naturaleza y el desarrollo de la intersubjetividad. Una perspectiva sobre el aprendizaje fundada en lo social debe reconocer la capacidad humana de conocer proyectivamente los estados mentales de los otros. Esto crea una profunda preocupación humana por la formación de la cognición socialmente compartida" (Crook, 1998).

Sin pretender desconocer el importante aporte que se puede derivar de la teoría constructivista de Piaget al uso e integración curricular de las TIC, sobre todo en lo referente a la visión del aprendizaje centrado en el alumno y su actividad, la teoría sociocultural apunta, además, a la interacción del individuo con su entorno social para apoyar el cambio cognitivo, situación que se debe prever en la búsqueda de los distintos factores que propician buenas prácticas educativas con TIC.

Una de las principales preocupaciones de la teoría sociocultural de Vygostky, es comprender como se producen los nuevos elementos mediadores en la conducta humana para reconfigurarla, nuevos elementos que en el contexto de esta investigación la entenderemos por los instrumentos cognitivos tecnológicos, que están al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, desde un punto de vista más conceptual, la teoría sociocultural de Vygostky, está determinada por el origen social de los procesos mentales humanos y el papel del lenguaje y de la cultura como mediadores en la construcción y la interpretación de los significados.

La diferencia con lo planteado por Piaget, es que Vygostky, considera que el estudiante aparte de aprender construyendo, necesita de los demás, necesita relacionarse e interrelacionarse a través de trabajos colaborativos o de integrar grupos de pares, donde el papel de los mediadores juegan un rol importante en la asimilación de los distintos aprendizajes, mediadores tales como el profesor, los artefactos que serían los ordenadores, los software, las redes, etc.

En este mismo sentido y siempre dentro del enfoque sociocultural, retomamos el concepto de instrumento cognitivo en función de situarlo según la metáfora del andamiaje, donde en el orden del aprendizaje, los andamios son elementos auxiliares externos que ayudan a los estudiantes, en un determinado campo de la ciencia, a construir su interpretación de la realidad, lo que es propiamente el conocimiento.

Los andamios pueden consistir en preguntas, sugerencias o procedimientos propuestos a los alumnos que otras personas con más conocimientos se han planteado a sí mismas. Al tener este soporte, el andamiaje permite a los alumnos abordar tareas más complejas que las que ellos pueden manejar por sí solos. A medida que los alumnos van adquiriendo más destrezas, los andamios se pueden retirar y comienza el aprendizaje auto-regulado (Beltrán y Pérez, 2003).

2.6.3 Nuestro posicionamiento teórico a partir de las concepciones de aprendizaje revisadas.

Detrás de cada proceso innovador que considere a las tecnologías como un instrumento mediador y facilitador en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, emergen las teorías del aprendizaje que son el sustento epistemológico que orienta el accionar de la práctica.

En esta investigación, orientada a una población que ha permanecido marginada de la sociedad por muchos años, es necesario generar factores que propicien el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje eficientes y eficaces. En este punto la inserción de las TIC, se visualizan en un entorno educativo que privilegia el uso de estrategias asociadas a los medios tecnológicos, donde la enseñanza viene determinada, explícita o implícitamente por las diferentes concepciones que se tienen sobre los procesos de aprendizaje que, deben estar vinculadas a un concepto teórico común que les de

significancia al acto de aprender, situando al estudiante como protagonista de dicho aprendizaje (Martí, 1997).

En este sentido, consideramos para nuestra investigación que a partir de las estrategias y habilidades que se ven facilitadas con las tecnologías y en especial con los ordenadores y sus derivados, la teoría que tiende a dar soporte a nuestras concepciones, se sitúan en un planteamiento socioconstructivista de carácter mediacional, donde las tecnologías ocupan un lugar de apoyo, regulador y de mediador, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, manifestada a través de estrategias didácticas tales como:

- Aprendizaje autónomo.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Trabajo colaborativo.
- Curriculum flexible
- Estudios de casos.
- Estrategias de rincones tecnológicos, con la incorporación de uno o dos ordenadores en el aula de clase.
- Exposición de estudiantes con apoyo de recursos TIC.
- Enseñanza y aprendizaje usando mapas conceptuales.
- Metodología de proyectos.
- Aprendizaje basado en resolución de problemas.

En relación a esto último, el aprendizaje basado en resolución de problemas los autores Beltrán y Pérez nos indican que “el aprendizaje viene determinado por el juego complejo entre el conocimiento que existe en cada uno de los estudiantes, el contexto social y el problema que tiene que ser resuelto. Lo anterior exige buenos problemas, reales, auténticos, significativos y complejos y lo segundo es la colaboración destacando el papel del estudiante en la construcción del significado en un contexto social, donde profesores y estudiantes son protagonistas activos.” (Beltrán y Pérez, 2003: 67)

En este sentido, la escasez de investigaciones de carácter más cualitativas, invitan a desarrollar experiencias en esta línea, con el ánimo de aportar evidencias que sean válidas y fiables para el grupo estudiado, pero no con el fin de intentar generalizar los resultados, sino más bien, tomarlos como experiencias a ser consideradas al momento de enfrentar un plan de innovación que tenga incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorpora las TIC como dinamizadora de dicha innovación.

CAPÍTULO 3

USO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

“El mundo ha cambiado, estamos pasando de un mundo de átomos a otro de bits. Éste es el punto de partida de una revolución cuyo alcance tan sólo estamos empezando a atisbar. El mundo del futuro será digital o no será. Estamos pasando de la fuerza a la inteligencia, de contratar manos a contratar cerebros. La competencia tiene que ver con kilobytes, no con kilogramos. Una gran parte de los elementos que hoy nos rodean son susceptibles de ser digitalizados. Esto implica un cambio de mentalidad para poder aprovechar lo que la tecnología ya está poniendo a nuestra disposición”.

Mundo Digital, Nicholas Negroponte.

3.1.- Introducción

En los últimos años de la República Argentina, se han producido cambios y transformaciones en donde la escuela y los diagramadores de las políticas educativas se han enfrentado al desafío de identificar aquellas prioridades sobre las que se debe avanzar para alcanzar mayores niveles de calidad, pertinencia y justicia educativa para la población escolar.

Con el surgimiento de las TIC en el área educativa han aparecido nuevos horizontes en los cuales el espacio escolar puede constituir un ámbito de reducción de brechas culturales, religiosas y sociales. “Cada vez con mayor rapidez se abren distancias entre las culturas de comunicación de la escuela y las culturas de comunicación que utilizan los niños y los adolescentes”¹⁷. Estas brechas se profundizan en escuelas de ámbitos urbanos respecto a escuelas rurales, al mismo tiempo que se han ampliado las distancias en los resultados de aprendizaje de los sectores más pobres respecto de la población escolar de las capas medias y altas¹⁸. Es por eso que surgen posibilidades de intervención en el proceso intercultural a través del acceso y del uso de TIC en la escuela.

En las diferentes entrevistas¹⁹ realizadas pudimos comprobar que los directivos y docentes en su mayoría aprueban y promueven el uso de estas nuevas herramientas en los ámbitos escolares con diversidad cultural.

3.2 Concepto de TIC.

En la presente investigación, para delimitar lo que entenderemos por tecnologías de la información y comunicación (TIC), nos basaremos en aportaciones realizadas por Castells (2001); Majó y Marqués (2002).

¹⁷ Entrevista a prof. Castaño. Ver Anexo 3

¹⁸ Informe DiNIECE, Anexo 13. pág. 23.

¹⁹ Ver Anexo 3 Entrevistas.

Para definir el concepto, nos referiremos tanto a los recursos, que más abajo se explican, como a las estrategias, habilidades y competencias que se requiere dominar en la sociedad del conocimiento, entre las que destacan la capacidad de búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información. Desde un punto de vista de los recursos y medios tecnológicos que están involucrados, Majó y Marqués (2004), definen a las TIC agrupándola en virtud de la funcionalidad de tres tecnologías básicas: la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías del sonido e imagen, según lo muestra la figura:

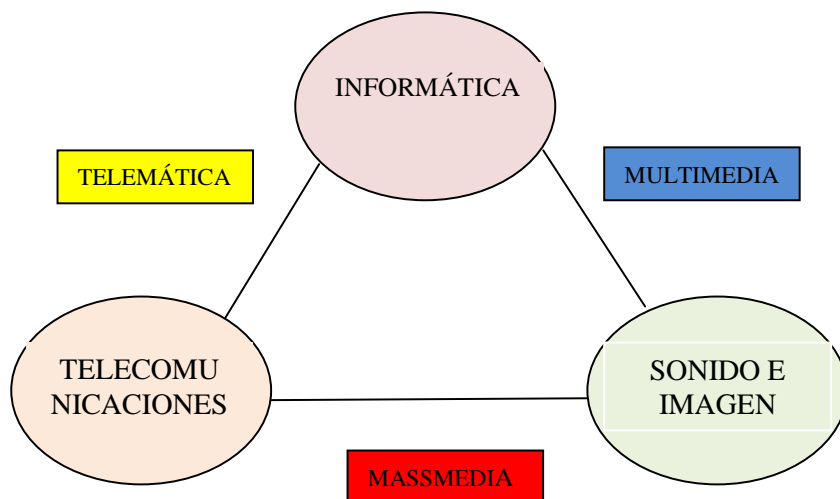


Figura N° 3.1: Esquema de las TIC según Pere Marques, 2004²⁰.

A partir de la figura anterior, la presente investigación se centra desde el punto de vista de los recursos que componen las TIC, en cualquiera de los tres aspectos que conforman los vértices del triángulo, que son la informática, las telecomunicaciones, el sonido y la imagen, considerando además, que cada una de las intersecciones está compuesta por distintos recursos que en su mayoría son usados actualmente en la educación y que serán parte de nuestro estudio como elementos TIC.

Manuel Castells, por otra parte, plantea que las tecnologías de información y comunicación son "el conjunto convergente de tecnologías de la micro electrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones, televisión, radio y la optoelectrónica... incluyendo la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión" (Castells, 2001).

En el ámbito de estas tecnologías de información y comunicación, la idea es, citando a Castells (2001), centrarse en lo esencial, que es la generación de conocimientos y el procesamiento de la información, la base de la nueva revolución socio-técnica, hallándonos en un nuevo paradigma, el de las TIC, cuyas características nos lo recuerda señalando que:

- La información es su elemento fundamental. Son tecnologías para actuar sobre la información y no sólo información para actuar sobre la tecnología.
- Tienen una alta capacidad para penetrar en todos los ámbitos de la actividad humana.

²⁰Extraído de pagina web: <http://peremarques.pangea.org/temas2/esquemtici.html>

- La existencia individual y colectiva queda impregnada por las TIC.
- Todo sistema que utiliza las TIC queda afectado por la lógica de la interconexión.
- La flexibilidad sustenta la forma de operar de las TIC.
- Poseen una tendencia creciente a formar sistemas integrados

3.3 Concepto de enseñanza y aprendizaje con apoyo TIC.

De acuerdo con la definición del Grupo de investigación en Didáctica y Multimedia del profesor Marqués (2005) se entiende por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo, una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general y mayor profundidad en los aprendizajes.

En función de la definición anterior, los recursos tecnológicos en un marco de buenas prácticas educativas, puede resultar importante en intervenciones con alumnos de poblaciones de riesgo como por ejemplo en el caso de los alumnos mapuches de la provincia del Neuquén. A nuestro juicio, pueden cumplir la función de mediadores cognitivos y facilitadores del aprendizaje.

En una de las primeras entrevistas a los maestros rurales nos comentaban:

El aprovechamiento de las nuevas tecnologías es una nueva alfabetización, producto de la globalización que nos va a llevar a todos. El manejo de los códigos tiene que llegar a todos los chicos por igual Es una herramienta didáctica, para favorecer el aprendizaje de los contenidos.

No te va a solucionar todos los problemas pero sirve mucho.

Maestro rural Luis, Alumine.

En otras palabras, el apoyo de las TIC al desarrollo de estas buenas prácticas educativas, se plantea en términos de situar a las tecnologías, entre otras funciones, como instrumentos cognitivos, que "tienen la misión de ayudar a los estudiantes a aprender de manera significativa, funcionando como socios en la construcción del conocimiento, a la que contribuyen con lo que cada uno de ellos pueda hacer mejor. Pueden colaborar en el aprendizaje obligando al estudiante a planificar las tareas que necesita llevar a cabo y favoreciendo, de esta manera, el pensamiento reflexivo del alumno" (Beltrán y Pérez, 2003).

Así también, una buena práctica de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las tecnologías, tiene que estar relacionada con la calidad educativa, calidad que a su vez, "tiene que estar relacionada con el éxito en el aprendizaje por medio de la utilización de las TIC. La calidad puede ser el puente que una, por medio de la educación, las TIC y la Sociedad del Conocimiento" (Alonso, 2005)

Por consiguiente, para el presente estudio, buenas prácticas educativas con apoyo TIC, las entenderemos como todas aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje de calidad, donde intervienen profesores, estudiantes y las propias tecnologías, mediante actividades que resulten eficientes en términos de que aportan ventajas que otros medios o recursos no aportan y eficaces en la medida que se logran los objetivos educativos, considerando que su verdadero propósito es el de acentuar y mejorar los aprendizajes.

3.4.- Derecho a la Educación y TIC

En su primer informe a la Comisión de Derechos Humanos, Tomasevki (1999) introduce una tipología que será fundamental en el derecho a la educación. Para que una práctica igualitaria se cumpla, se tienen que cumplir 4 condiciones²¹:

1. Dotaciones (*Availability*): el derecho a la educación exige que los Estados cuiden de que haya una puesta a disposición suficiente de medios educativos de calidad.
2. Accesibilidad (*Accessibility*): el derecho a la educación exige que el Estado permita el acceso físico, económico y no discriminatorio a estos medios de formación.
3. Aceptabilidad (*Acceptability*): La oferta educativa debe ser «aceptable» por los actores de la educación.
4. Adaptabilidad (*Adaptability*): La oferta educativa debe ser tal que permita una adaptación rápida a las necesidades variables de la sociedad²².

Esta tipología también resulta de utilidad al aplicarla a una política sobre TIC. A partir de ella se visualiza que, si bien en nuestra provincia se han logrado ciertos avances en la primera condición –dotación–, resta avanzar sobre las otras tres: accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la oferta. Para que las TIC hagan diferencia en la educación es necesario, en primera instancia, un cambio de visión en los ámbitos de decisión. En este sentido hay que traspasar la centralidad puesta casi exclusivamente sobre la dotación a una centralidad basada en el sentido que las TIC tienen en la educación y en el desarrollo en este nuevo siglo. “La dotación es el piso, es tiempo de ir más allá.” (Duro, 2008: 93)

Estudios señalan que no hay correlación lineal entre número de terminales y densidad de usuarios, vale decir, entre equipo instalado y acceso (CEPAL: 143)²³.

Esta distinción es relevante para el diseño de políticas de TIC en educación dado que en las TIC es el acceso, y no la propiedad lo que determinaría el poder de hacerse oír. Hay consensos sobre la idea de que las TIC no deben ser percibidas como la panacea frente a las distintas dificultades que hay que afrontar para mejorar la educación. Más allá de esta idea, a la que obviamente adherimos, creemos necesario empezar a considerar aquellos impactos relevantes que las TIC producen sobre la infancia y la adolescencia y que no siempre se encuentran incorporados en un debate enriquecido en torno a este desafío. La calidad educativa involucra consideraciones sobre distintos aspectos que redundan luego en los resultados de aprendizaje. No es posible seguir refiriéndonos a calidad sin introducir como una variable de peso el acceso a la información. Un buen aprovechamiento en TIC en las escuelas promueve, entre otros beneficios, el interés y la motivación por el aprendizaje, posibilita la adquisición de habilidades y competencias necesarias para trabajos a futuro, genera una oferta más próxima a las nuevas formas comunicacionales de los jóvenes.

Hay evidencia que señala el impacto que las TIC provocan en la permanencia de los alumnos/as en las escuelas y en los mayores niveles de motivación, fundamentalmente

²¹Alfred Fernandez/Jean-Daniel Nnordmann: Informe 2002 sobre el estado de las libertades educativas en el mundo. www.oidel.ch/francais/Publications/Groupe_de.../Rapport_2002_esp.doc.

²² Tomasevski Katerina, Manual de derechos basado en la educación, Bangkok, UNESCO, 2004.

²³ CEPAL, La juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias, Santiago de Chile, CEPAL/ OIT, 2004.

en aquellos alumnos provenientes de sectores pobres²⁴. “Hemos constatado que programas de inclusión de adolescentes al ámbito de educación formal resultan más exitosos cuando incorporan instancias de formación profesional complementarias a la escuela; la que opera más fuerte como estímulo para la reinserción y obtiene, a su vez, más demanda y aceptación por esta población es la informática”²⁵.

Los cambios que se estén produciendo impactan sobre la vida cotidiana y afectan los modos de interacción entre pares, con los adultos y con la sociedad. Importantes sectores de la infancia y de la adolescencia están leyendo actualmente en soportes diferentes, pluralidad de textos y escrituras, diversidad de fuentes y soportes suelen diferir con los de la escuela. “La forma en la que se comunican a través de la mensajería instantánea, el uso que hacen de los teléfonos celulares o el vínculo que desarrollan con los videojuegos interpelan fuertemente a los ámbitos formales de la educación.

A su vez, estas nuevas dinámicas comunicativas incluyen a un porcentaje de docentes que aprenden, se informan y se comunican de manera diferente a la que adoptan en el espacio escolar. Estas distorsiones pueden generar tensiones en docentes que enseñan en formatos y modalidades que ellos mismos ya no utilizan²⁶.

3.5.- TIC y habilidades cognitivas

En la literatura especializada, se concuerda que en las instituciones educativas, las tecnologías se deberán utilizar para potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Cebrian, M. 2005), cuestión que compartimos plenamente, dado que se hace necesario, como ya se había planteado anteriormente, enseñar a los alumnos a desarrollar estrategias tanto de habilidades cognitivas como metacognitivas.

Sin embargo, considerando las afirmaciones anteriores, nos preguntamos por lo que está aconteciendo en la realidad: ¿Existe relación entre medios TIC y el desarrollo de dichas habilidades?

Siempre desde un punto de vista de los estudios revisados, se deduce preliminarmente, que no hay evidencias tan claras y concretas entre la relación de un medio o recurso TIC determinado y las habilidades de carácter cognitivas que con el se pretende fortalecer o potenciar,

Respecto a la línea de investigación cognitivista, (Gros, B. en Bautista, A. 2004) señala que no se ha llegado a resultados definitivos sobre la necesidad de utilizar el atributo de un medio concreto para aprender una determinada destreza cognitiva, ni sobre las interacciones que se producen entre dichos atributos y los procesos de aprendizaje.

En otro estudio, se señala que los atributos de un medio no operan por sí solo, sino asociados al tipo de uso que se hace de él y a otra serie de variables contextuales, de relaciones y de estructura organizativa del lugar donde se usa (Bautista, 2004).

Esto nos lleva a pensar en que los recursos TIC por sí solos es difícil que logren efectos en los procesos educativos, si no tenemos la presencia del profesor, quien tiene que contextualizar su uso, incorporándolos solo cuando sea necesario, en forma

²⁴ Cf. capítulos de Hepp y Morrissey en esa misma publicación.

²⁵ Duro, E., Programa Desafío. La inclusión de adolescentes a la escuela en municipios de la provincia de Buenos Aires, UNICEF, 2007.

²⁶ Ver Entrevistas. Anexo 3.

pertinente y pensando que estos recursos son principalmente de apoyo a la tarea que desarrolla diariamente en el aula.

Desde otra perspectiva, como lo plantea Alonso (2005) que indica que las TIC son el punto diana en el devenir de la innovación-revolución, que conducirá a la calidad.

3.6.- Dos experiencias con TIC

En este punto hemos querido incorporar dos experiencias recientes sobre inserción de las TIC en las escuelas a los efectos de determinar características y ventajas para considerar en el análisis final y en las conclusiones y propuestas.

3.6.1 Una experiencia en Aragón, España.

En lo que se refiere a la incidencia de las TIC en el aula vamos a citar una experiencia realizada durante los años 2006 y 2007 en los cuales se implementaron el programa Pizarra Digital en colegios de Zaragoza que está basado en la utilización de los *tablet pc* como herramienta de uso personal para los alumnos de tercer ciclo de Primaria (quinto y sexto). Los docentes, por su lado, trabajaron con un ordenador conectado a un videoprojector, teniendo conectividad de banda ancha y redes inalámbricas en las aulas.

Para realizar el análisis y evaluación del funcionamiento del programa se contrató al Grupo de Análisis de Políticas Educativas y Formación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que realizó la Evaluación del Programa Pizarra Digital en Aragón con la coordinación de Ferrán Ferrer y han participado del estudio 131 centros (con dos años de experiencia en el programa), 124 directores, 714 docentes, 5.504 alumnos y 4.801 familias.

Los resultados completos del estudio confirman la buena acogida de los *tablets pc* en las aulas, tanto por parte de los profesores, como de los alumnos y sus familias, así como la incidencia de los mismos en el aprendizaje, las calificaciones escolares y la motivación.

Entre otras cuestiones, el estudio señala que una parte significativa de los alumnos (27,6%) considera que sus calificaciones escolares han mejorado gracias a estas herramientas; el 70,5% cree que sus notas son similares y el 1,9% que han empeorado. En este mismo apartado, un mayor porcentaje de chicos, frente al de las chicas, considera que sus notas han mejorado.

Uno de los datos más importantes y que se relaciona con nuestra investigación es que el análisis estadístico demuestra que los alumnos nacidos fuera de España y aquellos con padres con niveles de estudios más bajos, valoran el impacto positivo de los *tablets pc* en sus notas escolares. Los estudiantes, especialmente aquellos con expedientes escolares más bajos, consideran que con este programa participan más en la clase y que aprenden más. Por su parte, las familias en una escala de 0 a 5 consideran que sus hijos han mejorado en el manejo informático (4,14), ha mejorado su motivación ante el aprendizaje (3,43), han percibido un efecto positivo de sus hijos ante la escuela (3,12) o han mejorado sus resultados académicos (2,38).

En lo que respecta al profesorado, los docentes piensan que estas herramientas informáticas mejoran determinadas competencias de los alumnos, como la búsqueda de información, la autonomía personal, la organización y selección de contenidos o la

creatividad y el trabajo en equipo. Asimismo, “los profesores creen que los *tablets pc* aumentan la motivación en los alumnos y consideran que la inserción de TIC en el aula promueve un cambio de metodología del profesorado, si bien reconocen que los *tablets pc* suponen un incremento de la carga de trabajo” (Ferrer, 2010).

Por otra parte, según los encuestados, la implantación de este programa en el medio rural (la experiencia se comenzó en pequeños pueblos) es una buena estrategia para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado y opinan que la imagen de la escuela rural ha mejorado gracias a este programa.

Una de las conclusiones del estudio señala el deseo de todos los sectores encuestados (profesores, alumnos y familias) de que se amplíe el uso de los *tablets pc* a Secundaria, para que accedan a esta nueva metodología alumnos que no han tenido experiencias previas con TIC.

3.6.2 Una experiencia en Catalunya, España.

Otro estudio que nos servirá de referencia para ir construyendo los factores que propician las buenas prácticas con apoyo TIC, es el que se desarrollo en Catalunya sobre “ la pizarra digital en el aula de clase”, efectuado en el curso 2004-2005, dirigida por Marques (2005), estudio que ha contado con la participación de unos 400 profesores de más de 20 centros docentes públicos y concertados de todos los niveles educativos no universitarios de la provincia.

Los objetivos del estudio eran hacer un seguimiento del uso que hicieran los profesores de la PD (pizarras digitales) en sus clases, con la intención de evaluar su potencial de innovación pedagógica e identificar las prácticas docentes más eficaces e innovadoras. Las principales conclusiones de Marques (2005) se refieren a que:

“Aun cuando la mayoría de los docentes han utilizado la PD para apoyar sus explicaciones o la presentación de actividades a los estudiantes, y han sido menos del 25% los que también han aplicado propuestas didácticas donde los alumnos usan directamente la PD para presentar sus trabajos a toda la clase, el 73% del profesorado considera que ha renovado sus métodos docentes, pues han introducido las TIC en la docencia, han aplicado diferentes modelos didácticos, a menudo han tenido que actualizar contenidos y renovar la dinámica de las clases, han incrementado la atención individualizada...”

"Un 50% de los profesores consideran que los alumnos aprenden más y mejor, y otro 47% cree que aunque resulta difícil valorarlo, sí se obtienen muchas ventajas. El 72% de los alumnos también cree que aprende mas."

Solo un 31% considera que con estas mejoras de los aprendizajes se pueda reducir el fracaso escolar", sin embargo plantean como ventajas que con el uso de la PD:

- El soporte visual ayuda a entender mejor los contenidos
- Los alumnos han aprendido a exponer los trabajos, de manera que han mejorado la comprensión y expresión oral y escrita y la capacidad de síntesis.
- Los estudiantes aprenden más a trabajar con el ordenador, a buscar y seleccionar recursos en Internet y a trabajar de manera colaborativa.
- Mejora la dinámica de las clases y los estudiantes en general mejoran su concentración y atención, y están más motivados y participativos.

Tabla 3.1: Conclusiones estudio de la pizarra digital en Catalunya. Pere Marques (2005).

Además los profesores indican que el uso de P.D:

- Permite: exponer de forma más clara con soporte visual y multimedia, utilizar variados recursos didácticos y una mayor interacción entre alumnos y profesores
- El acceso inmediato a una fuente inagotable de información y su fácil aplicación didáctica con la PD.
- Resulta motivador por los propios docentes e incentiva la actualización profesional y la compartición de materiales entre profesores
- Algunos profesores destacan el ahorro de tiempo que supone poder recuperar contenidos de clases anteriores y las correcciones colectivas de trabajos.

Tabla 3.1(cont.): Conclusiones estudio de la pizarra digital en Catalunya.
Fuente: Pere Marques (2005).

3.7.- El docente y las TIC

El tipo de profesor que se necesita en la actualidad, además de tener las competencias propias de excelencia y calidad profesional tradicional, es aquel que use como apoyo en la docencia las tecnologías de información y comunicación. Debe ser un profesor deliberado, tanto en su actividad individual como colectiva, tomando decisiones adecuadas a la realidad en que trabaja, incorporando la investigación en la acción como metodología, transformándose en un investigador de su propia realidad.

En este sentido, "en el desarrollo de la profesionalidad docente cabe reforzar el ejercicio deliberativo, en vez de cifrar la atención en los listados de objetivos, en amplios repertorios de competencias deseables, en la precisión de los mismos y en los enunciados que los definen. Hay que partir de la realidad de que la acción del profesor es insustituible, por lo que todo lo que se puede hacer es proporcionar recursos para facilitarle su desarrollo con el máximo de sentido y de relevancia para sus alumnos (Rue, 2002).

Es importante señalar, que debe existir para los profesores un soporte, tanto técnico como pedagógico, con el objeto de incentivar y potenciar el uso e integración curricular de las TIC, apoyo que puede surgir de la formación en la etapa inicial, con orientaciones didácticas claras, ya que la clave de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes no está solo en la técnica, sino que además, en la didáctica.

En relación a lo anterior, vemos en las diferentes entrevistas realizadas a docentes neuquinos en función, que la aplicación de la tecnología a fines formativos suele llevarse a cabo con poca o ninguna reflexión que fundamente el cambio, que es sostenido por lo que se ha dado en llamar el *imperativo tecnológico* y no por una propuesta seria de inserción de las TIC en la escuela. En cierto sentido, el cambio de las aplicaciones técnicas deslumbra a algunos docentes como los potenciales usuarios, que intentan incorporar cuanto antes a esta nueva herramienta que sus alumnos manejan tan cotidianamente, pero sin saber ciertamente el porqué.

Los autores Vilaseca y Meseguer (2000), plantean por otro lado, que el tipo de profesor que integra tecnologías de información y comunicación, debe ser un profesor

que cambia de un *ser difusor* de la información, a un *ser facilitador* del aprendizaje de conceptos simples y complejos, además, se agrega que, a los perfiles tradicionales de profesor y de investigador, se debe incorporar la del experto en nuevas tecnología, aquel que es capaz de elaborar materiales didácticos adaptados a los estilos de aprendizaje.

En este marco, el uso e integración curricular de las TIC, ofrece una oportunidad de abrir una ventana al mundo, de romper con las paredes del aula, donde "el modelo tradicional de educación, basado en el concepto de aulas y profesores aislados sin interconexión con la sociedad u otras instituciones educativas no generara ningún tipo de aptitudes en una sociedad del conocimiento" Vilaseca y Meseguer (2000).

El nuevo rol del profesor asociado con las nuevas tecnologías debe ser un papel de facilitador que se traduce en el esfuerzo permanente por mantenerse activo; a los estudiantes en su búsqueda de significado, favorecer las conexiones significativas entre el conocimiento previo, el nuevo conocimiento y los procesos implicados en el aprendizaje, presentando tareas que los estudiantes puedan desempeñar solos o con asistencia gradualmente controlada, siempre dentro de la zona de desarrollo próximo de cada estudiante"(Beltrán y Pérez, 2003).

Si los profesores tomaran conciencia de esta oportunidad comentada, lo más probable, es que accedan a la posibilidad de usar los recursos tecnológicos disponibles, recordando en cada momento que como corolario, los beneficiados serán los estudiantes, quienes aprenderán a buscar y acceder a más y mejor información, estando preparados para enfrentar este mundo del conocimiento globalizado.

Actualmente, la tendencia en los países de habla hispana, es utilizar las TIC como un recurso de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, apreciándose en varios casos, una falta de sustento teórico y metodológico en cada una de las especialidades en el momento de integrarlas al currículo, llegando a declarar distintos autores que, "hablamos de las tecnologías de la información, de la comunicación, desde el ámbito de la pedagogía, sin demasiada coherencia intelectual"(de Pablos Pons, 1994).

Por otro lado, normalmente es recurrente observar demandas de formación, por parte de profesores y directivos en el manejo de herramientas de carácter tecnológicas y utilitarias, que está bien que así sea, pero a dicha demanda expresada, se debe poner énfasis en las estrategias de uso e incorporación de las TIC en los distintos entornos educativos, haciéndose necesario reflexionar, entre otras cosas, en el tratamiento de la información, en la forma en cómo se está entregando, para qué y quiénes.

Revisando experiencias de los formadores de formadores, nos encontramos con que otra de las razones que normalmente se esgrime por parte de los profesores en ejercicio, por el no uso de las TIC, es por un lado el trabajo adicional y a veces excesivo que implica planificar la actividad, y por otro, tener que acompañar a los estudiantes al laboratorio de computación.

La razones que entregan los docentes frente a este no uso de las TIC son diversas, plantean que necesitan hacer una planificación que escapa de lo tradicional, muchas veces arriesgarse a aventurar con actividades que dependen de que los recursos estén en buenas condiciones para poder usarlos, especialmente lo relacionado a su mantención, reparación y renovación.

Por tanto, los profesores que efectivamente se atreven a usar las tecnologías de información y comunicación como recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo hacen normalmente respaldados en sus habilidades personales, que por

cierto les dan seguridad y apoyados en las destrezas de sus propios estudiantes, quienes se sienten motivados desarrollando actividades pertinentes y contextualizadas.

Por último, en otro ámbito, dentro de los roles o funciones que le corresponde asumir al docente en esta nueva sociedad, es la integración de los padres a los procesos de formación de los estudiantes y para ello las tecnologías resultan ser una perfecta aliada, considerando que en la actualidad este desafío está bastante restringido.

3.8.- TIC y Aprendizaje Colaborativo

Desde hace algunos años, la Educación Argentina al igual que la de mayor parte del mundo vive un acelerado proceso de cambio, producto de las nuevas teorías de aprendizaje y, de la incorporación de recursos tecnológicos a la enseñanza. Son cambios que lentamente, se van concretando en modificaciones curriculares y que sobre todo, llevan a los docentes a replantearse sus prácticas pedagógicas para adecuarse al mundo “*on line*” en el cual estamos inmersos.

Y en este entorno como respuesta al auge de Internet surge como inmediata la aparición de Universidades Virtuales, Campus Virtuales, etc. que, debido a la inmediatez de su universalidad no ofrece un marco homogéneo de propuestas educativas coherentes con la metodología empleada ni con los contenidos. “La historia de las reformas educativas está plagada de ejemplos de cambios adoptados antes de tener evidencias claras de su efectividad- afirma Dale Schunk en el libro *Teorías de Aprendizaje- Evidencias prometedoras- continúa- indican que los ordenadores favorecen el aprendizaje, pero es necesario más investigación para evaluar su eficacia.*”

Para Carmen Vizcarro (1997, pág. 78) en su libro “*Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*” estos cambios en los objetivos de la educación...” suponen, asimismo, modificaciones radicales en los métodos de enseñanza que se utilizan, primando a aquellos que exigen una participación más activa del alumno.”

Para la profesora Isabel Borrás de la Universidad de San Diego no hay muchas dudas...”la internet presenta rasgos de un entorno de aprendizaje constructivo en cuanto que permite la puesta en juego de los principios apuntados. Es un sistema abierto guiado por el interés, iniciado por el aprendiz, es intelectual y conceptualmente provocador. La interacción será atractiva en la medida en que el diseño del entorno es percibido como soportador del interés...” (Vizcarro, 1997).

Y dentro de este marco surge una propuesta novedosa e interesante que se refiere al Aprendizaje Colaborativo²⁷ que afirma y postula la construcción del conocimiento por parte de los alumnos en conjunto con otros, por el uso de las TIC.

Este nuevo tipo de aprendizaje se asienta en el uso que hacen los niños y jóvenes de las nuevas tecnologías que se diversifican a una gran velocidad y necesitan compartir la enseñanza y el aprendizaje con “otros”.

El Aprendizaje Colaborativo mediado por las TIC proviene de siglas acuñadas en el idioma inglés tales como TCAO²⁸ y ACAO²⁹ y se apuntan a relacionar de alguna forma a sujetos y ordenadores tras un objetivo común de carácter formativo. Las experiencias de

²⁷ Citado en el libro *Ordenadores y aprendizaje Colaborativo* de Charles Crook

²⁸ *Computer Supported Collaborative Working*, según Robert Lewis en el artículo Trabajo y aprendizaje en Comunidades educativas, en Carmen Vizcarro, 1997. Pag. 191.

²⁹ *Computer Supported Collaborative Learning*

aprendizaje colaborativo asistido por computadora apuntan a “entender el aprendizaje como un proceso de contextualización de la situación en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Baeza Bischoffshausen, 1999).

Los comentarios de los docentes rurales y especialistas son contundentes³⁰:

“Los chicos miran al de al lado en el ordenador y ...aprenden solos”

Maestro rural Rafael

“ Ahí....en el aula de Tecnología se ve en concreto: los chicos que tienen mas conocimiento ayudan a los chicos que han tenido menos contacto con las TIC.”

Directora escuela rural, Brígida

“También el aprendizaje cooperativo es importante en las escuelas rurales. Lo vemos claramente cuando comparten los ordenadores”

Maestro Rural Eduardo.

“La cooperación en clases son necesaria. Si el niño es de distinta etnia el trabajo cooperativo es fundamental.”

Experta Educación Intercultural USAL, Dolores Pérez Grande.

Este tipo de actuaciones genera una interacción que se da especialmente en un aula con TIC en la cual el conocimiento se construye socialmente, por lo que esta visión posee elementos constituyentes como la interacción social (relación profesor-alumno-alumno), la mediación que realiza el ordenador (y sus recursos asociados) para el logro de objetivos; la importancia del contexto de los participantes y la posibilidad de construcción colectiva del aprendizaje.

Otro punto clave es reconocer que la tecnología rompe la relación tiempo -espacio de escala humana a una dimensión tiempo-espacio de escala tecnológica, generando que la interacción del alumno en el proceso de aprendizaje sea mucho más rápida y efectiva que en antaño, modificando la relación discente-docente a una relación discente-tecnología-docente.

“Hay docentes que tienen buenos conocimientos y otros que no les interesan, y esto es un problemita, porque los chicos tienen una alfabetización digital y los docentes se distancian. Se ponen en desventaja. Esto no viene a reemplazar a los maestros, es algo que lo ayuda.”

Maestro Rural Rafael.

La conformación de estas ideas nos permite comprender y organizar el aprendizaje colaborativo mediado por TIC a partir de la interrelación que se establece entre un sujeto y los demás a partir del rol mediador que asumen los instrumentos socioculturales.

En la siguiente figura se propone la forma que sugiere Baeza Bischoffshausen en su trabajo sobre el aprendizaje colaborativo:

³⁰ Ver capítulo 9 de la Investigación Cualitativa.

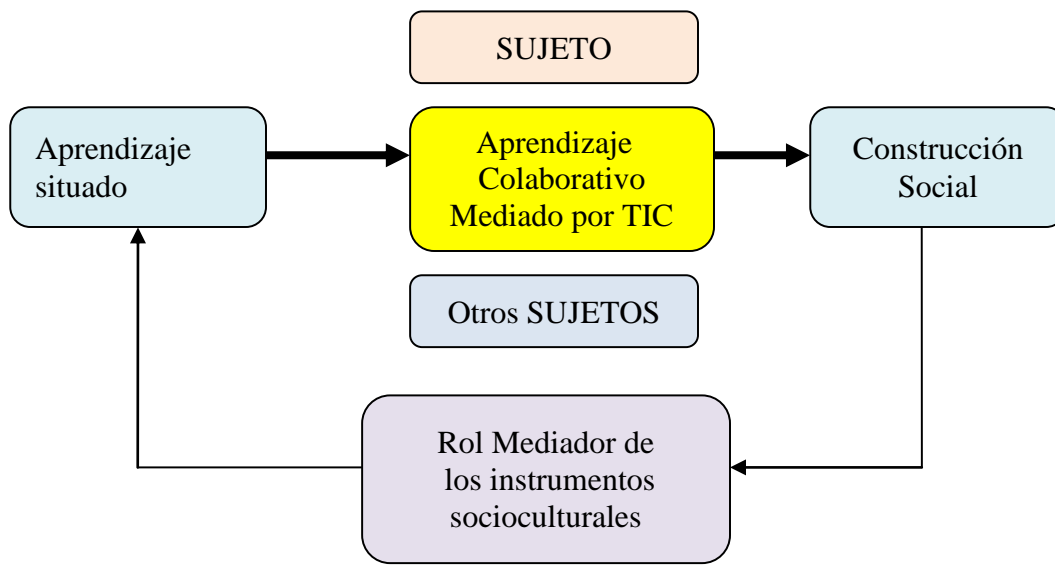


Figura 3.2: Aprendizaje colaborativo y el rol de los instrumentos socioculturales.

Entendido así, la construcción de un ambiente colaborativo debe buscar el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la interacción entre estudiantes y su profesor en la exploración de nuevos conceptos, situándose la responsabilidad del aprendizaje en cada sujeto que aprende.

3.9.- Componentes del Aprendizaje colaborativo y sus roles

Corresponde sumergirnos en los pormenores de lo que hasta ahora ha sido considerado por los autores como un aprendizaje de este tipo. Para esto determinaremos cuatro componentes esenciales de la interacción del Aprendizaje Colaborativo (A.C) a nivel pedagógico:

1. Alumnos
2. Profesores
3. Equipamiento informático
4. Condiciones ambientales administrativas

1.- Comprender el rol del componente alumnos es vivenciar la confluencia de corrientes con diferentes historias, formaciones, motivaciones y expectativas; las que determina las decisiones y estrategias metodológicas aplicadas por el docente. Esta situación crea la paradoja que mientras los esfuerzos y metas están o deberían estar centrados en que este actor aprenda, ellos mismos pueden determinar la forma y fondo de éste.

2.-Entender el rol del componente “profesor” es vivenciar una formación humana, histórica que se esfuerza (por lo menos en teoría) por encontrar él o los mejores caminos para lograr aprendizaje en sus alumnos y, de paso, aprender de la misma experiencia. El rol del profesor para la construcción de un ambiente de aprendizaje

colaborativo resulta esencial al momento de pensar la construcción en el aula de nuevas formas metodológicas de trabajo, por ser éste el depositario de la toma de decisión para impulsar o no una Innovación (Crook, 1993).

3.-Entender el rol del equipamiento es revisar y conocer qué y cuáles de los recursos existentes posee la mayor potencialidad mediadora para el trabajo escolar planificado por los actores involucrados. Este tipo de componente puede facilitar o complejizar la generación de actividades y logros colaborativos.

4.-El ambiente y condiciones administrativas puede ser un puntal sobre el que se apoye el desarrollo de innovaciones o un obstáculo insalvable para los esfuerzos de los componentes humanos. Aquí radica la decisión última de permitir el direccionamiento de los esfuerzos en pos de determinado objetivo.

La relación que intentaremos comprobar se puede representar esquemáticamente de la siguiente forma:

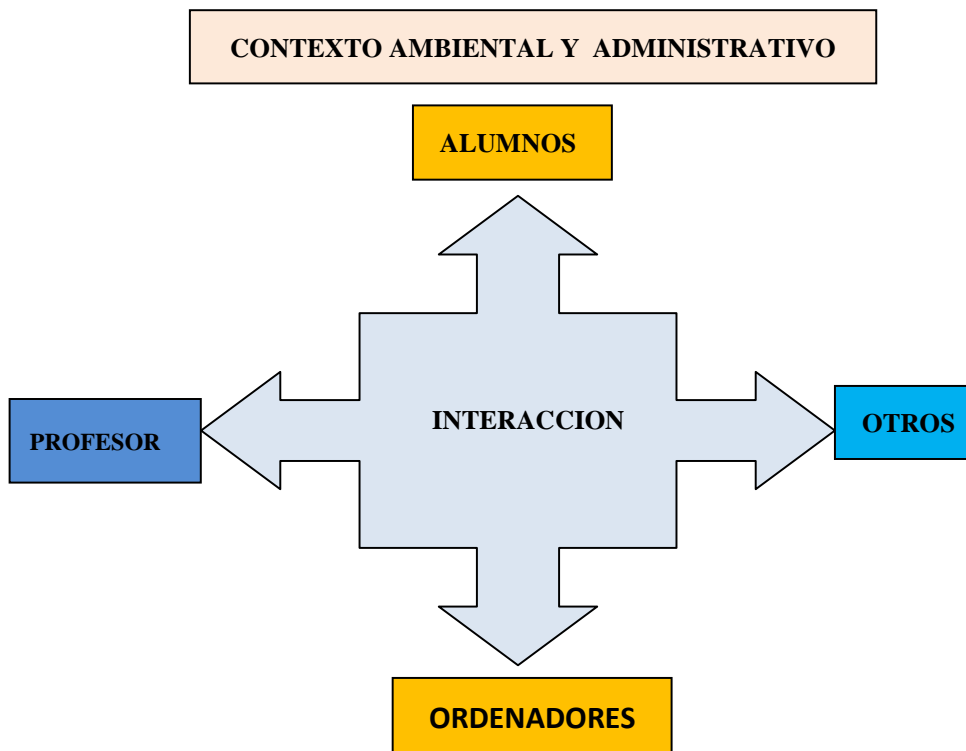


Figura 3.3: Aprendizaje colaborativo y su contexto

Este modelo se puede entender como la existencia de interacción entre Profesor-Alumno-Alumnos en pos del aprendizaje mediatizado por ordenadores en un marco ambiental-administrativo proclive a ello.

Sería demasiado superficial entender este esquema sólo por sus componentes generales, ya que estos no explican una serie de condiciones y roles para que este modelo pueda implementarse, por esta razón a continuación describiremos y analizaremos los

roles de cada componente y las condiciones necesarias para que estas se manifiesten en un ambiente de Aprendizaje Colaborativo.

Finalmente y para establecer algunas orientaciones sobre las cuales debiera estructurarse el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) en el ámbito formativo, se debería tener en cuenta la posibilidad de conceptualizar este tipo de trabajo como una metodología de acción interactiva entre sujetos que desean aprender y desean enseñar. Esta esencia de lo interactivo apunta a reconocer relaciones horizontales donde cada uno tiene el derecho y el deber de aportar y aprender del y con otro. En este punto se debe considerar la labor del tutor- profesor, punto fundamental de este tipo de aprendizaje. Para Lewis, en su escrito sobre el Trabajo y aprendizaje en Comunidades Distribuidas, afirma que...”los tutores juegan un papel clave, no solo porque se ponen a disposición del grupo los canales apropiados, sino porque verifican como se utilizan y establecen las acciones correctoras para mantener las frágiles comunidades de aprendizaje.”

La segunda reflexión está referida al rol mediador de los recursos informáticos, esto apunta a centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sujetos antes que en los medios. Por lo tanto, reconociendo este tipo de relación, será posible readecuar las metodologías de aprendizaje optimizándola con las posibilidades interactivas de los ordenadores con lo cual un docente puede a través del trabajo colaborativo responder a muchas de las diversidades existentes en una clase.

Como tercera situación constatada, el ACAO posee componentes y roles que deben estar perfectamente identificados y potenciados para el diseño e implementación de este tipo de acciones. De los cuatro componentes identificados, dos de ellos son en sí mismo la esencia de la interacción: Profesor y Alumnos; uno actúa como mediador aprovechando todas sus potencialidades: Recursos Informáticos; y un cuarto puede determinar el contexto de trabajo desarrollado: Ambientación y Administración. En su conjunto estos componentes establecen la forma de una acción de ACAO que sumado a la presencia de un “coordinador” de las acciones a realizar; genera un ambiente proclive a la participación de todas las voces de una clase por más que sea *on line*.

Como conclusión final y a su vez interrogante, queda la impresión de que los medios tecnológicos ayudan al desarrollo de ambientes de aprendizaje colaborativo pero se debe tener en cuenta que diseñar una buena presentación *power point* u otra herramienta didáctica basada en TIC no es más fácil que diseñar un buen texto educativo, en donde el diseñador debe conocer las características del usuario o lector, sus metas y sus estrategias de pensamientos.

3.10.- TIC en el sistema educativo argentino

Los procesos de equipamiento y de conectividad en las escuelas de la Argentina han sido hasta ahora intermitentes productos de diversas iniciativas del sector público (Ministerio de Educación de la Nación, gobiernos provinciales o municipios), de organismos no gubernamentales o del sector privado. En este marco, las formas de integración de equipamiento y conectividad en las escuelas ha sido variable: desde donaciones y dotaciones de computadoras despojadas de cualquier contenido pedagógico y/o sensibilización previa para un uso provechoso en las aulas, hasta programas guiados por intensivas capacitaciones para docentes y orientados al desarrollo de proyectos de ciencia y tecnología.

Esta diversidad de iniciativas, su multiplicidad de fuentes de financiamiento y su intermitencia en el tiempo han hecho difícil, por otra parte, llevar un registro actualizado sobre la situación escolar en términos de infraestructura tecnológica en las distintas jurisdicciones del país. Más allá de la importancia de contar con un relevamiento preciso del estado de equipamiento y conectividad de las escuelas del país que pueda incluirse en los listados anuales de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), trazar un mapa nacional que brinde este tipo de información resulta imprescindible para elaborar cuanto antes un diagnóstico de situación con respecto a la integración de TIC en el sistema educativo argentino. A partir de entonces, podría comenzar a evaluarse en qué medida y de qué forma la integración de TIC en las escuelas impacta en la calidad educativa de cada escuela.

La siguiente tabla nos muestra la distribución de computadoras y el acceso a Internet en las escuelas rurales pertenecientes a las provincias de la región Patagónica, según datos del Ministerio de Educación del año 2006.

	ESCUELAS RURALES			
	CON		SIN	TOTAL
	Ordenador	Ordenador + Internet	Ordenador	
CHUBUT	82	31	40	153
NEUQUEN	142	15	38	195
RIO NEGRO	155	9	61	225
SANTA CRUZ	27	2	5	34
TIERRA DEL FUEGO	6	3	3	12

Tabla 3.2: Conectividad de Escuelas Patagónicas. **Fuente:** Elaborado sobre la base del Listado de establecimientos de enseñanza y sus anexos, con su oferta educativa. AÑO 2006, Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Tal como se observa en la tabla, el estado de equipamiento y de conectividad de las escuelas patagónica resulta dispar si se comparan las provincias patagónicas entre si. La provisión de equipamiento no ha significado necesariamente acceso a conectividad, en gran medida porque las primeras iniciativas de dotación de equipos informáticos son anteriores a conexiones de banda ancha asequibles. También la prioridad que ciertos programas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación han otorgado en los últimos años a escuelas, jurisdicciones y niveles que habían resultado más rezagados (Programa Integral para la Igualdad Educativa, Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo, Institutos de Formación Docente). La conectividad, en todos estos casos, siempre se ha considerado como una segunda etapa en el proceso de integración de TIC en las escuelas. Por otra parte, el "Listado de establecimientos de enseñanza y sus anexos" no brinda ningún detalle sobre características o distribución de los equipos con los que cuentan las escuelas. Este tipo de información, que resulta crucial para poder diagnosticar el estado de equipamiento informático de una escuela, aun no ha sido publicado.

A continuación, la tabla 3.3 y el gráfico 3.1 nos muestran en detalle y en porcentajes la distribución de computadoras y el acceso a conectividad en las escuelas rurales de la Patagonia Argentina.

	ESCUELAS RURALES			
	CON		SIN	Total
	Ordenador	Ordenador + Internet	Ordenador	
CHUBUT	53,59%	20,26%	26,14%	100%
NEUQUEN	72,82%	7,69%	19,49%	100%
RIO NEGRO	68,89%	4,00%	27,11%	100%
SANTA CRUZ	79,41%	5,88%	14,71%	100%
TIERRA DEL FUEGO	50,00%	25,00%	25,00%	100%

Tabla 3.3: Conectividad de Escuelas Patagónicas en porcentajes. **Fuente:** Elaborado sobre la base del Listado de establecimientos de enseñanza y sus anexos, con su oferta educativa. AÑO 2006, Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

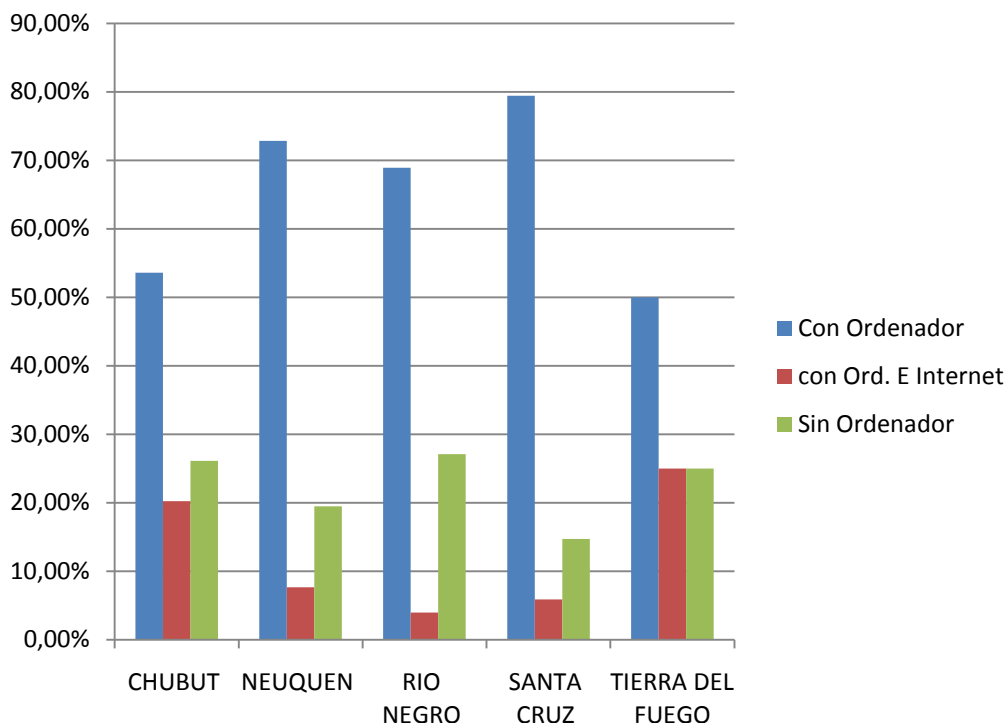


Gráfico 3.1: Conectividad de Escuelas rurales Patagónicas.

Fuente: Elaborado sobre la base del "Listado de establecimientos de enseñanza y sus anexos, con su oferta educativa. AÑO 2006", Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Para completar este panorama de equipamiento y conectividad, el Gráfico 3.1 compara equipamiento y acceso a conectividad de las escuelas rurales en cada provincia

de la Patagonia. Sobre la base de los datos, se puede afirmar que, menos del 20% de las escuelas rurales cuentan con conexión de internet y que el 25% de los establecimientos ubicados en comunidades rurales no poseen ordenadores.

3.11.- TIC en Escuelas Rurales asentadas en Comunidades aborígenes

En función de esta situación que se amplifica en las escuelas rurales insertadas en poblaciones aborígenes, decidir políticas de TIC con criterios de justicia implica priorizar los ámbitos rurales y suburbanos desfavorecidos, más desprotegidos en términos educativos y más desconectados.

En relación con la situación de TIC en escuelas rurales, se puede constatar con evidencia directa e indirecta falencias que hay que superar. Si bien hubo crecimiento en la dotación de TIC en zonas rurales³¹, el mero equipamiento no alcanza para promover cambios. Además, estos avances aun son insuficientes e inequitativos en comparación con la situación de escuelas urbanas. Otra carencia es la poca evidencia en torno a aquellas acciones exitosas que muchas escuelas aplican en relación con TIC, insumos necesarios para la construcción más efectiva de políticas.

Dentro de pocos años, “las personas que no tengan estas competencias básicas en TIC y muy especialmente quienes no sepan *Leer* a través de las fuentes de información digitales (canales de RC, mediatecas *a la carta*, *ciberbibliotecas* e Internet en general), escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos, se considerarán **analfabetas**, y estarán de hecho en franca desventaja para desenvolverse en la sociedad. Por ello, más allá de la labor que las instituciones escolares realizan con los más jóvenes, la alfabetización digital de los ciudadanos de todas las edades se está convirtiendo en un importante reto social contra esta *nueva forma de marginación cultural* que sólo podrá superarse con la participación de todos los estamentos políticos y sociales” (Tejedor, 2008, pp. 186).

Uno de los sectores más vulnerados frente a los derechos a una educación de calidad y a las oportunidades de acceso a la información lo encontramos en la infancia y adolescencia indígena que habita en zonas rurales. La educación destinada a pueblos indígenas asume características propias y diferenciadas en relación con la población no indígena. Sin embargo, es posible y necesario plantear relaciones entre TIC y educación indígena que acorte brechas no solo estrictamente digitales sino brechas de culturas, identidades e inmigración social.

“Con respecto a la computación....nos hemos dado cuenta que pueden aprender a la par de los hijos de los maestros.....sin ningún problema”

(Maestra de Comunidad Rural)

Se generan, también algunos beneficios al implementar una política educativa pertinente en TIC en función de impacto y calidad sobre la población infantil y adolescente indígena. Las TIC son herramientas que posibilitan una amplia gama de oportunidades y resultados favorables. Para que esto suceda deben generarse condiciones sobre las que es preciso avanzar ya que un uso provechoso de las TIC en comunidades rurales indígenas puede cambiar en gran medida las precarizadas dinámicas de enseñanza

³¹ Según Informe DiNIECE, 2005. Anexo 13.

que hoy caracterizan a muchos de estos establecimientos. La escuela inserta en una comunidad aborigen es el centro cultural y económico del paraje y si dicha escuela esta en clave de TIC también puede beneficiar a las familias y al desarrollo local.

*“La internet pone en igualdad de condiciones en cuanto al acceso de la información y comunicación a una comunidad rural y una urbana. Proporciona una posibilidad importante para la difusión turística de la localidad y región generando un recurso genuino para sus habitantes. Además genera un cambio de actitud en cuanto a la valoración del conocimiento y el uso de las tecnologías cuando nos brinda utilidad o servicio necesario”. Maestro rural neuquino
(Citado en Magadan, 2008:116).*

Por otro lado, las TIC podrían tener un valor agregado en la educación intercultural y bilingüe de nuestra provincia en distintas dimensiones. Se podría realizar un trabajo conjunto con la Confederación de organizaciones mapuches a fin de que luego de un análisis minucioso y consensuado permita elaborar un plan de acción posible.

“La utilización de la máquina (ordenador) es bárbara para los chicos mapuches. Lo de jardín y primer grado y segundo utilizan programas y es fabuloso para ellos. Se ve un montón de mejoría con el uso de la computadora (ordenador). Para mi lo que hemos logrado el año pasado con los chicos de primer grado leyendo perfectamente, contar hasta 100, suma y resta con dificultad en la unidad, el aporte de la máquina ha sido importantísimo. Es una herramienta didáctica, para favorecer el aprendizaje de los contenidos. No te va a solucionar todos los problemas pero sirve mucho. (Maestro Luis, Aluminé).



IMAGEN 1: Escuela rural de Lago Hermoso.

En la provincia del Neuquén una de las precursoras de la inserción de las TIC en la escuela fue y es la profesora Susana Rossio de la ciudad de Zapala, distante a 250 km. de San Martín de los Andes y también con una atención importante de alumnos provenientes del entorno rural y mapuche. Su experiencia esta adjuntada en el Anexo 6 y pudimos extraer la siguiente reflexión:

“Las dificultades fueron muchas, insertar las telemática en la escuela no fue fácil, el tema era tan nuevo que no existía infraestructura adecuada, cada progreso implicaba largas horas de trabajo. Pero lo más motivador, fue percibir de inmediato, el impacto positivo que generaba en los estudiantes.”

(Rossio, 2010)

En la actualidad las TIC operan como un recorte en las escuelas secundarias que cuentan con ordenadores e insumos y se utilizan bajo la supervisión de un técnico-docente de informática que define una programación de contenidos sobre sus usos. También colabora con los docentes que requieren una ayuda técnica para montar una propuesta TIC en el aula. Pero no hay un proyecto serio y comprometido de inserción de TIC en el aula y solo queda subordinado a la buena voluntad del técnico-docente de informática y al compromiso e innovación del profesorado del colegio.

Una formación comprometida y redituable en TIC incluye al conjunto de estudiantes de carreras docentes y a una selección oportuna de docentes interesados para una capacitación en servicio. Para esto es necesaria una firme decisión política y es necesario que la inversión en TIC no resulte acotada a la dotación exclusivamente. El mantenimiento y la actualización periódica de los equipos deben contemplarse en una relación costos beneficios en el mediano plazo.

CAPÍTULO 4

LA CULTURA MAPUCHE

En 1993, Año Internacional de los Pueblos Indígenas constatamos que continua el robo de tierras de los Pueblos Indígenas. En nombre de un desarrollo que ni siquiera llega a nuestras comunidades, día con día se contaminan nuestros territorios y destruyen y desacralizan lugares de ceremonias y sitios sagrados. La supuesta "modernidad" pasa por encima de nuestra cultura, de nuestros derechos y de nuestra Madre Tierra.

Rigoberta Menchu

4.1. Introducción

Cuando en el año del quinto centenario del descubrimiento de América (1992) se le entregó el premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchu se estaba reconociendo, por primera vez en la historia, a la población aborígen americana. Ese hecho fue el fundamental para el inicio de una nueva era en las relaciones de las diferentes culturas indígenas de América con la cultura occidental de nuestro mundo. El año siguiente (1993) fue consagrado por las Naciones Unidas como año “Internacional de los Pueblos Indígenas” con la redacción de informes y estudios sobre la realidad de las condiciones de vida de los pueblos aborígenes.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la Naciones Unidas, 1948) había quedado pendiente la temática aborígen que sería subsanada con las declaraciones de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (entró en vigor en 1969), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) y la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales (1978).

Tal vez el concepto más importante implementado por la ONU fue la consideración de *pueblos* a las diferentes culturas presentes en nuestro planeta, elaborado a partir de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos (Argel, 1976) en el cual se indica en la Sección I. Artículo 2 que “todo pueblo tiene derecho al respeto de su identidad nacional y cultural”. Luego en el artículo 13 de la Sección IV señala que “Todo pueblo tienen el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, enriqueciendo de esta forma la cultura de la humanidad.

En el año 1984 se constituye en Panamá el Consejo Mundial de Pueblos Indios (CMPI) como un ente no gubernamental categoría III de la ONU, con status consultivo en el Consejo Económico Social. Está constituido por cinco organizaciones regionales que representan los intereses de más de cien millones de aborígenes que viven en treinta y un países del mundo. Una de las organizaciones es el C.I.S.A.³² : Consejo Indio de Sud

³²Miembro base del C.I.S.A. en la Argentina es el Centro Kolla y la A.I.R.A. (Asociación Indígena de la República Argentina).

América que abarca a la República Argentina, Bolivia Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay y Venezuela.

¿Qué pasa en Argentina? A partir de la llegada de la democracia a la Argentina se producen cambios importantes en la relación del Estado con los pueblos indígenas. Se produce la sanción de la ley nacional 23.302 en la cual se declara “de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existente en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación (art. N° 1). Además se crea uno de los puntos fundamentales para la implementación de políticas indígenas como lo es el I.N.A.I. (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) que representa una entidad descentralizada con participación indígena, del Ministerio de Salud y Acción Social.”

Luego la Ley 24.071 de aprobación del Convenio 169 de la Organización del Trabajo que significó, junto con la anterior, el tránsito de una política integracionista hacia una política de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales.

Ya con la Reforma de la Constitución en 1994 se produce la oportunidad de elevar y ampliar los derechos ya reconocidos a rango constitucional en donde el art. 75 inc. 17 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, y garantiza el derecho a su identidad, a una educación bilingüe e intercultural, a la posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan, a la personería jurídica de sus comunidades y a la participación en la gestión de sus recursos naturales y de todo otro tema que los afecte. Para la Antropóloga Leonor Slavsky del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano la “... modificación de este artículo en la Convención Nacional Constituyente significó un cambio del más alto nivel en la conceptualización de la cultura nacional. Si se considera que en el texto constitucional de 1853 se establecía el trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo³³, y que éste había permanecido inalterado hasta fines del siglo XX, podemos apreciar la magnitud de la modificación. Los fundamentos del nuevo artículo definen a la Argentina como un país multiétnico y pluricultural, superando las tendencias hacia la asimilación y la homogeneización de la cultura nacional” (Slavsky, 2005).

Esto significa la posibilidad de reconocer que además de los derechos relativos a los ciudadanos existen derechos colectivos de un nuevo sujeto de derecho llamado Pueblo Indígena. Este reconocimiento llega después de muchos esfuerzos y sufrimientos de parte de los pueblos originarios de nuestro país: el Toba, Wichí, Mocoví, Pilagá, Guaraní, Chiriguano, Chané, Chulupí, Chorote, Tapiete, Kolla, Mapuche, Tehuelche, Diaguita, Calchaquí, Huarpe, Ona, que en mayor o menor parte han conservado sus pautas culturales, sus lenguas, sus formas de organización, su religiosidad, en suma su cosmovisión

Pero tantos años de marginación han dejado su huella. Para la Jurista indígena Nimia Araza “Muchos miembros de estas Comunidades han renunciado a sus costumbres y tradiciones y se han “integrado o asimilado”, perdiendo su identidad, emigrando a grandes ciudades como mano de obra barata. Al perder su identidad e

³³ Ampliando aun más la norma que establece “su conversión al catolicismo”, notemos la desigualdad jurídica de los indígenas en la Constitución de 1853: Según el Art. 20: “los extranjeros pueden ... ejercer libremente su culto...”, mientras que los aborígenes de Argentina, debían ser convertidos al catolicismo. Nota del autor.

integrarse han perdido su potencialidad y el país ha perdido una gran parte de su valioso aporte. Pero quienes no perdieron su conciencia indígena, o quienes la recuperaron, hoy se organizan, revitalizan su ser, revalorizan su cultura y solicitan una plena participación en el quehacer nacional” (Araza, 1996).

Este texto final del artículo fue modificado por la Comisión de Redacción el día 10 de Agosto de 1994 y finalmente su redacción fue la siguiente:

Capítulo IV, Atribuciones del Congreso

Art. 75.- Corresponde al Congreso:

Inc.17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Para Nimia Araza...”la ventaja del texto constitucional es que no tiene limitación alguna como lo hace el Convenio 169 de la O.I.T. Pero todavía debemos seguir luchando porque el artículo no ha sido incorporado en la parte de Declaraciones Derechos y Garantías de la Constitución, sino a las facultades del Congreso. Por tanto la primera parte del Art. 75 dice: "Corresponde al Congreso de la Nación:.. el Inc. 17, es el texto transcrito. Quiere decir que hasta tanto el Congreso no reglamente este inciso no podremos definir con claridad los alcances del mismo”(Araza, 1996).

En el trabajo "Contribuciones a la Discusión sobre los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de "Servicios del Pueblo Mixe", Oaxaca, México para el Simposio Indolatinoamericano (27-31 de Octubre de 1993), se señala que: "¿porqué insistimos tanto en el hecho de que somos pueblos? De la misma manera que cuando hablamos de Derechos Humanos Individuales hemos de remontarnos a la noción de "individuo" el reconocimiento de que somos pueblos es para nosotros fundamental, pues constituye el punto de partida para que se admita que tenemos derechos colectivos. Individuos es a Derechos Individuales como Pueblos es a Derechos colectivos".

4.2 La relación de los pueblos originarios con la naturaleza

La mayoría de los pueblos originarios de América han sido recolectores y cazadores, aunque en la actualidad se puede hablar también de la crianza de animales domésticos conformando ciertos emprendimientos agrícola-ganaderos³⁴.

Esta característica se diferencia del modelo de sociedad “occidental “en el hecho de que poseen un acceso directo a todos los recursos naturales que sirven de base a su sustento y que son apropiados u obtenidos con este fin. Estos grupos concebían la idea de que los bienes necesarios para la vida no tienen que ser producidos primero por medio

³⁴ Justamente desde el año 1998 en adelante se están realizando trabajos en conjunto entre la Comunidad Mapuche Neuquina, el I.N.T.A, la Universidad del Comahue y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

del trabajo humano, sino que, por el contrario, dichos bienes existen y sólo es preciso buscarlos.

La reproducción de dichos recursos no constituye un motivo de preocupación, porque ellos se consideran parte integrante del medio ambiente. Por este motivo, la mayoría de las comunidades aborígenes americanas no aceptan la idea de la existencia de la superioridad del ser humano sobre el resto de la naturaleza. Por lo tanto en su **cosmovisión** no persiguen una transformación por voluntad propia. El ser humano, como parte integrante de un todo, tiene su misión en la conservación del mundo.

*“Mucha gente tiene la idea de que acá se vino a civilizar a la gente....pero esta gente sabia muchas cosas y que tal vez nadie se los explicó, las astronomía, las posiciones del sol, las estaciones del año y nadie ni ningún profesor universitario se lo vino a enseñar ellos lo aprendieron de mirar.
No es la cosa de... dejó de lado a mi gente.....sino estudiar para ayudar....no es que uno deja de ser una cosa para pasar a ser otra cosa....no es una transformación. Da mucha vergüenza cuando una persona del campo en donde todos somos descendiente de los mapuches dice que es mapuche, y le da vergüenza....cada una tiene la cultura en el alma”.*

Viviana Colipan, dirigente mapuche³⁵.

El indígena no persigue el objetivo de transformar el medio ambiente, pues él posee el mismo valor que todas aquellas otras partes con las que él convive. Es a partir de esta concepción que entendemos la desesperación de los indígenas cuando se talan montes, se dinamita el subsuelo o se caza indiscriminadamente. No sólo se mata a la naturaleza de la tierra, también se va asesinando a los indígenas. Y de hecho, la historia de nuestros pueblos está marcada por la muerte de la naturaleza. A las armas se les hacía frente. Los alambrados cerraron el paso para cazar guanacos, zorros y otros animales, en el sur, y llevó a los selk'nam a su lenta desaparición en Tierra del Fuego, por ejemplo.

“Todos los pueblos originarios de América tenían una relación muy importante con la Tierra, los peruanos, incas, aztecas, mapuches,....y dieron la vida peleando por la Tierra.

La ecología es algo que esta de moda, que se puso de moda ahora porque esta todo hecho bolsa. Antes no eran científicos, no había tecnología y se sabia cuidar mejor.”

Viviana Colipan, dirigente mapuche³⁶.

La distribución de los bienes se diferencia según el grado de parentesco, la edad, el sexo y la distancia que separe a un pariente de otro. Al contrario de lo que ocurre en las más complejas sociedades de clases, en las cuales las relaciones sociales están determinadas por la posición del individuo dentro del proceso de producción, las relaciones entre los miembros de las sociedades como la indígena, se caracterizan por el parentesco y las obligaciones recíprocas que emanan de este parentesco. Por lo tanto,

³⁵ Anexo 3. Entrevistas.

³⁶ Anexo 3. Entrevistas

para las relaciones sociales, la distribución de bienes ya obtenidos posee una importancia mucho mayor que la apropiación por sí misma. Esta forma de distribución impide que se produzca una acumulación de bienes. Y es aquí donde radica otro punto fundamental para la comprensión de todo un sistema de solidaridad y reciprocidad tan distinto al de nuestra sociedad.

Por lo tanto, el prestigio de un ser humano dentro de su grupo no se mide de acuerdo con lo que él tiene, sino que depende de lo que él da. Hasta hace unas décadas, un buen cazador resulta admirado y apreciado, por supuesto, por los éxitos de sus cacerías. Sin embargo, no sólo el conocimiento de los secretos de la caza son los que le dan prestigio, sino el hecho de que gracias a sus éxitos como cazador puede darles algo a los demás miembros del grupo. Si este cazador se quedara con todo el producto de sus cacerías, sin compartirlo, sería socialmente evitado por los demás miembros del grupo

4.3 De la tierra

En la zona de la Patagonia se ha producido a través de los últimos 250 años una penetración de población a veces turbulentas y otras pacíficas, que han cubierto la zona con una rica variedad de identidades étnicas, que van desde colonias, como las Alemanas, hasta los pueblos originarios como los Mapuches pasando por gentes provenientes de todos los rincones del país, que vinieron a “hacer patria” a los confines del sur..

Mapuche, según el Nuevo Diccionario Mapuche Español, significa "gente de la tierra, autóctonos, indígenas". Y justamente el tema del dominio territorial es fundamental. “La cuestión de la tierra- afirma Arrúe y Kalinsky- es un punto crítico que afecta, en general a las comunidades indígenas. En el caso mapuche , el enfrentamiento se da entre un concepto de tierra como propiedad comunal y otro de pertenencia individual”(Arrue y Kalinsky, 1996).

En el informe "Pobladores del Parque Nacional Lanín" realizado por el área de Asentamientos Humanos dentro de la Administración de Parques Nacionales se reflejan diferentes los tipos de asentamientos en:

1. Propiedades privadas
2. Permiso precario de Ocupación y Pastaje.
3. Reparticiones públicas.
4. Concesionarios

Dentro del tipo 1 (propiedades privadas), existen 15 de las cuales solo una (1) pertenece a la comunidad Curruhuinca desde 1989, y se ubica en la Cuenca Lácar ocupando cuatro parajes: Trompul, Quila-Quina, Pil-Pil y Puente Blanco abarcando una superficie de 10.500 has.-

Dentro del tipo 2 (P.P.O.P) es un título otorgado por la Administración de Parques a los pobladores que no tenían título de propiedad y que en un principio era personal e intransferible lo cual significó que el mismo caducará al fallecer el titular. Luego de

muchos conflictos, a través de la resolución 154, se autoriza a los descendientes de los titulares la ocupación de las poblaciones con las siguientes condiciones:

- Los pobladores deben ser de nacionalidad argentina y ser herederos de antiguos permisionarios.-
- No se acepta más de un asentamiento rural por permiso precario original, independientemente del número de herederos legales del titular.-
- La población debe desarrollar una actividad productiva no deteriorante de los recursos naturales.-

Dentro del tipo 3 están las empresas nacionales y provinciales que utilizan el espacio con fines hacia la comunidad (el E.P.E.N, Vialidad Provincial, Vialidad Nacional, I.N.T.A, etc.).

Dentro del tipo 4 están reglamentados por concesiones temporales contratadas con objetivos turísticos (Camping, Balnearios, Hosterías, etc.).

En relación al marco legal y regulatorio de los Parques Nacionales, la ley 22.351/80 en su artículo N° 9 declara:

"...La promoción y desarrollo de asentamientos humanos se hará en la medida que resulte compatible con los fines específicos y prioritarios enunciados".

Y en resolución 006/88 se enuncia:

Artículo 1: Propiciar y apoyar todas aquellas acciones que tiendan a resguardar las pautas socioculturales propias de las comunidades aborígenes existentes en jurisdicción de la APN en los Parques Nacionales Lanín y Laguna Blanca.-

Artículo 2. Promover aquellas medidas que aseguren un mejor nivel de vida (vivienda, salud y educación)...

Artículo 3: Promover el desarrollo de actividades económicas no deteriorantes.

En lo que se refiere a la Municipalidad de San Martín de los Andes se creó, en 1997 la Secretaría de Asuntos Aborígenes, con la dirección inicial de la Lic. Carmen Manson, con el fin de dar respuestas concretas a las “necesidades” de las poblaciones aborígenes de la Cuenca del Lago Lácar (Pertencientes al ejido municipal y del Parque Nacional Lanín). Esta región, nos comentó la directora, contiene a un reducido grupo de familias (Cayún, Vera, Curruhuinca, Neira, Raquithue, Cañicul y Aigo) y el tema de la educación es primordial para que dichas comunidades inicien su autogestión.

“Nuestro interés estaba en relación a la promoción de la comunidad y el turismo para la obtención de recursos genuinos- nos comentaba- lo cual hasta este momento solo se realiza en forma individual. Desde mediados de 1998- continuó- existe en la secretaría de Turismo un folleto informativo del Paraje Trompul, Visita a la comunidad Mapuche *Curruhuinca* donde se ofrecen servicios tales como: cabalgatas, paseos en *catango*³⁷, artesanías y comidas en el puesto de atención; playa y camping agreste”.

³⁷Carro tirado por bueyes, utilizado, generalmente para el transporte de troncos u otros elementos.

4.4 La lucha por sus territorios

A partir de los fines de la década de 1970 el movimiento indígena argentino comienza a articularse en organizaciones con plataformas claras de reivindicación. Es así como se inicia la lucha por la obtención de una legislación que les permitiera el acceso a la propiedad de la tierra y el respeto por su identidad cultural basada la legitimidad de sus reclamos en reivindicaciones históricas³⁸.

En este proceso tuvieron un papel muy importante los indígenas migrantes a los centros urbanos y su vinculación con la filosofía y los movimientos indianistas continentales e internacionales.

Para la antropóloga Leonor Slavsky autora del trabajo *Antropología, Política e Identidad en la sociedad Argentina de fines del siglo XX* “Los pueblos indígenas en la Argentina se presentan hoy a la mirada etnográfica como un conjunto heterogéneo y dinámico de grupos portadores de tradiciones culturales, que lejos de estar cristalizadas en el tiempo se encuentran sometidas a una serie de procesos de cambio, producidos tanto en su interior como por el contacto con el entorno en sus diversos niveles (local, regional, nacional e internacional)”(Slavsky, 2005).

Y los cambios se han reforzado por las condiciones de extrema pobreza que se vive en el interior de nuestro país (y por ende en el territorio neuquino), en donde se ven obligados a dejar sus labores ancestrales en las zonas rurales y dedicarse a otros tipos de trabajo en las poblaciones urbanas que, en la mayoría de los casos se refiere a peón de albañil (los mayores) y a diarero (los menores).

Con el reconocimiento y compromiso puesto de manifiesto por varias agrupaciones las diferentes comunidades aborígenes se sienten reconocidos por los otros pueblos indígenas, por sus organizaciones y algunos sectores de la Iglesia Católica (ENDEPA³⁹). Además cada vez hay más eventos y reuniones que les permiten compartir experiencias y logros obtenidos.

Por otra parte, un logro muy importante es el otorgamiento de la personería jurídica por parte del Estado nacional, a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas legitimando su presencia en diversa comunidades como: la Comunidad Rafaela Ishton de Tierra del Fuego que reivindica la antigua reserva selknam en la cabecera del Lago Fagnano, que acaba de serles reconocida por ley provincia , y a las comunidades Guaytamari en el valle de Uspallata en Mendoza y Huarpes del Cuyum en San Juan. Se encuentran en trámite las personerías de las comunidades de las familias Azaguate, Jufre y Guallama en Mendoza y la comunidad de Cochagual en San Juan, correspondientes en ambas provincias a zona de las lagunas de Guanacache. A esto se suman las comunidades mapuches de las cuencas del Lago Lácar y Lago Huechulafquen en la provincia del Neuquén.

Y este fue el logro de muchos años de disputa en donde se perciben todavía los procesos de construcción de la identidad, y un gran trabajo realizado por la Universidad del Comahue y la Asamblea por los Derechos Humanos de Neuquén entre el 1º de marzo

³⁸Ver Anexo 5: Educación Autónoma Mapuche capítulo III.2. ¿Porqué debe ser Intercultural la provincia de Neuquén?

³⁹ Sigla que corresponde al equipo nacional de la Pastoral Aborigen. Su dirección de internet es www.endepa.org.ar

de 1994 y el 30 de abril de 1996. En el capítulo 5 (pág. 127) referido a las comunidades aborígenes en donde se los cataloga en la categoría de Permisarios de ocupación y Paisaje, se considera a las comunidades asentadas en la Zona del Parque Nacional Lanín (familias Aigo, Curruhuinca, Cayun, Cañicul y Vera) y las características de su tratamiento de la tierra.

En dicho Informe Final se expresa uno de los grandes interrogantes referidos a la cultura y el territorio aborígen: “Si uno de los argumentos de los grupos hegemónicos del siglo XIX para emprender la arremetida definitiva contra los históricos ocupantes de la llanura pampeana fue poner a salvo sus haciendas y ampliar las superficies productivas al mercado externo, ¿Cuál es la razón de ser del mantenimiento en nuestros días de la mentalidad racista, etnófila, hacia los descendientes de aquellos “enemigos de la nación” que viven dispersos en distintas zonas marginales, o incluso integrados en el medio urbano?” (Informe A.P.D.H y U.N.C, 1996).

*Nosotros conocemos el lugar donde vivimos
Sabemos de montes, de los ríos y de los arroyos.
Sabemos de los frutos del monte y de los animales.
Nosotras miramos el cielo, la luna, conocemos el tiempo. Capaz que tenemos
secretos también.....Porque conocemos bien la madre tierra y conversamos
con el Padre Dios.
Y esas cosas las mujeres ...las pasamos a las hijas.
No se puede perder el conocimiento....eso siempre nos salvo.....Por eso
nosotras no queremos dejar la tierra. ¿Cómo será la vida sin la tierra?
¿Qué será que te pueda dar la ciudad?*

*Matilde Segundo, Avá Guaraní, Jujuy
(Folleto del equipo nacional de la Pastoral Aborígen, ENDEPA)*

Seguramente este análisis nos lleva la producción de interrogantes acerca de las formas de organización territorial de la Nación, y a la construcción de la identidad aborígen por consiguiente a la reconsideración del rol del Estado respecto del conjunto de relaciones sociales implicadas y al uso de los territorios.

4.5. La cultura mapuche

La comunidad Mapuche, es un pueblo originario del Continente Americano, y aunque sus verdaderas raíces pertenecen al país hermano de Chile por razones de necesidad o tal vez por las guerras de colonización y conquistas suscitadas desde el descubrimiento de América, han ido penetrando por la Cordillera de los Andes algunos integrantes de aquella comunidad asentándose y fusionándose con los primitivos habitantes de la Argentina conformando la composición étnica actual.

La provincia del Neuquén contiene 45 comunidades mapuches replegadas, en su mayoría en las cercanías de la cordillera de los Andes⁴⁰.

Al comenzar este trabajo corroboramos que uno de los más importantes asentamientos de la Comunidad Mapuche se encuentra actualmente dentro de un área del

⁴⁰ Ver Anexo 2 Mapa Comunidades Mapuches Neuquinas y Anexo 11.

Parque Nacional Lanín⁴¹, creado el 11 de Mayo de 1937 por medio de la ley 13.895, que está ubicado lindero la Municipalidad de San Martín de los Andes.

4.5.1 La vida del pueblo mapuche

Desde siempre el Pueblo Mapuche vivió en comunidad (lof en mapudungun⁴²), con su propia estructura social formada por 3 personas claves:

Lonko: encargado político del mismo;

Pillankuse: Encargada ceremonial;

Werken: responsable de las relaciones políticas del Lof hacia afuera y mensajero de la misma.

De acuerdo con los valores que han adquiridos culturalmente es para nosotros y ellos muy importante, poder continuar con profundo respeto y comprensión, el estudio de su cultura, pensamiento, cosmovisión y organización.

La montaña, el bosque, el lago y la meseta, son su paisaje vivenciado, es el lugar donde han nacido y fueron criados, cuidado siempre de manera especial a los elementos del mundo natural que los rodea y sus fuerzas o *Newenes* a través del denominado *Itrofil Mongem* (Biodiversidad). Históricamente permitieron siempre el acceso de todos los seres humanos que deseen disfrutar del lugar, mientras respeten el medio ambiente, del cual se consideran, como pobladores originarios que son, "auditores naturales". Para Arrúe y Kalinsky, en su libro Claves Antropológicas de la Salud, la cuestión del respeto por la naturaleza es remarcable: "Históricamente, para voltear un árbol, el mapuche hacía una rogativa fundando el pedido y solicitando la autorización".

Siempre se desarrollaron en la *mapu* (tierra) de la comunidad todo tipo de tareas agrícolas: sembrado de hortalizas, legumbres, cereales, principalmente para consumo propio. La cría de ganado extensiva fue siempre la principal de sus actividades económicas. Se trata mayormente de ganado mayor (vacuno, caprino y equino) y, en menor medida, de ovejas además de animales de granja para autoconsumo como aves y cerdos.

La construcción de sus viviendas se realizó siempre con materiales de la zona: barro, piedra, madera y, en algunos casos, adobe, muchas veces elaborados en el mismo lugar. Actualmente se han planteado desde el gobierno provincial y nacional programas de viviendas sociales de construcción tradicional occidental y son las más utilizadas.

Tienen ceremonias como el *Wiñoy Tripantu* (o *Wiñoy Xipantu*, según otros autores) o "Año nuevo Mapuche" (24 de junio), los cambios de cada uno de las etapas y todo el ciclo de vida natural, manteniendo el conocimiento de como influye en la vida y la naturaleza, los distintos astros como la luna - *kvyen*, *antú* - el sol y el *Wall Mapu* - la naturaleza toda.

Dentro del territorio comunitario existe un espacio ceremonial, con su *Rewe*, *kvnvn*, *palliwe*, donde se realizan las distintas ceremonias.

⁴¹ En la Argentina, el precursor en la defensa de la naturaleza fue Francisco P. Moreno, quién el 6 de noviembre de 1903 dona al país 7.500 ha de tierra que le fueran dadas como pago de servicios al país, constituyendo lo que actualmente es el Parque Nacional Nahuel Huapi.

⁴² Lenguaje hablado de la comunidad Mapuche.

También se encuentra el cementerio comunitario, donde se hallan enterrados sus antepasados, los primeros habitantes de este lugar. Actualmente los más jóvenes se avocan al trabajo de recuperación de la lengua, como parte de su identidad colectiva Mapuche. Esta comunidad, como la mayoría de los pueblos originarios de América ha crecido y ha aprendido del entorno que lo rodea, de su medio ambiente. La *mapu* (tierra) es quien les brinda la mayor parte de las soluciones para la curación de las distintas enfermedades que los aquejan. Por ello siguen la práctica tradicional enseñada por sus mayores acerca de la utilización de las distintas hierbas y minerales en el cuidado de la salud. Actualmente varios de los *peñi* (hermanos) poseen un conocimiento acabado de este saber ancestral y varios científicos de renombre se hallan interesados en la sistematización de su saber a fin de compartirlo con el mundo, por supuesto, con el debido reconocimiento intelectual y material hacia la comunidad y el pueblo Mapuche en general (Pueblos Aborígenes Argentinos, 1999).

La transmisión de la cultura ancestral se realizó siempre en forma oral. Se escondió durante muchos años, ante las presiones de la sociedad que lo rodeaba y como una forma de proteger su cultura. En las poblaciones rurales más alejadas de los centros urbanos es donde se mantiene todavía con mayor fuerza la identidad cultural.

“A nosotros nos pasó que nuestro abuelos nunca nos había contado nada y no nos llamó la atención. El nguillatum es una rogativa...para obtener mejor tiempo para compartir lo mejor, para la relación del hombre, Dios y la Tierra. Nuestra cultura siempre fue oral, los abuelos de nuestro abuelos se la contaba a ellos y estos a nuestro padres pero ahora no nos quieren contar y se esta perdiendo. Yo muchas veces digo como puede ser que yo por más que me explicaran no podría ponerme a favor de una gente que asesina a otra...y después de todo había mucha desventaja. La gente quería su madre Tierra. Y hay gente que los toma con grandeza a Cortes, a Roca, etc. Y a la gente nuestra le paso lo mismo porque habían hecho acuerdos y no lo cumplieron.”

Karina Vera, Alumna mapuche

Desde muy temprana edad, los mayores van transmitiendo todo el conocimiento que poseen, las diferentes conductas sociales y el modo de relación con el medio que los rodea. Así también se transmiten las técnicas para el tejido, el hilado, la preparación de distintas comidas, como el ñaco, chicha de manzana, el curanto, catuto, distintos alimentos artesanales, la creación de elementos para la agricultura. Se comparten también las tareas del cuidado de los animales, se cuidan las relaciones familiares⁴³, se hace hincapié en el trabajo comunitario en la construcción, la agricultura y en las diferentes ceremonias religiosas.

4.5.2 El mapuche urbano.

Un hecho desprendido de la presión demográfica sobre el escaso suelo que le fue quedando a las comunidades aborígenes, sumado a la falta de posibilidades económicas en la región rural (agravado de sobremanera en nuestros días), fue el fenómeno de la migración hacia las ciudades más grandes de la zona (y por supuesto a Buenos Aires)

⁴³Ver Anexo3. Entrevista al maestro Luís.

iniciado a partir de la década del treinta. Este desgajamiento poblacional trajo consigo la aparición de un nuevo componente social mapuche, cuyo asentamiento será definitivamente urbano (Antinao, 1998).

Este grupo se insertará mayoritariamente en los sectores populares de la población nacional y su actividad económica la constituirán todo tipo de labores desdeñadas comúnmente por la sociedad dominante (empleadas domesticas, peones de construcción, gastronómicos, etc), su ubicación espacial comprenderá esencialmente los sectores urbano - marginales que rodean las ciudades (villas miserias y campamentos suburbanos). Para Arrúe y Kalinsky (1996) estos procesos migratorios tienen características propias: “El hombre, mantenedor de la familia, sufre al mismo tiempo su falta de capacitación urbana, el señalamiento de borracho, y el rechazo patronal. Pasa a depender de la mujer, quien suele encontrar trabajo más fácilmente, sobretodo en quehaceres domésticos. Las familia se desorganiza y con ello las formas de autoridad”.

También, en este proceso se presentan problemas laborales a partir del cambio de un trabajo artesanal que realiza en la zona rural se pasa a una industrial. “Del trueque de productos con muy escasa circulación de dinero como valor de cambio. Desde un producir para vivir, que conlleva a momentos de contemplación y que respeta el ciclo vital (ritual, festividades) se ingresa a un *vivir para producir*, en el que se exagera sólo la eficiencia en aras de la competitividad”(Arrúe y Kalinsky, 1996).

En nuestros días, este sector constituye el porcentaje más significativo de su población. Según datos extraoficiales relevados con el Prof. Antinao de la cátedra de Cultura Mapuche de la Universidad del Comahue, esta equivale aproximadamente al 50% del total de la población indígena, ubicándose mayoritariamente en las ciudades de Neuquén, General Roca, Cipolletti y otras ciudades del Alto Valle del Río Negro y Neuquén. Se ha realizado por primera el censo Nacional de la Comunidad Indígena Argentina, 2003⁴⁴ que permitió tener datos concretos por primera vez.

Si bien en estos tiempos algunos de sus aspectos culturales no están en su plenitud o práctica cotidiana (debido a los factores indicados oportunamente), existe la firme voluntad y decisión de recuperarlos para su existencia como pueblo originario y para el reconocimiento de sus derechos como comunidad.

4.6 La actualidad mapuche

La historia nos muestra que estos pueblos poseen una gran capacidad para adaptarse a vivir bajo condiciones diferentes a las iniciales, sin que se produzca una pérdida de su identidad. Además se desenvuelven de una manera mucho más dinámica de lo que se cree habitualmente. También es cierto que la historia registra hechos que tocaron, en mayor o menor medida, las bases culturales como la tierra, la naturaleza, la religión o la lengua.

Sin subestimar los peligros de destrucción que amenazan la supervivencia de estos pueblos, lo fundamental es que exista la confianza en la capacidad de los indígenas de vivir bajo las condiciones transformadas inherentes a una sociedad impregnada de

⁴⁴ Ley N° 24956 – Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001 – Incorporación de Comunidades Aborígenes, que dice: "*Art. 1º - Se incorpora al Censo Nacional de Población y vivienda del año 2001 temática de auto identificación de identidad y pertenencia de identidad y pertenencia a comunidades aborígenes, mediante la ampliación de los módulos previstos en el mismo.*"

globalización. En los últimos años se han dado pasos en la recuperación de la tierra, en el reconocimiento del "ser indígena", en la organización social y política y en la recuperación cultural.

La continua confrontación con los no indígenas, sobre todo a través de la escuela, ha destruido en gran parte las formas de vida tradicionales, con ciertos grados de diferencia. De este proceso destructivo, cuyo desarrollo no ha concluido aún, han surgido nuevos problemas, cuya solución intentan hallar los aborígenes del tercer milenio, basándose en la recuperación de sus valores culturales y la organización.

Los últimos años han permitido visualizar un sustantivo avance en el derecho internacional y en el movimiento latinoamericano de revitalización étnica y cultural de los Pueblos Indígenas ubicados desde la frontera mexicana de Chiapas con Guatemala, hacia el sur del continente pasando por la Bolivia de Evo Morales).

El Estado argentino ha reconocido constitucionalmente el carácter multicultural y multiétnico de su sociedad y ha ratificado el Convenio Internacional No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización y últimamente la atención pública brindada al Pueblo mapuche, en términos socio-económicos, sigue siendo orientada hacia la superación de la pobreza. Esta orientación en materia de diseño de políticas públicas, responde sólo a los rasgos propios de la inserción socio-económica marginal de las comunidades mapuches, pero olvida la especificidad cultural y la identidad étnica diferenciada, que distingue a este pueblo.

La actual fase de globalización de la economía mundial y el centralismo en la toma de decisiones políticas acentúan este proceso, en la medida que una de sus consecuencias es la creciente homogenización institucional y cultural de los pueblos.

Actualmente, la escasa proporción de indígenas (en relación con otros países latinoamericanos, incluido Chile) hacen que la presencia indígena en Argentina, en especial la presencia mapuche, haya sido siempre subestimada, casi desconocida. Incluso, se podría decir "folklorizada", más que descalificada. La sociedad de un país que a comienzos del siglo XX, se proclamaba "crisol de razas" por su alta composición de inmigrantes europeos, necesitó mistificar la figura del indio rodeándola de las glorias de un lejano pasado indómito, mientras que la población sobreviviente se avergonzaba de sus orígenes y se diluía entre los provincianos pobres: "los cabecitas negras del interior" fueron llamados a los descendientes mestizos de las provincias fuera de la ciudad de Buenos Aires. Un apodo que promovió el peronismo a lo largo de su historia y que fue utilizado políticamente con fines electorales.

Así transcurrió buena parte del siglo XX, donde al mapuche no sólo "se les quitó su identidad de pueblo (étnica y culturalmente diferenciado del resto de la población nacional) sino que se inhibieron sus prerrogativas de pueblo originario y, por tanto, sus alternativas de supervivencia comunitaria. En el plano económico, era necesario otorgar tierras y espacio de desarrollo a las haciendas conducidas por los hombres de progreso" (Hernández, 2003:46-49).

Sin embargo, al comenzar del nuevo milenio, resulta sorprendente el carácter de las reivindicaciones del Pueblo mapuche, ante la sociedad y el Estado argentino, sobre todo, en la Provincia de Neuquén, que van desde la defensa del hábitat colectivo (arrasado por empresas extractoras de hidrocarburos) hasta la propuesta de auto-representación autónoma, como Pueblo mapuche, más allá de las fronteras, tanto la provincial, como la nacional. Varias organizaciones mapuches cuyos embriones se remontan hacia el final de la dictadura militar y comienzos del primer período democrático (1984-85), se unen y

fortalecen durante la década de 1990 (en especial, durante los “contra-festejos” del V Centenario de la invasión española a las tierras americanas) y actualmente constituyen una organización política de fuerte presencia provincial, denominada Coordinadora de Organizaciones Mapuche (COM).

Por uno u otro motivo, al Pueblo mapuche está luchando por reivindicaciones tan válidas, como de difícil acceso, ante la inflexibilidad del escenario jurídico-político y del accionar de las instituciones públicas argentinas.

CAPÍTULO 5

EL ESTEREOTIPO ABORIGEN

En todos los pueblos del mundo no es la naturaleza, sino la opinión, la que determina la elección de los placeres. Corregid las opiniones de los hombres, y sus costumbres se depurarán por sí mismas. Quien juzga sobre las costumbres, juzga sobre el honor, y quien juzga sobre el honor, toma su ley de la opinión.

El contrato social, Jean-Jacques Rousseau.

5.1 Introducción

Nuestra vida cotidiana esta inmersa en diferentes capas de los medios de comunicación, en donde día a día somos bombardeados con informaciones que no siempre resultan totalmente objetivas. Se podría pensar, desde un punto de vista crítico, que cada información es totalmente subjetiva con el que la esta enunciando que no necesariamente es una persona individual sino una empresa, institución o comunidad.

Se puede pensar (y no sería errado) que no toda esa información llega a nosotros en una función aleatoria o con una fin despojado de todo interés. En realidad podríamos decir, sin pecar de ingenuos, que toda esta comunicación esta armada con fines que pueden ser ideológicos, políticos, económicos, sociales, religiosos, etc. teniendo su origen en una necesidad de urgente solución y aprovechando esa indudable capacidad que tienen los medios de comunicación, de formarnos una imagen.

Pero este proceso en el cual se van formando una imagen o ciertos prejuicios sobre tal o cual persona o comunidad no es nuevo. Esa imagen se fortalece con el tiempo hasta naturalizarse y asumirla como real. Rousseau lo expresa muy bien cuando dice: “Quien juzga sobre las costumbres, juzga sobre el honor, y quien juzga sobre el honor, toma su ley de la opinión.

Podríamos afirmar que nace desde las primeras poblaciones humanas que, ante una comunidad diferente interponía sus miedos y vacilaciones generando interpretaciones mentales que, podían llegar a ser verdaderas o no, pero que les permitía diferenciarse del resto y a la vez agruparse en torno a una creencia común.

En la Patagonia Argentina por ejemplo existe el preconceito de que los antiguos habitantes de ese lugar (los aborígenes) representan culturas o sociedades primitivas utilizando el término en forma totalmente despectiva y sin tener en cuenta la riqueza cultural que posee.

Ese preconceito está totalmente radicalizado en la población y todavía muchos pobladores, aún sabiéndose “mestizo”⁴⁵, reniegan de su parte aborígen justamente por

⁴⁵En la Patagonia hay una gran población de mestizos de primera o segunda generación. Según Nicasio Antinao de la Cátedra de Cultura Mapuche de la Universidad Nacional del Comahue llegan a 500.000 en toda la región.

vergüenza a ser reconocidos como integrantes de una comunidad “diferente” como es representada por los medios de comunicación.

La formación de esta imagen se representa así porque la generación de un conflicto es uno de los temas más importantes para vender el “producto informativo”; la generalización de los “malos” y los “buenos” como recurso narrativo de las series televisivas y películas de origen comercial, es algo que traemos desde chicos y con la aparición del fenómeno multimedia se ha exacerbado, a tal punto que ha saltado de la pantalla de ficción para introducirse en la vida real. Es así que se necesita tener rivales, o tener diferencias bien marcadas con respecto a los otros. La diferencia, en este caso, se convierte en una inferioridad o menoscabo, es decir en una pesada cruz que deben llevar desde el más anciano del grupo estereotipado hasta el niño en su primer día de escuela.

5.2 El papel de la escuela

La escuela no es una abstracción, sino algo concreto y cotidiano que esta formado de personas de carne y hueso, que son actores de la sociedad que componen, con un rol netamente definido. Estas personas están también inmersas en el mundo de la información y por ende en la creación de estereotipos favorables o desfavorables respecto de sus alumnos. En la comunicación que se establece en el proceso educativo, aparecen prejuicios y juicios de valor. “La valoraciones del sujeto- enuncia Ortiz Oria, experto en Comunicación Educativa de la Universidad de Salamanca, España - alteran el proceso de lectura de los mensajes reales, mediante la selección que conviene en cada caso, “dependiendo del estado interno del sujeto se tenderá a puntuar más los aspectos positivos o negativos del otro” (Ortiz Oria,1993).

“La escuela rural es una gran familia, es una extensión de la casa, cuando funciona bien. Los pibes mapuches que se van a los 12, 13 años, que se van primero de lado de la familia, después de una comunidad mapuche a otra cultura, de una comunidad cerrada a otro mundo, y a eso agrégale lo de las materias y profesores. Cambia totalmente el enfoque de la escuela...de una escuela familiar a un sistema que tienen 14 materias y profesores que no los conocen. Y encima las materias.....Historia Antigua, Inglés, Contabilidad”.

Luís Martínez, Director Albergue Alumine⁴⁶

Claro está que el maestro no es neutro ante la influencia de los estereotipos y las etiquetas que nos colocan los medios de comunicación, ni tampoco es neutro afectivamente, sino que tiene sus gustos, expectativas, representaciones mentales y actitudes que inciden directamente sobre el proceso y los resultados del aprendizaje.

Sin ir más lejos el hijo de un compañero de estudio fue reprimido en un colegio de Salamanca con un “...colombiano tenias que ser...” en una escuela religiosa indicando justamente un estereotipo formado del docente respecto a la nacionalidad del niño. Y en esta frase del maestro ha influido claramente la imagen que emiten constantemente los medios de comunicación respecto de este país sudamericano generando en él una fuerte etiqueta referente a los de dicha nacionalidad.

⁴⁶Anexo 3. Entrevistas

Howard Gardner, autor del libro “La mente no escolarizada”, señala que los estereotipos constituyen teorías ingenuas que albergan a los estudiantes. Nos gustaría pensar que la enseñanza de la historia y de la literatura modifican los estereotipos étnicos, raciales y religiosos. Pero no es así.

Por otra parte, para David Perkins, en su libro “La escuela Inteligente” expresa que”sin embargo, los estereotipos sobreviven y progresan en las humanidades al igual que en las teorías ingenuas de las ciencias y las matemáticas” dando a entender la continua relación de la humanidad con la necesidad de forjar estereotipos.

Y dentro de ese marco de referencia surge esa particular comunicación que nos desvela que es la llamada Comunicación Educativa. En donde Ortiz Oria afirma como “desde una perspectiva sistémica, la Comunicación Educativa constituye un sistema complejo de interacciones entre la conducta comunicativa del profesor y la de los alumnos” (Ortiz Oria, 1993). Y en ese sistema complejo de comunicación, los perjudicados son, sin ninguna duda, los alumnos.

Es así como también se forma una especie de “profecía educacional” (generalmente negativa) referente a estos estereotipos, que seguramente se cumplirán con el “esfuerzo” del maestro plantado con todo su poder cultural frente al niño “diferente”.

“Desgraciadamente los chicos que vienen a estudiar acá, creo que el objetivo es terminar pareciéndose lo menos posible a un mapuche. Lo cual es bravo para nosotros, para nosotros es un desafío, es algo que nos lo planteamos como un problema porque en definitiva “en que los estamos ayudando”, por ahí individualmente si, le estas dando una mano para que pueda hacer algo con su vida,.... pero como comunidad, como pueblo, como cultura no los estas ayudando, al contrario los perjudicás. Pero creo yo también creo que es un arma de defensa y una respuesta a lo que viven y con esto de la globalización a que apunta la sociedadapunta a lo homogéneo, a que nos vistamos de la misma manera.....eso llévalo a que estamos en dos culturas”.

Maestra Escuela rural, Alumine⁴⁷

Este punto marca la influencia de los estereotipos en el rendimiento académico de alumnos provenientes de diversas culturas que se insertan en un ámbito con una cultura diferente.

5.3 El estereotipo

La función del estereotipo es justificar la conducta del grupo que cree en él con relación al grupo que valora. Esto explica la naturalidad de los estereotipos: parecen naturales y obvios porque todos comparten el conocimiento de su existencia. Además, pueden ser ciertos o falsos y dependen de las características que se seleccionan para caracterizar un grupo social, esos prejuicios básicos van fomentando la etiqueta que se le va a colocar de acuerdo a las preferencias de la comunidad que puede ser manejada por los medios de comunicación de acuerdo a intereses no muy transparentes ni visibles. Y acá quiero incorporar una reflexión que hace García Carrasco respecto al conocimiento y los medios de comunicación:

⁴⁷Anexo 3. Entrevistas

“Se solía afirmar que era la ciencia conocimiento y la tecnología –conocimiento-acción las que habían afectado sensiblemente los sistemas de creencias de los grupos humanos. Hoy creo que debemos afirmar que nos es esa la fuente de afectación más intensa al sistema de representaciones de los individuos y de los grupos, sino en la medida indirecta en que hacen posible y necesario el trasvase masivo de informaciones y de comunicaciones, tanto como consecuencia de la presión del consumo de bienes y servicios, que como consecuencia de que la comunicación y la transferencia de símbolos es el más apremiante de los consumos” (García Carrasco, 2000: 12).

La veracidad del estereotipo yace en la selección de las características y su falsedad en la distorsión que resulta al examinar determinados rasgos característicos y generalizarlos como representativos del grupo. Para ser más exactos si buscamos en el Diccionario de Sociología podemos encontrar esta definición del término: “Creencia socialmente compartida, articulada en un conjunto de características atribuidas a una categoría de personas y formulada según criterios “no científicos”. Fue W. Lippmann quien en 1922 introdujo el concepto de estereotipo en las ciencias sociales en donde “el individuo para interactuar con su ambiente, demasiado complejo para apropiárselo directamente, se construye un retrato mental de mundo que cae fuera de su alcance, retrato que, al menos en una parte, esta culturalmente determinado...” (Diccionario de Sociología, 1976).

“La construcción de estereotipos- afirma Sinisi- se realiza a través del conocimiento cotidiano y del sentido común, de la misma forma que se realiza la construcción de prejuicios. En este sentido, A. Héller dice sobre la categoría prejuicio.....”es la categoría de pensamiento y del comportamiento cotidiano (...)análogamente es el pensamiento cotidiano un pensamiento fijo en la experiencia , y al mismo tiempo, ultra generalizador”. Este proceso se realiza a través de dos vías o caminos, por un lado “asumiendo” estereotipos o esquemas ya elaborados y por otro, se adquiere a través del medio en el que crece el individuo” (Sinisi, 1999).

Para la profesora Dolores Pérez Grande “Los estereotipos son posturas acrílicas.....son creencias muy comunes a la gente que si la haces pensar un poco es probable que la cambie. Los prejuicios son mucho más fuertes más intensos debido al componente afectivo que es intensísimo. Los estereotipos y prejuicios pueden ser negativos o positivos aunque los negativos son los que condicionan negativamente el comportamiento. Los profesores usan mucho los prejuicios hacia los niños y esto condiciona su comportamiento. En los prejuicios influye mucho las diferencias económicas, los comportamiento de los adultos, que los niños observan.”⁴⁸

En un trabajo de décadas pasadas, Edmund Leach, definía la relación *nosotros-otros* de la siguiente manera: cada uno de nosotros construimos un “yo” que se identifica con un colectivo “nosotros” que a su vez se contrasta con algún “otro”. Si el otro aparece como algo muy remoto, se lo considera benigno tal como el caso del *buen salvaje* considerado por Rousseau. En el polo opuesto el otro puede ser muy cercano y relacionado con nosotros mismos: relación padres-hijos, doctor-paciente profesor-alumno. Pero entre estos dos polos se encuentra otra categoría en la cual aquel otro que,

⁴⁸ Anexo 3. Entrevistas

estando próximo es incierto generando un nuevo sentimiento de amenaza, inseguridad y miedo (Leach, 1967)⁴⁹.

Y esto es así. La historia nos demuestra que la mayoría de los estereotipos y etiquetas se crean a partir de una amenaza presentada por un grupo dominante social, respecto de otra comunidad.

Mi interés en este capítulo se centra en el hecho de cómo se ha formado un estereotipo muy fuerte referido a los aborígenes de la Comunidad Mapuche de la Patagonia Argentina.

Este territorio es una amplia porción del continente sudamericano poblada (antiguamente) por varias etnias diferentes que no representaron una amenaza cierta para la colonización europea debido a su bajo poder bélico y al hecho de no tener más riquezas que sus vidas y su tierra que le daba todo para la subsistencia. “A la Tierra la llamamos nuestra madre porque nos da lo que necesitamos, de la misma manera como lo hace nuestra madre”. (Citado en el libro del Árbol Sagrado, elaborado por las comunidades aborígenes americanas, Molineaux, 1995).

Luego de la independencia argentina y las cruentas guerras civiles, comenzó a formarse la idea de una gran Nación y que para ello se necesitaba de grandes territorios. Es por eso que se armaron poderosos ejércitos que tuvieron la misión de “conquistar” esos grandes espacios territoriales a costo de grandes matanzas y de continuos éxodos de la población originaria.

En los territorios tomados por las fuerzas argentinas habitaban los Mapuches, los tehuelches, los yamanas y los onas que se fueron extinguiendo ante el avance de los ejércitos y la gente que venía detrás.

Los aborígenes sobrevivientes fueron recompensados con pequeñas reservas de tierra de dimensiones mínimas con respecto a lo que antes eran sus dominios y en lugares apartados a los de recolección y caza.

En el caso puntual de los mapuches, los pocos que quedan, poseen sistemas de valores diferentes a los que estamos acostumbrados los que vivimos en una ciudad. Ellos no valoran la competitividad, el bienestar económico, el progreso y el trabajo como lo valoramos nosotros (los occidentales). Su cosmovisión es totalmente opuesta a la del individuo urbano y la naturaleza está por encima de todo y su cuidado es fundamental para su existencia.

La Conquista del Desierto (como fue llamada la campaña de exterminio indígena y posesión de sus tierras) dejó libre el camino para que llegaran atrás de ellos colonos (argentinos y extranjeros) y terratenientes con interés de comerciar con las tierras robadas a sus naturales poseedores.

Quiero decir que en ese punto había coincidencia entre las dos culturas: las dos querían la tierra pero, obviamente, con diferentes propósitos. El aborígen se levantó en armas cuando pudo y amenazó el “progreso” de las comunidades blancas que necesitaban de esas tierras para formarse como grupo social. Esta amenaza suscitó una reacción dura y de índole racista en los medios de información de aquel momento, una reacción que reflejaba el punto de vista de los colonos y que de alguna manera contribuyó a ir forjando el estereotipo actual de la comunidad aborígen de mi país.

Las citas que hay en diversos medios periodísticos escritos fueron formando la idea del indio “salvaje violento” de principios de siglo a la idea del indio “haragán e

⁴⁹ Citado en Sinisi, 1999.

ignorante” de la mitad del siglo sin tener en cuenta la diferencia cultural y las virtudes que puede tener justamente la diferencia. Es decir, sin tener en cuenta la verdad.

“La fuerza de un estereotipo, su acogimiento y uso como concepto educativo, se mide en relación directa al grado en que este es percibido por sus oyentes como representación válida de la realidad”

(Perkins, 1996).

5.4 .El estereotipo aborígen

Este estereotipo está enmarcado, generalmente, dentro de comunidades etnocéntricas y el concepto del aborígen, no tiene en cuenta que las diferencias entre las culturas forjan escalas de valores diferentes y que una cultura es incapaz de emitir un juicio de valor sobre otra que no es semejante. Claro que hay algunos elementos observables que alimentan estos preconceptos: el bajo poder adquisitivo, la diferente cultura medicinal, los problemas de aprendizaje que presentan en la escuela tradicional, etc. En donde su situación social es condicionada por su situación económica y esta a su vez es consecuencia de la falta de políticas gubernamentales que permitan la integración, del desempleo y de las pocas oportunidades laborales que poseen en el mundo actual a no ser el de mano de obra barata.

“Causa un poco de molestia, porque el indio esta en todos lados, en la boca,...”indio de mierda”....”salí de acá indio sucio” a nosotros nos da risa porque no somos indios.....son los de la India.”

Viviana Colipan, Dirigente Mapuche⁵⁰

Los medios toman estos datos y elaboran una etiqueta (generalmente peyorativa) que generalizan a toda la comunidad y manipulan la información con el único fin de vender un producto capaz de generar un conflicto. Justamente aquí es donde se produce la parábola del huevo y la gallina; el aborígen al verse discriminado por lo medios de comunicación o al ser tratado como “fenómeno” resalta su condición y la exagera buscando respuestas en lugares en los cuales no la puede hallar sino complejizar su situación.

Y es así como se produce una relación huevo-gallina en donde el indígena queda encerrado y el mismo se va formando el estereotipo que le venden los medios y por más que quiera salir no lo logra ya que al poner su disgusto pasa a ser el “indio salvaje de las pampas” logrando que el remedio sea peor que la enfermedad.

“Este proceso de identificación de su condición social, su evaluación negativa, su aceptación como característica innata y negativa y finalmente la inversión de la causa y efecto es lo que Perkins identifica como una parte instrumental de todo estereotipo”. (Quin, 1996).

⁵⁰ Anexo 3. Entrevistas

Este procedimiento no es estático ya que se moviliza de acuerdo a las normas y características sociales del momento analizado modificándose el estereotipo en forma pero manteniendo su fondo negativo. La identificación de cómo se crean los estereotipos no explica el porqué de su creación y en el caso analizado del “indio salvaje -indio ignorante” funcionó para racionalizar y justificar el comportamiento de los pioneros y los terratenientes patagónicos.

La filosofía de los pioneros consistió en apoderarse de la tierra y usarla para que produjera; fue una filosofía que estaba en conflicto directo con los intereses de los ancestrales poseedores de la tierra: los indígenas.

El proceso de crear un estereotipo de un grupo étnico o racial, de hacer la construcción de una imagen representativa no es, como hemos visto, en vano. Sino que persigue un objetivo grupal, un objetivo ideológico y comunitario como reacción ante la aparición de una posible amenaza al *status quo* de la comunidad dominante.

Los escritores argentinos de la época han tratado bastante el tema, con imágenes que van desde el indio que asesina un niño delante de su madre ...“la dio vuelta de un revés y por colmar su amargura, a su tierna criatura se la degolló a los pies. (Martín Fierro – José Hernández. Pág. 218) hasta la postura clara de Sarmiento (escritor, maestro, director de escuela y luego Presidente de la República Argentina) con su obra fundamental (Facundo) refiriéndose a las poblaciones indígenas.

“El progreso moral, la cultura de la inteligencia...es aquí no solo descuidada, sino imposible. ¿Dónde colocar la escuela para que *asistan a recibir lecciones los niños diseminados a diez leguas de distancia en todas las direcciones? Así pues, la civilización es del todo irrealizable, la barbarie es normal...*”

(Sarmiento, 1976)

En la actualidad, con la aparición de entidades de defensa de los derechos humanos y el inicio de agrupaciones aborígenes capaces de ser escuchadas está, de a poco, generando un cambio en los estereotipos. Para encarar este cambio han reconocido el uso de los medios como parte fundamental para modificar los preconceptos de la población blanca y se han lanzado a enfrentarse al estereotipo establecido del “indio-ignorante” por uno del tipo “hombre-luchando-por-lo-suyo”.

La estereotipación de “indio-ignorante” comenzó en la Argentina al prohibírseles el habla en su idioma y aceptando al español como lenguaje universal. Sus problemas de comunicación y la poca posibilidad de que sus hijos aprendieran en la escuela cuando les daban las asignaturas en otro idioma diferente al que hablaban en su casa, generó la idea entre los compañeros de que el niño indígena era un “burro” y que no entendía nada. Esta disminución de sus capacidades intelectuales fue creciendo de generación en generación llegando a nuestros días con el prejuicio que no solamente tiene el hombre común sino los maestros y directivos de las escuelas y, lo que es peor, miran con esa idea al niño indígena en el primer y último día de la escuela.

Robyn Quin, que ha trabajado bastante el tema con comunidades marginadas explica una de las formas posibles de formar un estereotipo a partir del contacto:

“Si no tienes un contacto personal con un grupo, tiendes a apoyarte en los medios de masas para obtener una imagen estereotipada. Si has conocido personalmente al menos un miembro del grupo, entonces ese contacto sirve para formar tu propia idea”(Quin, 1996).

Para Arrúe y Kalinsky no solo se generan este tipo de estereotipos sino que también aparece el del “indio- holgazán” generalmente en los contextos urbanos hacia donde se dirige el mapuche en búsqueda de nuevos horizontes: es importante destacar que en tren de considerar las formas actuales de cimentación de este prejuicio, es el mismo trabajo asalariado con las características que tiene en la región, el que se constituye en su propia fuente de gestación” (Arrue,1996).

Para los jóvenes de origen mapuche que van a la escuela secundaria ubicadas en pueblos o ciudades grandes surge también el conflicto:

“ a veces nos da vergüenza decir “soy mapuche”como contaba una mujer que vino acá que decía que su mama daba clase de mapuche y no mandó más a sus hijos porque le daba vergüenza.”

Karina Vera⁵¹

Los sentimientos de vergüenza a veces se despliegan a consecuencia de conductas discriminatorias por parte de los otros jóvenes

“Una vez... yo estaba con la ropa rota y el otro chico, mirá este indio está..., callate vos, le digo, ahí me enojé, él me pegó, yo le pegué también. Ahí vino el portero, nos atajó” (Antonio, 15 años)

5.5 El papel de los medios de comunicación

Los medios de comunicación no solamente refuerzan las ideas generalizadas de la gente sino que también tienen la capacidad de formación, de preconcepciones y /o estereotipos.

El estereotipo que aparece en los medios viene de la interpretación social que realiza un grupo social consolidado, que tiene un determinado interés para que eso suceda y está muy interesado en que sea de una forma y no de otra.

Por lo general estas interpretaciones son invariablemente negativas y pareciera que surgen a partir de apreciaciones parcializadas de la realidad que son evaluadas negativamente. Una forma clara de ver estos puntos de vista consiste en buscar la falta de autocrítica y la reflexión totalmente subjetiva que se emana sin pudor como si fuera el representativo de toda la comunidad.

En el caso citado de la comunidad Mapuche, los atributos que poseen como grupo radican en su condición social y son descritos como si fuesen la causa de la misma condición. Es así como aparece el preconcepción generalizado del indio-ignorante-borracho.

Se invierte la relación causa efecto y los resultados se evalúan negativamente y se citan como la causa, la situación inferior del aborígen, por ejemplo y sus problemas de alcoholismo.

Este vínculo con las condiciones sociales le da validez al estereotipo. Al ser en parte verdad, se convierte en un componente de nuestra ideología y lo aceptamos como real. Y así pasa con todo el mundo: cada uno reconoce su parte de verdad de acuerdo a los

⁵¹ Ver Anexo 3 . Entrevistas.

preconceptos generalizados que posee y este nuevo elemento se instala como un nuevo aprendizaje dándole una veracidad que antes no existía en nuestra mente.

De esa forma llega a ser conocido por toda la comunidad y aunque no todos lo tomen como una verdad irrefutable no deja de ser un poderoso instrumento de información.

En el caso de los aborígenes los estereotipos son generalmente negativos y como han sido siempre considerados un “problema” para la nueva sociedad instituida se han construido estereotipos realizando un recurso que Robyn Quin llama “inversión del CAUSA-EFECTO”:

“La sociedad piensa como problemas que la mayoría percibe como tales y se les muestra haciendo algo que es inaceptable para la comunidad general. Una manera de lograr esto es invertir inconscientemente la relación causa - efecto cuando nos referimos al grupo estereotipado. De este modo se desvía la culpa del grupo dominante al grupo problemático.” (Quinn, 1996)

Un ejemplo sería el siguiente

Los aborígenes han sido despojados de su tierra (CAUSA) y constituyen una sociedad despojada y desmembrada que en algunos casos utilizan como vías de escape para escapar de esa realidad al alcoholismo (EFECTO).

La inversión podría ser que: los aborígenes en ciertos casos son alcohólicos (CAUSA) y por esa condición han perdido sus tierras y posiciones (EFECTO).

El “indio borracho” es un estereotipo muy fuerte en América porque su verdad puede ser confirmada en la calle de pueblos suburbanos y zonas rurales. En el libro de Claves Antropológicas de la Salud (Arrúe y Kalinsky, 1996) se realiza un recorrido por la zona sur de la provincia del Neuquén y justamente se utilizan estos estereotipos para justificar problemas de enseñanza: Se comienza por el señalamiento con el frecuentado “problema de conducta o aprendizaje”. Pero este esbozo de medicalización dura poco y, deja paso a un más sincero “hijo de borrachos tenias que ser”⁵².

Es verdad que existe el problema del alcohol en las comunidades aborígenes pero también lo existe en las comunidades no-aborígenes. La diferencia sin embargo, está en que la patología es utilizada selectivamente para transmitir un juicio negativo sólo sobre los indios o la comunidad rural en general. El juicio de valor transmitido por los estereotipos justifica entonces la condición de inferioridad dada a esta gente.

Para la antropóloga Liliana Sinsi la incidencia del estereotipo en las comunidades marginadas es fundamental y recae, generalmente en los niños de las comunidades discriminadas que asisten a clases con otros alumnos de comunidades diferentes.

“La cuestión es que el estereotipo que recae en el niño portador del síntoma se transforma en la razón de sus exclusión. No se hace alusión a la institución escolar y sus protagonistas como interactuando, a los abordajes metodológicos, al contexto sociocultural. Es siempre el niño y su problema”.

⁵²Las comillas son de los autores del libro mencionado.

(Sinisi, 1999)

En el mismo trabajo- La relación *nosotros-otros* en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y Racialización – se realizó un trabajo de campo sobre la inserción de los chicos bolivianos en las escuelas capitalinas, con diversos actores del ámbito educativo y se obtuvieron respuestas de los niveles de dirigencia como la siguiente:

A los chicos bolivianos se les hace hacer dos veces el primer grado porque la cultura es muy lenta, la familia no estimula, es siempre así....”

O de las maestras como estas:

....”de esta forma mejoran un poco, solo un poco, se adaptan a nosotros pero siempre más lentos, tengo años de verlos.....ves esté va a necesitar dos años como la hermana....”(Sinisi, 1999)

Según la autora “es tan generalizada la creencia de que los niños de países limítrofes, sobretodo bolivianos, tienen niveles de deficiencia para el aprendizaje alfabético que en una de las escuelas una maestra se asombraba de que un alumno boliviano que cursaba el primer grado hubiese incorporado la lecto-escritura antes que los chicos argentinos:

“vos fijate, viniendo de una cultura tan atrasada, milenaria, con padres, casi analfabetos, este chico empezó a leer antes que los nuestros y no sabes como escribe, parece mentira lo rápido que es”(Sinisi, 1999).

Y estas referencias las quisimos incorporar debido a la similitud con el caso mapuche en las escuelas neuquinas⁵³, en donde sufren, del mismo modo, estos estereotipos que al final representan un estigma de su condición como diferente y entran en conflicto con su identidad como en el caso de esta joven mapuche:

“Lo que pasa en todas las personas y a veces uno busca ser lo que no es....y hasta en el día de hoyen nuestra edad de la adolescencia nosotros buscamos nuestra propia identidad.

Es un proceso muy histórico después de la campaña del desierto la gente se cerró mucho...ellos pensaban que no se iban a dar cuenta de que éramos mapuches y no nos iban a matar ni quitarnos las cosas...ellos pensaron que si no se daban cuenta si ocultamos un poco las cosas íbamos a sobrevivir un poco más. No le enseñaron la lengua sus hijos, no decían nunca nada y los que algunas vez quisieron enseñar a sus hijos tuvieron el rechazo por parte de sus hijos”.

Karina Vera, Comunidad Mapuche Paylamenuko⁵⁴

⁵³Ver Anexo 3. Entrevistas a las maestras de Aluminé.

⁵⁴ Idem.

5.6 El papel de educador

De acuerdo a lo visto en el párrafo anterior vemos que el rol docente en estos casos es netamente reflexivo y debe tener la suficiente capacidad para superar las nociones simplistas de los estereotipos. No es suficiente con enseñarle a los alumnos que los estereotipos son falsos y que son construcciones ideológicas que persiguen algún nefasto objetivo. La enseñanza debe concentrar sus esfuerzos para educar al estudiante del aula multicultural sobre las funciones de los estereotipos, y como organizan y limitan nuestro modo de ver al mundo que nos rodea brindando una idea parcializada de un todo.

Una vez que el estudiante tenga conciencia de cómo funcionan los estereotipos, más oportunidad tendrá de rechazar el modo de pensar simplista que le brinda los medios masivos de comunicación y la misma población que lo contiene.

Desde una postura crítica cada vez que analizamos los medios también estamos generando un estereotipo: el del *homo consumidor*⁵⁵, el del perfecto integrante del mercado de consumo que lo espera fuera de la escuela (y muchas veces adentro también). ¿Quién nos dice que no estamos formado un lector apasionado o un vicioso espectador de los videos?

En la Argentina se hacen desde hace años campañas de “El diario en la escuela” (ver diario Río Negro) que quizás no apunta solamente al uso de una nueva herramienta didáctica sino también a la generación de futuros lectores de ese mismo diario analizado. Y oh! coincidencia!... la organización corre por cuenta de los diarios más importantes de interior argentino con uno por cada provincia y justamente el periódico en cuestión es el representante de la región patagónica.

La introducción de una nueva tecnología en el contexto educativo no solamente es capaz de formar nuevos estereotipos en la estructura cognoscitiva de los alumnos sino que también es capaz de representar una estrategia de marketing. “Y nosotros los educadores que nos suponemos críticos y progresistas, nos convertimos de la noche a la mañana en promotores de venta”(Aparici, 1994).

5.7 La formación de una actitud crítica

Últimamente se ha popularizado el hecho de “formar en un espíritu crítico”. ¿Pero cómo lo vamos a hacer, si ni siquiera la mayoría de los educadores argentinos realizan una reflexión de su práctica docente?

La educación debería orientarse para inculcar la autonomía y la posibilidad de detectar los estereotipos que nos quieren inculcar (los medios) para encararlos desde un punto de vista reflexivo. Queremos decir que nosotros y nuestros alumnos no actuemos ante la coacción cotidiana con la que nos bombardean los medios de comunicación, sino a partir de nuestra libertad y de ser críticos a las normas vigentes y darnos reglas nuevas y validas.

Según Roberto Aparici los medios de comunicación pueden ser considerados desde un enfoque considerando que “*los medios realizan construcciones de la realidad y que estas formas son formas de representación que dependen de la empresa, la ideología, los*

⁵⁵ Nombre de fantasía del autor

intereses económicos, sociales o políticos de la industria de los medios. (Aparici, 1994)⁵⁶.

No es un tema fácil. Es quizá uno de los grandes temas de la escuela que se viene: como formar ciudadanos autónomos y democráticos en la vida real enmarcada por una grosera sociedad de consumo. Para los expertos pedagogos, sociólogos, sicopedagogos y psicólogos les queda el problema teórico para resolver y para nosotros, los docentes, nos queda la parte del león: inculcar cotidianamente a 35 chicos por aula los conceptos de la formación ciudadana. En el libro *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* Dearden explica: *“Los seres humanos son lo que piensan que son; están totalmente formados por sus creencias es sí mismos y sobre el mundo en que viven. Habitan un mundo de inteligibles, esto es, un mundo compuesto, no de objetos físicos, sino de acontecimientos significativos que son reconocidos de tal forma que pueden constituirse en alternativas.* (Dearden y otros, 1982).

Pero en realidad aunque el profesor se muestre crítico, pueden ejercerse sobre él presiones sociales para que no admita ciertas opiniones, ciertas prácticas y lo suyo será como el aporte que hace una cuchara en una piscina. Según el profesor Len Masterman de la University of Liverpool los medios masivos de comunicación son “Empresas de Concientización” y por ello la introducción de la enseñanza de los medios en el currículo escolar resulta indispensable para una educación democrática. Según su artículo “La Revolución de la Educación audiovisual” (citado en *La Revolución de los Medios Audiovisuales*, R. Aparici, 1994) enuncia que ...“como docentes que trabajamos en sistemas públicos educativos creo que tenemos un compromiso de peso para el mantenimiento y la defensa de los sistemas de información públicos, y que tenemos que hallar modos de expresar esto, no en términos de un partidismo acrítico o en base a un estrecho anticomercialismo, sino con una alianza abierta y generosa con los valores democráticos. Y esto significa, una vez más, presentar todos los argumentos a nuestros alumnos, pero dejarles la responsabilidad de tomar sus propias decisiones.”

Los “*mass media*” se nutren justamente de la audiencia masiva que espera la deseada información que le permitirá tomar partida por una u otra postura o por uno u otro personaje. En una audiencia totalmente heterogénea, desde el punto de vista socioeconómico, religioso, político, deportivo, educativo, es necesario homogeneizarla para llegar al mayor número posible de personas. De esta forma el estereotipo crea imágenes que son identificadas por la mayoría del público creando una importancia económica el uso de ellos ya que al poder ser comprendidos por más cantidad de gente representa más beneficios para los propietarios de los medios de comunicación. Es así como se estereotipan las telenovelas televisivas, los noticiarios, la tapas de los periódicos, la imagen de ciertos políticos, la presencia de cierto profesores y, por cierto, la rebeldía de ciertos alumnos.

Es verdad que tenemos un concepto compartido en muchas imágenes (la casa, la mesa, la familia, etc.) todo pero en el caso de los estereotipos también se comparten juicios de valor que se extienden a toda la audiencia. Una forma que también se puede considerar es su funcionamiento como poder de sintaxis: El estereotipo también facilita el comunicar nuestras ideas sobre determinados grupos, puesto que podemos suponer que

⁵⁶Estos, ni más ni menos, son los estereotipos que comentamos en la primer parte del escrito y que están en la cotidianidad de la sociedad.

todo el mundo esta familiarizado con él. Es así que actúa como atajo y simplifica la comunicación (Quin, 1996).

La utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación ha desarrollado técnicas muy concretas del desarrollo de un estereotipo. Desde los periódicos de mayor tirada a los medios televisivos de las comunidades más remotas saben claramente que colaboran con la creación y cambios de los estereotipos que forjan una comunidad.

Para la investigadora mexicana M^a. Guadalupe Valdés...”la ampliación de la cobertura de los medios, aunada a la marginación geográfica, económica, política y cultural que viven algunos grupos sociales y el bajo nivel educativo de la población, han contribuido a hacer que los mensajes se conviertan en fuente privilegiada de información y en modelos de valores y actitudes sociales. De aquí que los proyectos destinados a la educación para la recepción activa y la lectura crítica de los mensajes televisivos que se desarrollan en el ámbito latinoamericano, tengan mayor importancia que la de aquellos instaurados en países con altos índices de escolaridad... “-Revista Tecnología y Comunicación Educativa. ILCE- abril de 1987.

5.8 Reflexión final

A pesar del uso interesado que se le hace a los medios de comunicación masiva, y a la formación de estereotipos, pienso que no debemos caer en simplismo, ni en desgarrarnos las vestiduras. Cada uno de nosotros, cada maestro y cada profesor, tiene la posibilidad de hacer de los medios una herramienta interesante y creativa, tanto para el mejoramiento del proceso de Enseñanza-aprendizaje, como para un análisis en sí mismo, capaz de generar una actitud crítica y fundamentada.

Esta reforma que se está iniciando en la Argentina puede representar para mi generación la última oportunidad de cambiar un sistema y tener la capacidad de generarnos un espacio de placer dentro del aula con un intercambio rico en experiencias, utilizando las TIC para que permitan aflorar un sentido crítico, que no se queda en la escuela, sino en el desarrollo y resolución de ese gran problema cotidiano que es la vida misma.

CAPÍTULO 6

LA INTERCULTURALIDAD

Es necesario trabajar con los jóvenes desde los 3 o 4 años en adelante, aunque solo sea para enseñarles que existen lenguas diferentes, con la finalidad de que puedan alcanzar la idea de la diversidad, para mostrarles por ejemplo que en las diferentes lenguas encontrarán muchas formas de designar un conejo y, que los que utilizan otras palabras para decir conejo no son necesariamente bárbaros.

Reportaje del “Correo de la Unesco”, Umberto Eco,

6.1.- Introducción

En Latinoamérica se vive una realidad atravesada por la existencia de amplios sectores afectados por procesos históricos de exclusión y marginación. La República Argentina no escapa a esta situación y representa un crisol de culturas que al día de hoy no ha podido resolver y que se amplifica con el paso del tiempo y la llegada continua de inmigrantes de otros países vecinos.

Desde sus inicios el Estado Argentino estructuró su operación pedagógica desde un proyecto civilizador que la escuela debía llevar a cabo, y desde una identidad adjudicada a la docencia (Batallán y García, 1988) como polea de transmisión del saber-conocimiento.

Si tomamos una perspectiva histórica, vemos que la identidad del trabajo docente ha sido configurada desde un mandato social que le ha impuesto la función cultural, en lo que concierne a nuestro recorte, de integrar a la población indígena, ya sea reagrupada y o diseminada, con posterioridad a la llamada conquista del desierto”. Ese mandato, que se corresponde con la matriz civilizatoria homogeneizante con que el estado articuló las coordenadas de la nacionalización de “otros internos”, ha sido consustancial al rol transmisor y dador del saber (Batallán y García, 1988), así como a una concepción de la infancia como inculca.

Desde ese punto de vista la institución escolar ha desplazado y clasificado a toda diferencia social, política y cultural desde un modelo de “argentinidad», en el que el patrimonio y la identidad son definidos mediante la subsunción real de toda alteridad (según los principios liberales y positivistas) a un imaginario pedagógico homogeneizador, unificador y centralista (Álvarez Gallego, 1995). El patrón de la homogeneidad en que debía convertirse toda heterogeneidad fue reglamentado y actuado desde un imaginario que define al patrimonio de la argentinidad como articulado por diferencias tolerables y aceptables, dejando el resto en el lugar de lo indeseable, bárbaro o salvaje (Batallán-Díaz 1988)⁵⁷.

⁵⁷ La escuela se convierte así en la dadora de identidad. Se requería que los sujetos sociales dejaran su identidad/cultura ‘bárbara’ ya que la escuela les proveería de aquella identidad necesaria para construir la Nación Argentina.

En este marco de continuo movimiento social la escuela constituye un lugar privilegiado para promover inclusiones y exclusiones entre todos sus participantes. Alumnos padres, docentes, directivos, empleados de servicios, etc. intercambian experiencias y sensaciones producto de su vida cotidiana y de la historia particular que poseen.

También es un lugar que permite legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre “nosotros” monocultural y un “ellos” que pueden estar atravesados por diferentes culturas y ocupan el lugar de la diferencia.

Surge un conflicto en donde las culturas intervinientes participan reclamando un lugar en el negociado de conocimientos y un docente que representa a un estado que tiene un objetivo claro: la formación de los ciudadanos y otro grupo que aspira a tener un lugar cada vez mayor en la formación de sus jóvenes en ese mundo especial que es el aula intercultural.

Para el antropólogo Raúl Díaz: “consustancial a esta identidad civilizadora se articulan otros mandatos; el carácter misional y salvacionista de la docencia. Desde esta matriz de identidad, el tratamiento de la cuestión aborigen que se construyó e implementó sobre estas poblaciones dio lugar tanto a procesos de exclusión y extinción como de asimilación e integración” (Díaz, 2001:46)

6.2 Contexto neuquino

En la provincia del Neuquén se encuentran distribuidas 54 comunidades reconocidas según el registro del año 2009 aunque todavía hay otras que están reclamando su reconocimiento como tal.

En la mayoría de estas comunidades existente escuelas en las cuales varían de acuerdo a su población, alumnos, docentes, personal auxiliar, etc.

Debido a sus características geográficas, históricas y demográficas, el espacio neuquino constituye un ámbito sociocultural de gran heterogeneidad, a la vez que una realidad donde la problemática de lo nacional, la soberanía, las fronteras, los regionalismos, y en consecuencia las diversas identidades marcan la educación provincial de modo singular.

Desde sus inicios la provincia se ha construido con la llegada de distintas comunidades que convivieron con los antiguos habitantes de la región que sobrevivieron a la llamada “Conquista del Desierto”,⁵⁸.

Esto generó que el siglo XX se iniciara con una heterogeneidad de pueblos en donde convivían comerciantes sirio-libaneses, españoles, italianos, inmigrantes de otras provincias, soldados que se quedaban a formar familia y se mestizaban con mujeres mapuches, peones rurales que acompañaban a grandes terratenientes e iniciaban un asentamiento rural, ferroviarios que luego de la construcción del Ferrocarril del Sud se afincaban en la punta de riel, etc. Conformando una región con una gran heterogeneidad social en donde ya aparecían muchas diferencias socioeconómicas.

En este marco la escuela pública y obligatoria cumplió (y cumple) un rol fundamental en donde la labor docente y la interacción con las diferentes culturas fue clave. La escuela rural ubicada en estos sectores se convierte en el centro social, cultural

⁵⁸ Llamada así pero en realidad estaba ocupado por antiguos pueblos originarios y se realizó con el objetivo de ocupar las fronteras y el territorio

y económico de la comunidad y el maestro adquiere una importancia clave en la integración del “diferente”.

En la actualidad el accionar de varios maestros de “vocación” es conmovedor y se han realizado en nuestra provincia diversos proyectos educativos para el rescate y revitalización de la cultura mapuche. Teniendo en cuenta, que una de las características de esta provincia ha sido” el esfuerzo por reinscribir formalmente lo indígena en una perspectiva de construcción identitaria que la diferencie regionalmente, y a la vez la consolide en la perspectiva de su hegemonía en norpatagonia” (Díaz, 2001:67), esas experiencias han tenido mayor o menor difusión según el grado de aceptabilidad que los supervisores escolares creían oportuno convalidar.

También se pueden encontrar experiencias alternativas en la tradición de la educación popular, sobre las que, como en el caso anterior, poco se ha investigado, pero que han marcado huellas profundas en la docencia rural y que operan como referencialidad para muchos docentes, sobre todo, las que provienen del marco democratizador de la educación en nuestra provincia a mediados de los ‘80.

Es durante este período de “transición democrática”⁵⁹ que comienza a plantearse desde distintos lugares la necesidad de tomar en cuenta el aspecto cultural de las poblaciones que las escuelas deben atender. En ese sentido se apela fundamentalmente a la diferencia entre lo rural y lo urbano, y se plantean algunas experiencias sistemáticas de rescate de la cultura mapuche que alcanzan cierta magnitud en algunos distritos escolares. Así es que, como producto no deseado de la afirmación de soberanía en que se ven implicadas las Escuelas de Frontera en la década anterior, con la posterior aplicación en algunos distritos de un plan para el mejoramiento de la educación rural (denominado E.M.E.R) se producen una serie de fenómenos que si bien por un lado, no debaten con el nacionalismo unificador y la homogeneización cultural, resultan paradójicamente, lugares eventuales de la prefiguración de un reconocimiento de la diversidad cultural. Estos indicios son relativamente resignificados durante Plan Educativo Provincial implementado a partir de 1986, el que orientado a la democratización a partir de la participación de toda la comunidad educativa, implicó proyectos de transformación en la regionalización del currículo, la descentralización del sistema, la educación para el desarrollo regional, y aún en la concepción misma del trabajo docente. Finalmente abortado, este plan opera como texto y contexto desde el que se lee la realidad educativa actual y el camino de su necesaria transformación (Díaz, 2001: 75)

6.3 La interculturalidad en la escuela

El problema fundamental de este nuevo milenio que acaba de comenzar pasa, a mi entender, por la redefinición que realice el ser humano de su relación con la naturaleza y a partir de ahí aplique su capacidad para redescubrir el mundo que lo rodea. Y justamente la escuela, será la encargada de construir esa sociedad que, seguramente, va a estar fundamentada en un marco de atención a la diversidad y de respeto al diferente.

Ciertamente tenemos que reconocer que es difícil pensar o imaginar un mundo distinto al actual; pero no nos queda otra opción. La evolución humana se encuentra en una encrucijada. La tarea fundamental de los pensadores y científicos no es sólo de describirnos y de alertarnos de los males que se nos vienen encima, sino de

⁵⁹ Este proceso fue después de la dictadura que gobernó a la Argentina entre 1976 y 1983.

comprometernos en buscar modelos educativos que nos permitan, desde la misma escuela como agente de transformación, otro modo de organización de la sociedad.

Simplemente lo que se propone es repensar una Nueva Educación para una sociedad dinámica y cambiante.

Y esta nueva Educación se debe basar en el respeto a la diferencia que implica el reconocimiento al ser diferente, en donde la tolerancia pasa a ser el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad para aspirar a un futuro dichoso.

Últimamente las cosas han mejorado. La aparición de entidades no gubernamentales y el compromiso cierto de cada vez más personas, han presionado a las autoridades para realizar un intento con la esperanza de que se mantenga este ritmo.

Sumado a esto, no hay ninguna duda de que vivimos inmersos en una revolución tecnológica constante en donde se ha extendido la Tecnología Educativa como un proceso sistemático, global y coordinante de todas las variables que intervenían en la educación; de ahí entonces que, atendiendo a este último enfoque, se pueda justificar la introducción de la Tecnología Educativa como base para la educación intercultural, en primer lugar por “la incorporación de los beneficios que supone convertir el proceso educativo en una tarea racional, sistemática y eficaz” y segundo por la necesidad de preparar, mediante la correspondiente utilización y análisis crítico, a los educandos para una vida donde la tecnología y la diversidad coexisten de manera inequívoca.

Esto nos va a llevar a reconstruir nuestra sociedad y nuestra cultura, sobretodo a partir de cada uno de nosotros como profesionales de la enseñanza; si a esto le sumamos el apoyo y la confianza de los líderes políticos, podremos, no sin esfuerzos, edificar la escuela que queremos para el tercer milenio. Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir las culturas y que haga hincapié en lo bueno de la diversidad. Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a los cambios y no meros espectadores. Una escuela que haga hombres y mujeres demócratas y libres donde todos posean óptimas condiciones de salud, de educación, de medios y recursos, en donde la diversidad deje de ser una patología y se convierta en una virtud.

En el año 2000 se generó una polémica en la provincia del Neuquén sobre la posibilidad de incorporar ó no la enseñanza bilingüe e intercultural en la provincia.

El recurso cayó en manos de la jueza de Junín de los Andes Norma González de Galván que hizo lugar al amparo y ordenó al Consejo Provincial de Educación que incorpore “de inmediato” un maestro de lengua mapuche a la Escuela N° 319.

En sus considerandos expresa: “Se advierte claramente que, pese a que la accionada (la provincia) reconoce en todo momento el derecho reclamado por los amparistas, circunstancia que se traduce en opiniones y recomendaciones favorables a lo solicitado por ellos, sorpresivamente y en forma irrazonable e infundada se excluyen del presupuesto los cargos de lengua mapuche”⁶⁰.

La escuela no debe desperdiciar esta oportunidad única para modificar sus errores y desigualdades o, por lo menos, hacer el intento del cambio. Como lo expresa Umberto Eco “aunque solo sea para enseñarles que existen lenguas diferentes, con la finalidad de que pueden alcanzar la idea de la diversidad”

⁶⁰ Ver anexo 12. Periódico Pagina 12.

6.4 La interculturalidad y las relaciones entre las culturas

La Educación Intercultural supone el reconocimiento del derecho de las personas provenientes de otras culturas que se encuentran en zonas apartadas de los centros urbanos a una educación con justicia social, con compromiso, con calidad, compatible también, con las características de su cultura y de sus modos de vida.

En un intento de describir las relaciones que se pueden establecer entre el multiculturalismo, el interculturalismo y la educación, me fundamentaré en la teoría de Claude Claret tomada del artículo *Diversidade Cultural e Educaçao* de Fernando Costa (2001).

Según esta propuesta se puede analizar la situación de dos o más culturas relacionadas desde cuatro perspectivas diferentes que no son estancas entre sí, ya que se producen pasajes por diferentes estadios, a medida que se profundiza la interrelación entre las dos culturas. Se pueden organizar en función del nivel de interacción alcanzado de acuerdo a la siguiente escala:

- a) Segregacionista
- b) Asimilacionista
- c) Mestizaje Cultural
- d) Integración Pluralista

Es el nivel más bajo de interacción entre las culturas, se encuentra la perspectiva de segregación, en donde predomina la representación de que cada conjunto cultural se debe desenvolver separadamente y de una forma paralela, de acuerdo con sus propias características. Los grupos culturales coexisten en un mismo espacio pero con un mínimo contacto entre ellos. Dado que cada grupo retiene substancialmente su identidad cultural original se desenvuelve paralelamente con las demás culturas y también designada de acomodación paralela. Este tipo de alineamiento es ilustrado, por ejemplo, con el caso de un país que adopta en sus escuelas dos lenguas de instrucción, siendo cada una de ellas una lengua materna de un segmento significativo de la comunidad, sin que ninguna de las lenguas o de los grupos étnicos sea dominante. Este proceso ha ocurrido durante años en la Argentina, aunque en la actualidad se puede hablar de casos aislados, debido en parte, al bajo porcentaje indígena de su población⁶¹.

En una perspectiva asimilacionista, las relaciones que se establecen entre las culturas determinan la creación de un grupo (mayoritario) que actúa como dador y luego hay otro grupo minoritario receptor o asimilado que adopta las características fundamentales del otro grupo. Por medio de un proceso de “deculturización”⁶², los

⁶¹ De acuerdo a los datos de la Encuesta Complementaria de Población indígena (2004) residen en la Argentina un total de 450.002 personas que se reconocen o son descendientes en primera generación de pueblos indígenas. Dichas personas pertenecen a 26 pueblos de tamaño diverso distribuidos a lo largo del territorio nacional. Los cuatro pueblos más numerosos (Mapuche, Kolla, Toba y Wichi) concentran alrededor de la mitad de la población indígena del país. Representa casi 1% de la población nacional.

⁶² Ver Anexo 5. documento de la Coordinación de Organizaciones Mapuches sobre las consecuencias de la educación estatal en la vida Mapuche.

miembros del grupo minoritario comienzan a olvidar los rasgos característicos de la cultura dominante⁶³ y, rápidamente adquieren los de la cultura dominante.

En las escuelas rurales, con aulas que poseen culturas diferentes, inclina la balanza la cultura del maestro que se decide por una educación más autoritaria (que es lo que conoce) dejando de lado la posibilidad de la inserción de elementos culturales provenientes de los alumnos de origen aborígen. En este caso se ve reflejada esta postura, pero solo queda reducida a labor escolar. El niño al volver a su hogar nota la crudeza del cambio y entra en una penumbra sobre su identidad cultural.

“Eso es para nosotros es el trabajo intercultural en el, sentido de romper la legitimación de una sola cultura de una visión monocultural que es la de la civilización occidental hegemónica.”

Raúl Díaz, Antropólogo⁶⁴

Si tomáramos una de mestizaje cultural, el nivel de interacción aumenta y prevalece la representación de que las culturas en contacto, tarde o temprano se reúnen para formar una nueva con trazos similares de cada una de ellas, a las que se suman características inéditas para ambas. Se puede hablar de integración cuando las dos culturas se funden y forman una nueva cultura, que combina las características de ambas.

Este nivel no se ha concretado en mi país debido a la falta de reconocimiento de la cultura indígena y a la sistemática eliminación de sus características.

Se puede comprender en comarcas o regiones con diferentes culturas pero de igual peso y valor para crecer con la tolerancia como objetivo y valor principal.

Finalmente, en una perspectiva ideal de integración pluralista, la interculturalidad crece a niveles superiores, basando dicho crecimiento en el reconocimiento al otro y en su aceptación. En este caso se representa la idea de coexistencia de grupos culturales minoritarios dentro de un grupo cultural predominante. Se trata, en la opinión de Clanet, de un concepto de integración que "remite por un lado para la idea de interdependencia entre cultura dominante y culturas minoritarias y, por otro lado, para una idea de reparación, de recreación y de renovación... del sentido y de la coherencia de una globalidad" (Clanet, 2001).

Independientemente de las formas que puede asumir la relación entre dos culturas, la decisión sobre si un elemento cultural exterior es o no adoptado y el grado de generalización de esa adopción, puede ser influenciada por diferentes factores. Por ejemplo, el poder que los "introdutores" de un determinado evento tienen para conseguir que las personas acepten y renuncien a las formas tradicionales que se pretenden sustituir; es así como surgen elementos que van desplazando una cultura hacia un terreno más fácil de manejar. La introducción de la fe religiosa, el signo monetario, el Registro Civil, van cimentando una cultura de derecho al que son obligados a sucumbir para poder vivir libremente.

En términos de educación, se pueden encontrar reflejos de estas diferentes posturas tanto al nivel de las familias – en las prácticas educativas familiares - como también en el nivel de acción formal de la escuela.

⁶³ Por diversos motivos: por la fuerza o porque conviene para poder sobrevivir.

⁶⁴ Anexo 3. Entrevistas.

6.5 La educación Intercultural

Durante mucho tiempo no se sabía demasiado acerca de cómo se producían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se suponía que si el alumno estaba más expuesto y atento a la información transmitida por el docente, mejor la incorporaría y aprendería. A su vez, podría repetirla y así participar de la cadena de transmisión de los saberes culturales.

En los últimos 60 años, distintas escuelas comenzaron a preguntarse cómo se dan realmente estos procesos. Como resultado, nos encontramos con que hay mucho más material producido en el terreno de las descripciones teóricas que en la modificación de las prácticas (Revista Zona Educativa, 1997).

Pero, ¿qué es el aprendizaje? Si se parte de la definición de conocimiento, nos daremos cuenta de que la situación paradigmática de alguien informando y alguien escuchando no necesariamente garantiza el aprendizaje. Es importante entender que éste es una construcción (se contrastan hipótesis, premisas, posiciones) que genera una serie de procesos internos que van a determinar el modo en que se procesan los datos recibidos.

Y en el aula multicultural hay que replantearse la lógica de la homogeneidad, porque en nuestra escuela (urbana y rural) todavía predomina este sistema. Por un lado, pensar cómo enseñar distintos contenidos en función de su lógica epistemológica y, por el otro, cómo hacerlo sabiendo que los alumnos que tienen adelante, poseen otra cultura y recorren diferentes procesos de aprendizaje. Este sería un primer camino para comenzar a idear distintos tipos de actividades interculturales, partiendo de que no necesariamente todos deben hacer lo mismo en el mismo tiempo.

En el documento mapuche por una Educación Intercultural y Bilingüe promovido por la Confederación Mapuche⁶⁵ surge el siguiente planteo:

“¿Qué es entonces, educarse interculturalmente?

Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo ésta como la relación entre Culturas diferentes, entre Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad..

Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio de estructura, un cambio de estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural.” (Confederación Mapuche, 2004)

En una sociedad que tiende a lo multicultural, la dimensión educativa debe responder no sólo a compartir nuevos modelos de sociabilidad, de percepción de sí en relación al otro, sino además aspirar a la asunción de nuevos estilos cognitivos basados en la relatividad de los puntos de vista y sobre su posible descentramiento. Para Tartwijt et al. (2008) “los maestros deben estar al tanto e informados acerca de las culturas que conviven en un aula multicultural”. La educación intercultural, la educación para la aceptar las diferencias, no puede prescindir de una ética de la responsabilidad individual y colectiva que la sustente.

⁶⁵ Anexo 5.

6.6 Sociedad y escuela

Es comúnmente admitido que existe una estrecha relación entre la sociedad y la escuela, ya que la clase dominante controla, diseña y planifica su propia estructura, reorganizando al propio sistema educativo en beneficio propio. Quienes controlan el conocimiento y la información son los que deciden quiénes forman la clase dominante; pero también, si la escuela toma conciencia de ello, puede ser un agente de control de la sociedad actual, estableciendo mejores modelos educativos en aquellos contextos escolares que, tradicionalmente, han sido y son los más desfavorecidos, económica y socialmente.

Toda escuela, tiene que estar en una relación de interdependencia con el entorno, hasta tal punto que no sólo ha de reflejar la cultura de la comunidad, sino que debe tener la posibilidad de transformarla.

“Lo bueno es que acá, la mayoría de los docentes que trabajan tenemos la posibilidad de aceptar la lengua mapuche. Si el chico nos habla mapuche nosotros lo aceptamos. En épocas anteriores les han prohibido hablar la lengua, tal vez con la idea de aprendieran a hablar el castellano.”

Maestra Eugenia, Alumine⁶⁶

“Ser mujer, ser gay, ser gitana, ser negro, ser indígena, ser síndrome de Down, o ser sencillamente uno más entre todos es un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad” (López Melero, 1999: 86). La diversidad hace referencia a que cada uno de nosotros es un ser único e irrepetible. En una sociedad hay intereses diferentes, que hacen pensamientos diferentes, y por ende gente diferente que se agrupa en comunidades diferentes. “Hay singularidades- afirma Sinisi- de las que nos sentimos orgullosos y otras que, por distintas razones, muy ligadas a constructos socio-culturales, sistemas de valores imperantes o modas, tienen una connotación negativa, y se observan y viven como una lacra.”(Sinisi, 1999: 134)

En esta visión de la diversidad, la educación intercultural debe ser considerada como instrumento para reducir las desigualdades que se manifiesten en la sociedad. La perspectiva intercultural supone una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias⁶⁷. Lo realmente importante no radica en desarrollar el principio de igualdad, sino el principio de libertad. O sea, no sólo hay que reconocer unos derechos, sino que las culturas minoritarias tienen que tener la libertad para desarrollarlos. No hablamos en términos de caridad sino de derechos. Todo ello nos debe dar pie a reflexiones más profundas, al menos yo me las hago, al considerar la cultura de la diversidad como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la sociedad a finales del siglo XX.

⁶⁶ Anexo 3. Entrevistas

⁶⁷ Hace unos años el pueblo mapuche elaboró un documento referido justamente a la Educación Autónoma Mapuche y su relación con la interculturalidad. En el se afirma que...”Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo esta como la relación entre Pueblos diferentes, entre identidades distintas, con el reconocimiento de los múltiples derechos fundamentales y complementarios de los Pueblos originarios”. Ver Anexo 5.

“El pensamiento de la educación intercultural supera los prejuicios y contempla a la diversidad como un valor sobre los análisis ideológicos y socioeconómicos que deben modular las relaciones entre las culturas que acuden a la escuela” (López Melero,1999). Este mensaje requiere que si la escuela está decidida a dar una respuesta a todas las niñas y a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración, de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela, el pensamiento del profesorado, la cultura escolar, etc.

Y a eso se dirige este trabajo, hablando de la educación intercultural que nos permita crear una cultura escolar capaz de atender al alumnado respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesorado cambie y vean a las personas diferentes como ocasiones únicas para mejorar su práctica profesional.

A continuación me referiré a dos cuestiones fundamentales de la problemática intercultural dentro de paradigma educativo y que han sido citadas por Miguel López Melero en su trabajo “La Educación Intercultural: la diferencia como valor” en donde define las características a seguir en la educación intercultural:

a) En primer lugar el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento deben ser las bases que nos permita construir la cultura de la diversidad frente a la cultura del consumismo. Al hablar de construir me refiero a tener un punto de vista que mejore nuestra comprensión sobre la cultura de la diversidad. Dicho enfoque parte de utilizar nuestra reflexión para modificar la “inercia escolar” a partir de nuestra labor docente y social.

Y estamos en el momento justo para forjar ese camino capaz de generar otro modo de ser persona a partir de un cambio de mentalidad.

b) Sobre el concepto de diversidad existen varias posturas. Pienso en los grupos, personas, socialmente reconocidas como las comunidades y culturas minoritarias que, durante tanto tiempo han tenido que soportar -y aún soportan- los criterios de las culturas mayoritarias. No podemos olvidar, que el conocimiento, la información y la toma de decisiones nos vienen impuestos por la clase dominante pero también podemos incluir a otros colectivos marginados⁶⁸.

La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. Esto es algo evidente y por tanto, objetivo. La diferencia es la valoración (por tanto subjetivo) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia,...) como de comprensión (simpatía, xenofilia, tolerancia,...). Es la consideración de la diversidad como valor. No sólo es el paradigma de la igualdad sino que es el paradigma de la libertad. Y la desigualdad es el establecer jerarquía entre las personas por criterios de poder social, político, económico, étnico,... o por cualquier otra razón. Es precisamente lo contrario de la igualdad.

⁶⁸Desde este punto de vista se puede incluir también, desde un pensamiento amplio, al género, a la discapacidad, al color de piel, a la etnia, a la homosexualidad, etc.

6.7 La competencia cognitiva intercultural

Veamos, en primer lugar, lo que se entiende por competencia cognitiva intercultural. Chen y Starosta señalan que las personas tienen una competencia cognitiva intercultural mayor cuando "(...) tienen un alto grado de auto-conciencia y conciencia culturales"(1996:366). Esto implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos. Es necesario que hagamos un esfuerzo para re-conocernos, para conocernos de nuevo. Quizás en este aspecto la comunicación intercultural pueda ser de gran utilidad, pues es en estos contactos cuando nos damos cuenta de muchas de nuestras características culturales, que en otras circunstancias nos pasan desapercibidas. En segundo lugar, debemos conocer a las otras culturas y sus procesos de comunicación. Hay que recordar que la imagen, que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos, pasa por el cedazo de la forma cómo se ha explicado nuestras relaciones con ellos y de la imagen que transmiten los medios de comunicación (Chen y Starosta, 1996). Pensar de nuevo nuestra cultura desde la perspectiva de otra cultura puede ser un ejercicio muy estimulante y enriquecedor que nos permitirá tener una mejor conciencia de nosotros mismos. Ya se sabe que, a veces, para hacer un juicio autocrítico sobre lo propio es mejor tomar una cierta distancia.

Para establecer una comunicación intercultural hace falta un mínimo de conocimiento. En primer lugar, tiene que haber una lengua común. Pero si se puede ampliar este conocimiento lingüístico a una enciclopedia común la comunicación será mucho más fácil.

Y este punto es de gran importancia ya que si se conoce también algo de la cultura ajena, habrá muchos menos malentendidos y no se generarán tensiones de comprensión oral, que pueden ser muy dañinas para la futura escolarización del alumno.

La comunicación no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobre todo, una construcción de sentido. Un discurso puede tener diferentes niveles de lectura a los que sólo las personas con un buen conocimiento de la cultura de origen pueden acceder. En cualquier caso, la comunicación intercultural comporta frecuentemente un cierto grado de incertidumbre que condiciona bastante nuestra comunicación, porque nos coloca en una situación de duda y de inseguridad.

Un hecho que nos puede ayudar a entender la problemática intercultural consiste en proceder a la relativización de nuestra cultura que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos y, eventualmente, a su aceptación. Esto nos aproximará cada vez más a una identidad intercultural que nos permitirá reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos, sino que al contrario, son simplemente la cotidianidad que nos brinda el resguardo de lo conocido y el temor a lo ajeno.

A lo largo de la historia los contactos entre culturas han sido durante demasiado tiempo un espacio de confrontación. Por eso la inserción de la interculturalidad en el curriculum escolar pretende que, lo antes posible, se genere un espacio de negociación, en la búsqueda de ser un espacio de cooperación, que revalide nuestra condición humana.

6.8 La convivencia en la diversidad

Por resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina del día 9 de marzo del corriente año, y a propuesta del Ministerio de

Educación, se decidió instituir el 19 de abril como día de la Convivencia en la Diversidad Cultural, incorporándolo a las conmemoraciones de los calendarios educativos de las provincias y estableciendo que en las escuelas y colegios se lleven a cabo actividades que tengan como objetivo afianzar el aprendizaje de la tolerancia, del respeto al otro y de la convivencia en la diversidad cultural como valores fundamentales de la vida democrática en la República Argentina.

Y la fecha no es azarosa ya que se relaciona con el hecho de que el 19 de abril, es el día del indígena americano, cuyos derechos han sido establecidos en el artículo 75, inciso 17 de nuestra Constitución Nacional, reconociendo la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, a cuyos descendientes sin embargo seguimos tantas veces segregando y a quienes todavía debemos una justa reparación. “Vivimos tiempos difíciles- afirmo el ministro Llach⁶⁹ refiriéndose a la instauración de la fecha- en los que, por distintas causas, han vuelto a cobrar mayor vigencia distintas manifestaciones de xenofobia, de racismo y de intolerancia nacionalista o religiosa en diversas partes del mundo y la escuela debe ser el motor del cambio”.

Sin la pretensión de agotar su análisis, podemos identificar la confluencia de varios factores que explican, aunque de ninguna manera justifican, esta situación. Por un lado, muchos países han visto acrecentar las corrientes inmigratorias. Respetar al *otro lejano* es más fácil que respetar la libertad del *otro cercano*, de nuestro prójimo. Simultáneamente, en muchos países, incluido el nuestro, han aumentado la tasa de desempleo y el número de desocupados, creando una situación no sólo inequitativa, sino también conducente tantas veces a la desesperación y potencialmente generadora de actitudes xenófobas, particularmente cuando se combina con una elevada inmigración. “Sin embargo- continua Llach en su discurso-, con razón ha dicho Fukuyama que "los países capaces de asimilar socialmente a los extranjeros y de superar los problemas culturales asociados con la inmigración serán los que mejor encararán el siglo XXI". Porque al hacerlo, revitalizarán las sociedades, sanearán su demografía, recibirán el impulso siempre vital de los inmigrantes y la fecundidad propia de la diversidad cultural”.

Esto no vale solamente para Argentina y los demás países de América, sino también para la España y el resto de la U.E. La Argentina tiene por delante el desafío de superar el desempleo sin dejar de ser, el país abierto a los inmigrantes por excelencia de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En una investigación reciente realizada por Tartwijk y otros en aulas multiculturales en Holanda⁷⁰, sugieren que ...”los maestros no deberían devaluar las prácticas culturales de los alumnos que no forman parte del paradigma cultural dominante en la escuela a la que asisten” (Tartwijk, 2008:4).

Otra explicación del reverdecer de la intolerancia, y quizás la más importante, debemos buscarla en la educación y no podemos estar seguros de que estos temas estén siendo tratado con la profundidad y la importancia que merecen. Muy especialmente, en momentos en que en distintas partes del mundo surgen y se afianzan en la juventud movimientos políticos que invocan directamente a la xenofobia y al racismo como en algunos recientes casos europeos. O, como ocurre en nuestro país, cuando sobre la base de prejuicios existentes entre nosotros, en nosotros, y verificables casi a diario, desde

⁶⁹Ministro de Educación y Cultura de Argentina hasta el mes de octubre de 2001.

⁷⁰ En el trabajo se analizan escuelas multiculturales con alumnos provenientes de al menos 3 países diferentes.

ciertos sectores de la sociedad se arremete directamente a hermanos inmigrantes de países limítrofes como Bolivia, Chile o Paraguay. Ante tan preocupantes realidades- continúa Llancho- debemos reaccionar fortaleciendo en la sociedad los anticuerpos contra este tipo de males y de peligros. Sin embargo, como lo prueban diversos casos históricos, ello puede resultar insuficiente. Por eso, no hay mejor camino que el de la educación para prevenimos contra los estereotipos, contra los prejuicios, contra el racismo y contra la xenofobia”.(Llancho , 2001)

6.9 Las escuelas rurales en las comunidades mapuches

Las escuelas del territorio neuquino poseen marcadas referencias con respecto a las de las demás provincias. Al hecho de haber recibido el mismo material que en todas las escuelas del país poseen una mejor infraestructura edilicia y sus maestros uno de los mejores sueldos de los 26 estados argentinos. Pero el rendimiento académico no se diferencia de las otras provincias. No hay ninguna diferencia relevante si se la compara con los otros estados que poseen comunidades aborígenes. Estas por su parte, están dedicadas a la agricultura, la ganadería (caprina en su mayoría) la confección de tejidos y artesanías y, en menor medida a la recolección de frutos y hongos. Las escuelas, por su parte, poseen características comunes en todos los establecimientos en mayor o menor medida y son referidas a un conjunto de formas de escolarización:

- Corresponden a centros donde la ratio alumno/profesor es baja o muy baja.
- La forma de agrupamiento de los alumnos no suele ser por cursos, sino por ciclos o incluso por etapas, lo que dificulta la labor del profesorado que ha de atender a alumnos de diferentes edades y a distintos contenidos de enseñanzas.
- En muchos casos es uno de los pocos servicios públicos que se mantiene en la localidad – además de la atención sanitaria esporádica- y concentra toda la vida social del poblado.
- Los alumnos al terminar la primaria se deben trasladar a otras poblaciones, generando sentimientos de abandono tanto en el niño que se va como en la familia que se queda. Esto predispone negativamente la continuidad escolar del discente.
- La institución escolar tiene dificultades para el acceso a los bienes culturales lo que provoca un cierto aislamiento en su alumnado.

Desde el punto de vista sociológico, la escuela dentro de las comunidades representa un avance de la sociedad (urbana) dentro de un ámbito totalmente diferente. En una entrevista efectuada al maestro Luis Martínez⁷¹ que tiene 17 años de experiencia en la educación en la zona rural fue claro al decir que

⁷¹La grabación fue efectuada por el autor y esta en su poder para cualquier consulta

“...la escuela esta planteada para nosotros (los de la ciudad) y luego ha sido trasladada a la zona rural, y encima en una comunidad Mapuche....cambiamos los fortines⁷² por las escuelas...”

“Meter a un chico mapuche- continua- dentro del aula nos cuesta mucho ya que está todo el día en el campo y sujetarlo dentro del aula un par de horas es visto como una penitencia”.

Otro maestro de escuela rural, con más de 10 años de labor docente y actualmente director de la escuela de Meliquina nos comentó que “...a los docentes que venimos desde la ciudad con nuestras matrices, nuestra estructuras de aprendizaje, que queremos volcarla en una comunidad específica y ese traspasamiento didáctico, genera ya un problema. Yo he visto a maestros enseñando con actividades de manuales en las comunidades mapuches, pero¿ para quien está pensado las actividades de un manual?, para un chico de cultura, blanco, de clase media, sin tener en cuenta que los manuales están elaborados para alumnos típicos de la comunidad urbana. Y con estos manuales se quiere enseñar a chicos con un universo y una cultura totalmente diferente y un capital cultural diferente...”⁷³

A pesar de esto, en Argentina, la atención educativa a las zonas rurales ha evolucionado en las últimas décadas sobre todo a partir de la Ley de Educación de año 2006, en la cual se incluye por primera vez un apartado sobre las escuelas rurales a partir de los artículos 49, 50 y 51 (Ley nacional 26206):

ARTÍCULO 49. — La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

En lo referente a los objetivos (art. 50) ya se incluye la posibilidad de propuestas pedagógicas flexibles y la promoción del diseño institucional para que los alumnos puedan mantener vínculos con su grupo de pertenencia.

En el artículo 51 se incorpora la igualdad de oportunidades para escuelas rurales y urbanas y la provisión de los recursos para las escuelas rurales:

ARTÍCULO 51. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos.

Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

⁷²Termino criollo argentino refiriéndose a los pequeños fuertes fronterizos de avanzada en el avance contra el pueblo aborígen.

⁷³ Grabación magnetofónica en poder del autor.

En lo referente a la Educación Intercultural, la ley lo incorpora por primera vez en su artículo 52 como un derecho constitucional de los pueblos indígenas y marca un inicio de una nueva filosofía de reconocimiento y respeto por las diferencias. En esta ley también se incorpora el concepto de Educación Intercultural Bilingüe en la cual se agrega la lengua aborígen como vehículo de saberes culturales propios de cada comunidad.

ARTÍCULO 52. — La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígena a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe la ley incorpora en su artículo 53 las responsabilidades del estado en la educación a partir de los siguientes ítems:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.*
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.*
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.*
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.*

Finalmente promueve en el artículo 54 que “se definirán contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, como una aceptación incondicional a los saberes y conocimientos propios de todas las culturas indígenas del país” (Congreso de la Nación Argentina, 2007).

El espíritu de la ley pasa por permitir que el alumnado pueda valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de la sociedad argentina.

La intención es válida pero hay que iniciar el movimiento.

SECCION SEGUNDA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Me volví hacia el fuego y me quede dormido. Los átomos seguían jugueteando frente a mis ojos. Esta vez los grupos pequeños permanecían modestamente en el fondo. Mi ojo mental, agudizado por visiones similares repetidas, pudo distinguir estructuras mayores, de conformaciones múltiples, largas hileras, algunas más apretadas, todas enroscándose y entrelazándose como culebras. Pero ¿ojo! ¿qué era aquello? Una de las serpientes agarró su propia cola y empezó a girar frente a mí burlonamente. Desperté como herido por un rayo, y pasé el resto de la noche deduciendo las consecuencias de las hipótesis.

El descubrimiento de la estructura del benceno, August Kekulé.

A continuación definiremos las pautas que nos llevaron a formular, a partir de las premisas establecidas, los objetivos y las hipótesis que fundamentaron este trabajo. A tal efecto debemos tener en cuenta el “Planteamiento del problema” establecido en el inicio de esta tesis y los fundamentos teóricos propuestos en los capítulos 1 a 6.

En esta sección se presentaran el contexto, el planteamiento de la investigación, los objetivos, la metodología y los resultados obtenidos de la misma.

Dado que la problemática planteada se relaciona con la inserción de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información en el aula Intercultural neuquina, analizaremos, previo a la presentación de las hipótesis, el contexto educativo en el cual nos situamos.

7.1. El fracaso escolar

Las dificultades en los estudios no son del siglo XX. Ya desde la Antigua Grecia se tenía conciencia de las dificultades de estudiar pero también de la importancia que posee en el desarrollo de las personas y en el desarrollo de la ciencia⁷⁴. Y creemos que a partir de aquella época surgen los fracasos escolares que vemos aumentar día a día en nuestro país y nuestra provincia.

Hasta hace 5 años se podía hablar de pruebas en la cuales los alumnos que suspendían varias materias llegaban a la “escandalosa” cifra del 40%. Pero ahora ya no nos asusta el hecho de que en pleno año 2009 existen valores estadísticos de no promoción que superan los 70% de la clase. De hecho se esta haciendo popular el hecho de reconocer al fin del ciclo escolar a los alumnos que han promocionado todas las asignaturas. Es decir se paso de premiar a los jóvenes con promedio excelente a aquellos que simplemente “cumplen” con los estandartes mínimos. Y una de las causas fundamentales que estamos viviendo en las escuelas neuquinas pasa por la gran cantidad de alumnos que componen un aula, recargando la labor docente y disminuyendo la comprensión individual de cada alumno. Y si a eso le agregamos las dificultades propias

⁷⁴ La Republica de Platón cuando hace referencia a la enseñanza de las matemáticas.

de los diferentes lenguajes, del individualismo, de la falta de incentivos, de los paros docentes, de los conflictos gremiales, la falta de capacitación en el manejo intercultural, etc., nos encontramos con un aumento constante de alumnos que fracasan en la escuela.

Para resolver este problema, cada año algunas escuelas y profesores se esfuerzan y organizan clases de apoyo para grupos reducidos de alumnos con dificultades. Pero es así como se pueden apreciar fenómenos tales como que más de 20 alumnos por clase de apoyo no permite el correcto desempeño de la clase debido a las particulares dudas de cada alumno.

Con esto se puede ver claramente que si bien la masificación del aula es una de las causas del fracaso⁷⁵, no es la única, ya que el apoyo realizado en pequeños grupos no rinde los resultados esperados, teniendo en cuenta el esfuerzo realizado por los profesores.

Y es ahí donde aparecen las clases particulares, que son similares a las clases de apoyo, aunque realizadas fuera del ámbito educativo que salvo contadas excepciones, no reúne a más de tres estudiantes. Con más de diez años en la tarea de las clases particulares de Matemáticas, Física y Ciencias, hemos podido comprobar un aumento considerable del rendimiento escolar debido a diversos factores⁷⁶.

Pero claro está, que todas las familias de hijos con fracasos escolares no pueden hacer el esfuerzo económico para ayudar a sus hijos.

Si tomamos como referencia a la ciudad de San Martín de los Andes en donde existe un Instituto de Formación Docente, vemos que varios de los estudiantes de los cursos superiores dan clases particulares en el área Lengua y Matemáticas.

Ver carteles con referencia a “clases de apoyo en Inglés, Matemáticas, Lengua y Ciencias” es común de encontrar en cualquier lado de la Argentina y, hasta en los mismos periódicos de tirada nacional⁷⁷ y provincial⁷⁸.

Por otra parte sin esas clases particulares, la proporción de fracasos escolares, sería insostenible para los alumnos, los padres y los docentes, y de este modo el sistema se derrumbaría.

Pero, en general, esas clases aumentan el uso de “recetas” (para responder al pedido de los alumnos), de manera tal que la comprensión a largo plazo no es mucho mejor para los alumnos que las reciben. Gardner (1997) es claro en este punto cuando afirma que “en el contexto de la escuela, los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualista o convencionales”. Debido a estos problemas, no están cuestionadas ni la competencia educativa, ni las cualidades humanas de los profesores. Pero lo cierto es que nadie sabe actualmente, cómo mejorar la situación.

7.2 Las explicaciones sobre los fracasos escolares

Tanto los profesores, como los padres y los alumnos, poseen hipótesis y suposiciones con respecto a su fracaso individual en la tarea educativa. La investigadora

⁷⁵ El autor y varios colegas consultados han dado clases de matemáticas en escuelas secundarias con aulas de más de 35 alumnos.

⁷⁶ Clases personalizadas, prueba de otras metodologías de enseñanza, recursos y materiales adecuados, falta de atención ante el conocimiento, propia motivación y la de los padres que hacen el esfuerzo, etc.

⁷⁷ El Clarín por ejemplo.

⁷⁸ Diario Río Negro y la Mañana del Sur de las provincias de Río Negro y Neuquén, respectivamente.

francesa Annie Berté resume tres explicaciones a las que les hemos agregado otras más en función de nuestra experiencia:

- 1) el determinismo genético
- 2) el determinismo social
- 3) nos remite al determinismo genético pero con otras características
- 4) el causal precedente
- 5) el profesor explica mal

7.2.1 Primera explicación: el determinismo genético

El fracaso escolar es causado por la falta de aptitudes innatas. Los alumnos que fracasan (o sus padres) dicen: “¿Qué quiere que haga? ¡Al igual que mi mamá, nunca entendí absolutamente nada de matemáticas, deben ser los genes”. “O como nos comentó un reconocido abogado sanmartinense al ser interrogado por las falencias contundentes de sus dos hijos en matemáticas: No se si es genético o no pero mi padre tuvo problemas con las matemáticas, yo seguí abogacía justamente para huir de ellas y por eso entiendo lo de mis hijos; siempre que me preguntaban sobre sus tareas les decía que no nací para las matemáticas. Prefería pagarles un profesor particular a hacer el intento de aprender matemáticas” (Caldas, 2005).

Todo profesor de enseñanza media que está convencido de la falta de capacidad de los alumnos que fracasan, no se cree obligado a tener que replantearse su enseñanza. Al cabo de algunos años de práctica, tendrá una idea clara (y a primera vista) de lo que pasa en el aula. Aceptará que no puede mejorar su manera de enseñar para que todo el curso entienda y que hay algunos alumnos a los que “les cuesta mucho”. Sobre todo tendrá esta idea de los alumnos descendientes de comunidades marginadas, como el caso boliviano en Buenos Aires⁷⁹ y el mapuche en Neuquén.

Queda explícito la idea general:

*Si los alumnos fracasan, nadie tiene la culpa. Es congénito.
Si cierto grupo de alumnos con características similares fracasan, debe estar en sus genes.*

7.2.2 Segunda explicación: el determinismo sociocultural

Esta explicación no se refiere a las características congénitas, sino al entorno social en el cual se desarrolla el alumno.

El profesor piensa que el alumno no está motivado, ya sea porque la cultura de la familia del alumno es diferente de la del profesor,⁸⁰ por ejemplo: “los chicos de la escuela rural poseen padres que no han terminado la escuela y no motivan a sus hijos” o porque tienen que ir a trabajar ni bien vuelven de la escuela y no se pueden relacionar con otros chicos para sociabilizar lo aprendido en la escuela⁸¹. Algunos padres que se

⁷⁹ Citado en Sinisi, 1999.

⁸⁰ Justificado o no, es lo que pasa con algunos profesores sobre el caso de alumnos mapuches.

⁸¹ Ver Anexo 3. Entrevista al Dr. Chamoso sobre los chicos de la escuela rural.

sienten culpables disculpan o no los fracasos de sus hijos, en ciertos casos con argumentos como estos:

“En la situación que estamos si no servís para estudiar ponte a trabajar”.

Los profesores también se dan cuenta de este hecho y también emitimos a veces prejuicios generalizados que conspiran contra la evaluación de chicos especiales.

“Los chicos mapuches se auto bloquean”⁸².

“Lo emocional pesa mucho, yo no se si es el 100% pero ...pesa más que los contenidos conceptuales que el chico no trae. Suponteque no sepa dividir....pesa mucho menos que el brusco cambio que es el estar lejos de los padres y a su vez en una cultura distinta.

El autoestima del alumno se resiente porque al chico le va mal.

Lo que pasa que el paisano no piensa en el mañana, siempre vive el presente, el hoy. No se como es su sistema de pensamiento pero no se proyecta, se vive el momento”.

Luís Martínez, Alumine⁸³

Todo esto es la realidad de nuestro país, y de nuestra provincia ¿pero es una razón valedera para repetir de curso y/o abandonar la escuela?

Puede ser verdad si se está convencido de un determinismo total, pero no es totalmente cierto, si se cree, aunque sea en parte, en la libertad y la responsabilidad social.

Por otra parte, existen ejemplos que contradicen los ya citados. Algunos alumnos, con problemas familiares de abandono y de alimentación, tienen éxito en sus estudios porque se aferran a la escuela para compensar esas carencias.

De aquí surge una tercera explicación.

7.2.3 Tercera explicación: el determinismo moral

Cualquiera sea su causa, los alumnos tienen problemas, pero con valor y voluntad pueden superarlos. Todo depende del grado de sacrificio que ponga en juego cada alumno.

Los que triunfan son los que estudian con voluntad y perseverancia, los que fracasan son los haraganes. En este caso también priman los *dones innatos* aunque ya no en el plano intelectual, sino en el moral.

7.2.4 Cuarta explicación: El causal precedente

Una causa que se da generalmente cuando pasan de un nivel a otro. Lo hemos escuchado hasta el hartazgo en los padres de los alumnos de primer año de la secundaria y en varios de sus profesores:

Es la mala base que tiene. No es mal alumno pero tiene muy

⁸² Ver Anexo 3.-Entrevista Maestra de la comunidad Alumine

⁸³Ver Anexo 3. Entrevista

mala base en tal o cual asignatura.

También el mismo problema se traslada al primer año de la universidad. En este caso varios alumnos nos afirman que sus fracasos en asignaturas de primer año de la universidad se deben fundamentalmente, a la mala base de la Secundaria.

El dilema surge de los siguientes interrogantes: ¿quién fue el culpable de la mala base? ¿el maestro? ¿el profesor? ¿el sistema educativo? Parece que la gente lo dijera con el claro objetivo de despersonalizar al culpable. Es como si fuera un elemento, totalmente ajeno a la enseñanza, el culpable de las dificultades académicas.

7.2.5 Quinta explicación: dificultades pedagógicas del docente

Esta excusa es otorgada por los estudiantes de carácter más crítico y reflexivo. Generalmente fundamentan su posición con buenos argumentos llevando su postura a límites tales como:

”Así le voy a perder el gusto a la escuela. Sabe la asignatura pero no sabe explicarla. Las tareas solo los hago para poder aprobar la asignatura....”

En este caso, no dudamos de la buena voluntad de enseñanza de los profesores⁸⁴ pero también tenemos claro que en un aula multicultural es imposible que todos (el 100%) comprendan de la misma forma los conocimientos negociados con el profesor.

Además se debe considerar esta respuesta como válida en el caso que el docente reniega de su función debido a que no se ha formado como tal y que necesita trabajar en relación de dependencia y la escuela es una muy buena alternativa para abogados, ingenieros, técnicos, bioquímicos, etc. y que también permite dos meses de vacaciones pagas en verano y 15 días en invierno.

Otra postura que tengo en base a mi experiencia es que este tipo de respuesta es también dada por aquellos alumnos que poseen poca capacidad de concentración y/o poco interés por el aprendizaje formal.

7.3 Balance de estas explicaciones

Los que fracasan, serían no solamente los alumnos “poco dotados” de inteligencia natural, y los que tienen dificultades causadas por el medio social o familiar, sino también los que no son moralmente voluntariosos.

La pérdida de esperanzas provocadas por el fracaso, aunque no se manifieste exteriormente, es propensa a la desmotivación del alumnado, a su continua pérdida del compromiso, a su inclinación a la búsqueda de panaceas, lo que hace favorable el

⁸⁴El boxeador Ringo Bonavena decía una máxima que la puedo comparar con la labor del docente en el aula: “Todos hablan del rival explicándome como debo boxearlo. Si de esta forma o de la otra. Todos hablan pero cuando suena la campana te quedas **tan sólo** frente a él, que hasta el banquito te sacan”. De la misma forma, todos podemos hablar de cual es la mejor o peor forma de enseñar, pero en el momento que suena el timbre y la puerta del aula se cierra, se debe negociar un conocimiento con un grupo de adolescentes que en un porcentaje importante (según varios colegas) no tiene ningún interés en aprender y la función intelectual pasa a un segundo plano, prevaleciendo la contención que se pueda realizar en el aula. Este hecho es más patente en los primeros años de secundaria que en los posteriores.

consumo de alcohol y drogas, que no solo es causada por esta situación, en los establecimientos escolares⁸⁵.

Los profesores se ven totalmente impotentes frente a la espiral del fracaso, además, deben enfrentar el problema de los jóvenes con las drogas y los inconvenientes típicos de la adolescencia.

De acuerdo a esto y para comprender mejor el problema, la escuela neuquina del tercer milenio debe lograr dos cometidos en el siguiente orden de prioridad:

- 1) *Contener y compensar las desigualdades sociales presentes en el aula intercultural neuquina.,*
- 2) *Construir un conocimiento a partir de fomentar los conocimientos previos, el trabajo en equipo y el uso de nuevas tecnologías en general.*

Apoyándose en la teoría de los dones innatos, sería teóricamente posible: la escuela tendría como finalidad despertar los dones distribuidos al azar entre los estudiantes. Por esta razón, las explicaciones precedentes, resultan prácticas, ya que otorgan un papel positivo a la escuela y a los docentes y, sobre todo, porque basándose en ellas no resulta necesario seguir cuestionándose. El problema reside en que, a menos que seamos ciegos, las contradicciones son evidentes (Berté, 1996).

En los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C. de la E.G.B.) se afirma que la labor docente es la de "colaborar con el desarrollo individual y social de los alumnos y alumnas propiciando en ellos "la búsqueda de la verdad", y en relación con ésta, el juicio crítico, el rigor en el método de trabajo, la presentación honesta de los resultados, la simplicidad y exactitud en el lenguaje, y la valorización de las ideas ajenas y del trabajo compartido." (M.C y E, 1995). Vemos que al no producirse la valorización de sus ideas y la falta de un trabajo intercultural se inicia un descenso de la autoestima en los alumnos que es fundamental y, a la vez condicionante, para la futura deserción escolar y el abandono formal de la escuela.

7.4 Las contradicciones

Teniendo en cuenta los bajos rendimientos en la escuela neuquina, ¿quiénes son los que fracasan? ¿Los alumnos? ¿los docentes?? El sistema? ¿Los contenidos? etc. Son demasiados y están incluidos todos los sujetos e instituciones desde la escuela rural al Consejo Provincial de Educación.

Cuando hablamos de fracaso escolar también hablamos de repitencia y deserción que se manifiesta desde alumnos de la escuela primaria, hasta los del último año de la Educación Media y –según los últimos datos- aumenta año a año.

Cuando uno abraza la profesión docente con vocación sabe que, a pesar de los inconvenientes, una parte importante del curso promocionará al curso siguiente y ahí nos surge la posibilidad de hacer un poco mas de esfuerzo con los que no han cumplido con los objetivos académicos. Se puede llegar hasta reformular sus métodos y contenidos para tener la esperanza de ver a los “más vulnerables” con la satisfacción de la tarea cumplida.

⁸⁵Los índices de drogadicción y alcoholismo aumenta año a año en nuestra provincia.

Y ahí nos planteamos y dudamos si vale la pena el intento. Hasta qué punto es válido apuntar a los mas “retraídos” en detrimento de los mas “estudiosos”.

También existe casos en el cual un docente que decide modificar su metodología, pero que no puede transformar con un golpe de varita mágica a un alumno que siempre tuvo dificultades, en un alumno que aprueba de buenas a primeras. Solamente con mucha buena voluntad del docente, este alumno puede aprobar las evaluaciones correspondientes, lo que pone en peligro su resentida motivación, que se volverá aún más frágil. Él y sus padres pueden acusar de este fracaso, no a la enseñanza recibida con anterioridad, sino a la enseñanza actual que lo sorprende. Y que pasa? El profesor en cuestión, con su motivación y deseos de mejorar su práctica, y distanciado del *modus operandi*, se vuelve más vulnerable, para finalmente convertirse en chivo expiatorio de los que tienen problemas.

Nuestra escuela recompensa las aptitudes y los méritos y, justamente una de las cosas más valoradas son los diplomas que otorga, fundamentales para el inicio en la vida laboral de la sociedad neuquina actual (en la cual cada año se necesitan más trabajadores calificados y menos obreros poco cualificados. Ver trabajo del “pozero” en la entrevista a maestro Luis, Anexo 3).

Y este cambio de década nos encuentra a los actores de la educación -padres, docentes y alumnos-, tan sensibilizados, que al mínimo movimiento del sistema, que se mantiene intacto por milagro, todos ponen el grito en el cielo⁸⁶.

El profesor debería poseer los medios⁸⁷ para poder convencer a cada alumno de que, si él lo desea, tiene la posibilidad de desarrollar nuevas capacidades. Esto se torna más difícil, cuánto más crece el alumno, porque se puede volver más rebelde e introvertido, a medida que fracasa y ni hablar, si pertenece a una comunidad marginada y estereotipada como la mapuche.

La mayoría de las interpretaciones sobre el fracaso en los aprendizajes escolares pecan en general de parcialidad al no incluir más que una parte de la totalidad de elementos o variables que configuran el objeto enseñanza-aprendizaje, operando por lo tanto una verdadera mutilación de este objeto.

El éxito o el fracaso en el aprendizaje son el resultado del entrecruzamiento de múltiples factores: contexto social y ambiental, factores psicológicos y didácticos.

Deben ser muchas las causas que determinan la tendencia a parcializar la interpretación del hecho educativo. Creemos distinguir algunas de carácter objetivo, como la extrema complejidad del fenómeno educativo, el estado de subdesarrollo en que se encuentra la Teoría de la Educación en relación con las Ciencias Auxiliares y otras más subjetivas como la falta de prestigio social del educador y del teórico de la educación.

No obstante, creemos que vale la pena rectificar este camino. Intentar el análisis del fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica no es tarea sencilla, pero visualizamos por lo menos dos ventajas que nos parecen suficiente motivo para emprender el desafío. Terminar con la injusta situación de que sea el niño aislado el responsable de estar

⁸⁶Ejemplos hay a docenas: los salarios docentes, la falta de mantenimiento de las escuelas, la aplicación de la Ley Federal de Educación, la falta o deficiencias de infraestructura en la escuela, la ausencia de seguro médico de los alumnos que asisten a las escuelas técnicas neuquinas, etc.

⁸⁷Nos referimos como medios adecuados a un aula no superpoblada, recursos mínimos de enseñanza, capacitación en la asignatura, en el manejo grupal y su propia motivación por la labor docente.

“enfermo de problema de aprendizaje” y en consecuencia reciba una educación aparte concebida como el tratamiento que corresponde a esa dolencia” Le permitirá a la escuela zafar de una explicación que aunque parece muy científica y alivia momentáneamente la ansiedad de los educadores, no explica en su verdadera complejidad la falta de éxito en el aprendizaje ni permite emprender la búsqueda de soluciones realmente educativas.-

7.5. La provincia del Neuquén: Educación y procesos socioeconómicos

Para poder comprender más acertadamente y realizar un diagnóstico del Sistema Educativo de un Estado, es necesario vincular los problemas internos del microsistema educativo con los del macrosistema sociopolítico en el cual se halla. Esto nos permite trabajar en otras dimensiones más globales que dan cuenta del valor de los procesos socioeconómicos y su influencia, en la definición de las políticas educativas.

Un hecho clave, en la provincia del Neuquén, se produce en el año 1992 en el cual se realiza la transferencia de las escuelas y otros servicios de la Nación al Estado provincial. Este hecho impactó, a mi entender, decididamente sobre el sistema educativo neuquino que, al día de hoy no se ha podido reorganizar convenientemente.

Desde el punto de vista sociológico, la escuela dentro de las comunidades representa un avance de la sociedad (urbana) dentro de un ámbito totalmente diferente. En una entrevista efectuada al maestro rural Luís Martínez⁸⁸ fue claro al decir que “...la escuela está planteada para nosotros (los de la ciudad) y luego ha sido trasladada a la zona rural, y encima en una comunidad Mapuche...cambiamos los fortines por las escuelas...”

“Meter a un chico mapuche- continua- dentro del aula nos cuesta mucho ya que está todo el día en el campo y *sujetarlo* dentro del aula un par de horas es visto como una penitencia”.

Con los efectos de realizar una primera aproximación global a la situación educativa de la provincia, se ha intentado caracterizar los logros educativos de la población a través del análisis de su distribución alcanzado, y -a su vez- cómo estos datos se presentan en cada departamento de la provincia. Para esto hemos tomado como referencia el trabajo “Análisis Estadístico de la Educación en la provincia del Neuquén.” de la facultad de Educación de la Universidad del Comahue (Cipressi, Dubinowski, y Macchi) que en su contenido remarca los siguientes puntos sobre la Educación Neuquina:

1° Es muy alto el porcentaje de población que no ha concluido el Nivel Primario: prácticamente un cuarto de la población se encuentra en esa situación. Por otra parte, se observa que si se toma como logro el Nivel Primario –completo o incompleto- se encuentra allí la mitad de la población.

2° Respecto al acceso al Nivel Medio, objeto de tanto puja por parte de diversos sectores de la población durante este siglo; se presenta como logro para aproximadamente el 44% de la población, aunque el 33% lo presenta como logro máximo –completo o incompleto-.

⁸⁸ La grabación fue efectuada por el autor y esta en su poder para cualquier consulta

3° El analfabetismo ha disminuido en la década del 90: (1980: 9.7 %, en 1991: 5.3%). Ahora bien, si se profundiza en las diferencias departamentales, las desigualdades muestran otras facetas.

4° En la mayoría de las zonas rurales y, por ende de comunidades Mapuches de la provincia se aprecian diferencias importantes con respecto a las zonas urbanas. “En los departamentos⁸⁹ de Catan Lil, Ñorquín, Minas, Picún Leufú, Loncopue y Añelo, al menos las tres cuartas partes de su población no han podido acceder al nivel medio. Esta situación se torna más grave si se considera además, que en estos Departamentos entre el 43,9% y el 57,6% no logra completar el nivel. En lo que se refiere al analfabetismo, para el año 1991, si bien en todos los Departamentos la situación ha mejorado en el transcurso de la década, se encuentran las tasas más altas nuevamente –a excepción de Collon Cura- en Catan Lil, Minas, Aluminé, Ñorquín, Loncopué y Pehuenches, asumen valores que van desde 27,6 puntos a 12,3 puntos. En el otro extremo, en Departamentos como Confluencia o Collón Cura, el porcentaje de la población que se encuentra en la misma situación ronda el 20%” (Cipressi et al, 2004).

Como se ve hay una marcada polaridad entre zona rural- zona urbana que también se relaciona con los niveles de pobreza aunque se debería realizar una análisis más profundo de la situación.

Dos características se enarbolaron desde el gobierno provincial (a pesar de no contar con una Ley provincial de Educación que contuviera la problemática neuquina) con el objeto de optimizar el sistema educativo neuquino: la descentralización del sistema y su nuclearización.

Así en ambos proyectos, la descentralización fue presentada como un mecanismo de promoción de la eficiencia de la educación; la nuclearización, como el instrumento que permitiría la integración de todos los sectores; de los diferentes niveles del sistema educativo y fundamentalmente permitiría resolver el problema de la dispersión demográfica. El modelo organizativo distrital constituiría una forma de organización tendiente a superar el aislamiento y la falta de participación.

Los problemas estructurales del Sistema Educativo (según los definidos en los distintos documentos: deserción, abandono, desgranamiento), serían resueltos promoviendo la ampliación de la oferta educativa tanto cuantitativamente como cualitativamente y no quedarían a la única buena voluntad de los docentes neuquinos como se intenta imponer desde los ámbitos políticos.

Los últimos datos estadísticos de la provincia son catastróficos:

De los 8242 alumnos que ingresaron al sistema, en la Educación Secundaria, en el año 2000 solo egresaron 3405 en el año 2004⁹⁰ lo que indica que el 58,6 % se movió del sistema entre repitentes y abandonos. Una cifra altísima para los recursos con que cuenta nuestra provincia⁹¹. El nivel de retención, en este caso fue de 4 alumnos sobre 10.

Para la presidente del Consejo Provincial de Educación el tema pasa por “poder concentrar las materias y vincularse con menos cantidad de personas”. Esta propuesta se basa en que un alumno que egresa de 7° grado se encuentra con establecimientos más

⁸⁹Ver Anexo 2. Mapa de las comunidades mapuches neuquinas.

⁹⁰ Ver periódico Río Negro 23 de abril de 2009, pág. 6 y 7.

⁹¹ La provincia del Neuquén gasta 2000 Euros por alumno/año y es la segunda en gasto del país.

grandes y ubicados en lugares más alejados de sus casas (sobre todo de las comunidades mapuches de la provincia), con cátedras múltiples y horarios acotados. No reciben la contención que le daban sus maestros” (Diario Río Negro, 23-04-2007).

Una de las recientes estrategias implementadas por el C.P.E neuquino tiene que ver con la creación de un periodo de recuperación de las asignaturas no promocionadas a mediados de noviembre de cada año. Este periodo de “Evaluación y síntesis, permite a aquellos que no aprobaron los objetivos recibir nuevamente el dictado correspondiente de clases sobre los puntos que tuvieron dificultades en las tres últimas semanas de noviembre”.

Uno de los objetivos es justamente intentar reducir la cantidad de docentes por escuela a partir del agrupamiento de las horas cátedras en un mismo colegio. “Esta modalidad va a permitir a los chicos estar familiarizados y a los docentes no tener que trasladarse de un colegio a otro”⁹².

Como se ve los datos son concluyentes y los desequilibrios notables. La educación neuquina debe modificar su proceder para crear una escuela más justa para todos y más atenta a la diversidad de su población.

7.6 Consecuencias

Como expresa claramente los contenidos Básicos Comunes para la E.G.B “El uso de las Nuevas Tecnologías, desde su lenguaje y desde su método, se ha constituido en un medio de comprensión y mejoramiento del mundo científico, industrial y tecnológico en que vivimos” (M. C y E, 1995).

La imposibilidad de estos alumnos de llegar al uso de las TIC representa una barrera fundamental para los alumnos de las escuelas rurales ya que no les permite acceder a otros lenguajes que la usan como herramienta: Literatura, Contabilidad, Idioma, Matemáticas, Geografía, etc. en las escuelas urbanas. Esta desventaja en el uso del lenguaje tecnológico sumado a otras diferencias históricas con los chicos urbanos puede ser uno de los causales de generar un alto nivel de repitencia y deserción en los alumnos de la comunidad. Esto se convierte en una característica de todas las comunidades diferentes a la analizada por la literatura oficial a través de los informes y documentos presentados en las escuelas provinciales⁹³.

Y esto produce una repitencia constante que va generando desgano y desinterés que con el paso del tiempo motiva a varios de estos alumnos a elegir⁹⁴ otro destino para sus vidas diferente al de la formación académica. Es así como aparecen profesiones tipo en las cuales se sumergen los ex alumnos provenientes de esta comunidad.

Además, como sostenemos que la adquisición del saber se hace por medio de interacciones sociales, durante el año escolar, vemos que se resiente una de las más importante relaciones escolares: entre el docente y el alumno; esto moviliza la creación de prejuicios y estereotipos debido a que el docente no conoce la práctica intercultural que luego sirve para obstaculizar el aprendizaje de otros alumnos provenientes de la comunidad.

⁹² Ver periódico Río Negro 23 de abril de 2010, pág. 6 y 7.

⁹³ Ver Anexo 4. Repitencia y Sobriedad en los pueblos indígenas argentinos. Documento de INDEC.

⁹⁴ A veces esa posibilidad de elección se ve anulada por la necesidad de salir a trabajar para poder cubrir las necesidades mínimas.

De la misma forma se dañan las relaciones entre los alumnos y el grupo o curso y las concordancias con todos los demás fuera de la escuela, aunque estas no afectan tanto su rendimiento escolar.

En la tabla 7.1 se puede analizar la población mapuche de 5 años o más que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional y que no completó el nivel por edad según motivo de deserción escolar en alguna escuela primaria o secundaria de la Patagonia Argentina. Años 2004-2005.

Edad	Población de 5 años o más que no asiste pero asistió y no completó el nivel	Motivo de deserción					
		Problemas económicos	Problemas de salud	Falta de medios de transporte/ grandes distancias/ dificultades geográficas	Falta de interés	Otro (1)	No contesta
Total	18.424	9.576	862	1.544	3.111	2.697	634
5-29	5.953	2.643	178	170	1.760	1.006	162
30-49	7.231	4.147	399	571	892	927	295
50 y más	5.240	2.786	285	803	459	764	177

Tabla 7.1: Causas de Deserción en la Comunidad mapuche.

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005⁹⁵. 1.- Incluye las categorías: "Discriminación", "Dificultades de aprendizaje", "Dificultades con el idioma" y "Otro"

En el gráfico 7.1 se puede apreciar que “las razones económicas y de traslado o lejanía a la escuela” son enunciadas como las cuestiones principales por los encuestados. Luego surgen los cuestionamientos sobre la problemática del aprendizaje y la discriminación.

En toda la región patagónica es común que, para cursar el nivel medio, los adolescentes deban concurrir a escuelas que no se encuentran dentro de los límites de la comunidad. Para ello sus familias deben gestionar ayudas de diferentes organismos o deben incurrir en una serie de gastos de transporte, vestimenta y calzado y materiales de estudio. Estas razones son las más comúnmente argumentadas por los padres para explicar el abandono de sus hijos o a las dificultades de adaptación.

“En la secundaria piden de todo y como no tenía la plata no quería seguir”. “A veces me pedía fotocopia, comprar pintura para dibujo, todo eso, pero a veces mi papá no tenía plata y los profesores decía que compre fotocopia”
(Viviana, 16 años).

“Yo iba caminando, con lo que no tenía la plata me iba caminando. Salía a las seis y media y llegaba a las ocho”.

⁹⁵La población que declaró haber asistido a niveles educativos y/o años pertenecientes a la estructura educativa correspondiente a la Ley Federal de Educación ha sido asignada al nivel y/o año equivalente de la vieja estructura educativa. En este sentido cabe aclarar que el nivel primario equivale a los años 1° a 7° de la Educación General Básica y el nivel secundario equivale al 8° y 9° años de la Educación General Básica y a todos los años del nivel polimodal. La población de cada pueblo indígena corresponde a la población que se reconoce perteneciente y/o descendiente en primera generación de ese pueblo.

“Me gustaría estudiar pero no pude, por problemas económicos. No pude ir más porque, ahí terminé, abajo, porque ahí está hasta sexto, y de ahí no pude porque nosotros teníamos que trabajar para encontrar forma para comprar útiles, esas cosas, pero mi papá es enfermero y no cobra todos los meses, por eso no me fui”
(Carlos, 19 años)

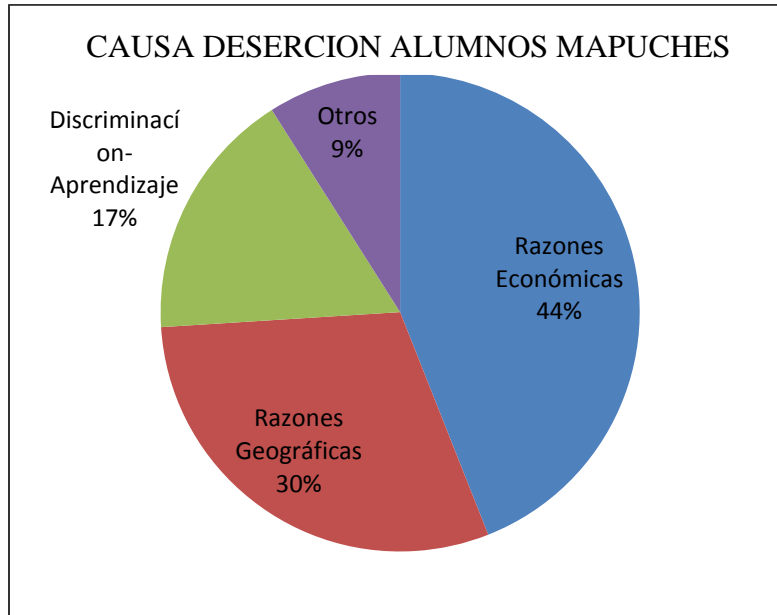


Grafico 7.1: Causas de la deserción de alumnos mapuches
Fuente: Basado en la ECPI 2004-2005 población en edad escolar (5-29 años).



IMAGEN 2: La deserción aumenta cada año en las escuelas secundarias.

Las cinco explicaciones del fracaso están centradas en las carencias individuales del alumno que fracasa y en el profesor pero también en el sistema educativo. Y las consecuencias del fracaso del sistema lo veremos nosotros en los próximos años en nuestra sociedad. Porque las consecuencias pueden producir desequilibrios a los cuales

no estamos preparados, teniendo en cuenta el aumento constante de las injusticias sociales a las cuales está sometida la sociedad argentina.

Si el fracaso se produce, significa que hubo fracaso en esas relaciones, y sobre todo, en lo referido al profesor y la construcción del saber del alumno. Porque a partir del estudio de la relación que se establece entre el profesor y el alumno (sean de una cultura u otra), se podrá definir los éxitos y los fracasos, en donde comienzan a jugar factores tales como: la didáctica, la interculturalidad, la psicología genética, la sociología, las teorías de la comunicación y los problemas del lenguaje que se puedan establecer entre los integrantes del aula.

Para Berté (1996: 56) la finalidad de la didáctica es “la de analizar de manera precisa y de acuerdo con la disciplina, los fenómenos de enseñanza, en lugar de contentarse con explicaciones espontáneas demasiado superficiales, para explicar, comprender y tal vez encontrar la forma de mejorar la enseñanza dentro de los límites permitidos por el sistema”.

La escuela, a partir de su rol de promoción de ciudadanos tiene en claro que no se puede aprobar a todos, entonces sólo resultan aprobados los alumnos favorecidos por su entorno personal, por su cultura, por sus condiciones, por sus esfuerzos, con algunas excepciones debidas a la complejidad de los fenómenos sociales que se manifiestan dentro de ella misma.

Pero ¿qué pasa con los alumnos de otras culturas que están dentro de esa compleja institución que es la escuela?

Y así vemos que las diferencias entre los alumnos de una u otra cultura se manifiestan con el correr del tiempo sin atenuantes. Esto se torna más difícil, cuánto más crece el alumno, porque se puede encerrar en sí mismo, puede generar vicios de aprendizaje y bloquearse a medida que fracasa. Complicándose más si pertenece a una comunidad marginada social y económicamente como la mapuche en la provincia del Neuquén ya que sigue alimentado el imaginario popular.

La creencia estereotipada de los “problemas de aprendizaje” de los alumnos provenientes de esta comunidad puede generar un efecto estigmático en la escuela en la cual los principales afectados son los alumnos de las comunidades marginadas social y culturalmente.

En la realización de una investigación como jefe del Departamento Matemáticas de la escuela CPEM N° 13 de San Martín de los Andes y con el objeto de determinar la problemática escolar de alumnos provenientes de la comunidad mapuche, analizamos con el gabinete de sicopedagogía los rendimientos académicos en Matemáticas, la repitencia y la deserción escolar de 6 cursos relevando los datos de 60 alumnos de los cuales 30 eran de origen mapuche y 30 eran alumnos de los mismos cursos pero de origen no mapuche que actuaban como grupo de control.

La fecha de realización fue en los meses de septiembre y octubre del año 2001 y se contó con la colaboración de las autoridades de la escuela que brindaron todos los datos correspondientes.

La muestra estaba compuesta por alumnos de cursos de 1er. a 4to año, de ambos sexos y se pudo comprobar la gran diferencia existente en la media entre ambos grupos. Las planillas están presentadas como anexo 9 y se han considerado solo como muestra de diagnóstico y premisa fundamental para iniciar una investigación más exhaustiva a *posteriori*.

A continuación se presenta el gráfico 7.2 con las agrupaciones por categorías de las calificaciones obtenidas en matemáticas con el relevamiento según la procedencia del alumnado; Estudiantes de escuelas urbanas y de escuelas rurales asentadas en comunidades mapuches.

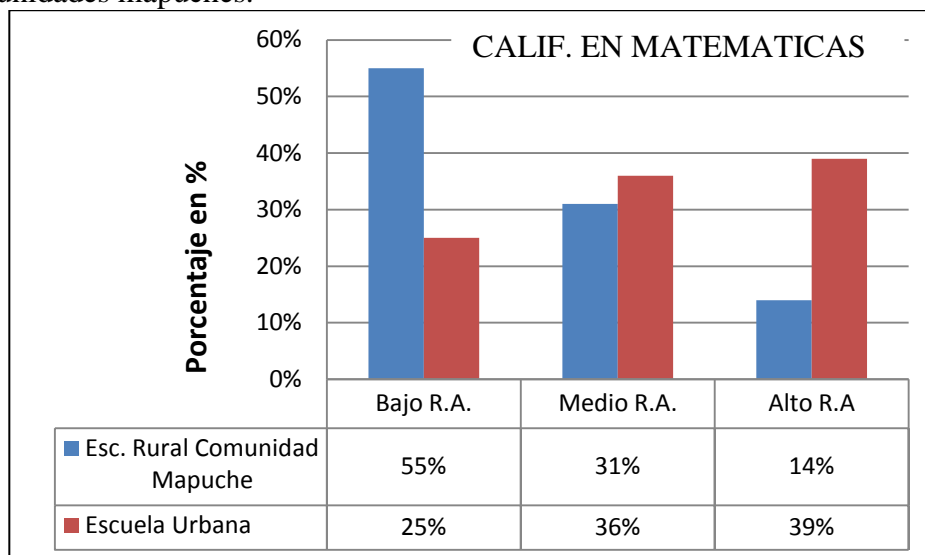


Gráfico 7.2: Categorización de calificaciones en matemáticas de alumnos del CPEM 13 de S.M.A.⁹⁶

Vemos que las diferencias son importantes y lo podemos verificar con la prueba del chi cuadrado: los datos son significativos y contundentes.

El 25% de los alumnos provenientes de escuelas urbanas obtuvo un bajo rendimiento en matemáticas contra el 55% de los alumnos provenientes de escuelas asentadas en las comunidades mapuches neuquinas.

En las altas calificaciones también aparecen grandes diferencias: 39% de los alumnos de escuelas urbanas tuvieron calificaciones superiores a 7 mientras que de los alumnos de escuelas rurales sólo el 14% tuvo altas calificaciones.

	Categorización rendimiento en matemáticas			Total
	Bajo Rend. Académico	Medio Rend. Académico.	Alto Rend. Académico	
Alumnos proveniente Esc. Urbana.	25,0%	35,7%	39,3%	100,0%
Esc. Rural en Com. mapuche	55,0%	30,7%	14,3%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson				16,286
Sig. asintótica (bilateral)				0,000

Tabla 7.2: Tabla de contingencia según la tipología de la escuela y la categorización de las calificaciones de matemáticas obtenidas en el año 2001.

⁹⁶ Ver Anexo 9. Planilla de comparación de alumnos escuelas urbanas y escuelas asentadas en comunidades mapuches.

Las tabla 7.3 se refiere a la repitencia entre las dos muestras analizadas y se puede apreciar una gran diferencia entre ambas. Mientras el índice de repitencia de los alumnos de origen mapuche era del 70% en los alumnos no mapuches era del 23,3%. Estos datos obtenidos en el año 2001 me llevaron a plantearme la posibilidad de continuar con una investigación más exahustiva.

		Repitencia		Total
		no repite	repite	
Esc. urbana	Recuento	23	7	30
	%	76,7%	23,3%	100,0%
Esc. Rural en Com. mapuche	Recuento	9	21	30
	%	30,0%	70,0%	100,0%
Total	Recuento	32	28	60
	%	53,3%	46,7%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson				13,125
Sig. asintótica (bilateral)				0,000

Tabla 7.3: Tabla de contingencia según la tipología de la escuela y la repitencia de loa alumnos obtenidas en el año 2001 en el colegio CPEN°13 de San Martín de los Andes.

Vemos claramente que las diferencias son importantes. Aunque el relevamiento se realizó hace más de 8 años, los que trabajamos en la enseñanza secundaria de la provincia del Neuquén percibimos que las tendencias aun se mantienen.

Con respecto a los números nacionales hay algunas diferencias: el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) informó en el año 2006 que el 78,2% de los indígenas mayores de 15 años tiene el secundario incompleto, mientras un tercio no completó la educación primaria o carece de instrucción alguna. Además la tasa de analfabetismo para niños y niñas mayores de 10 años de esas comunidades es tres veces y media mayor que la tasa nacional, que se ubicaba en el 2,6%.

El informe arrojó otros datos alarmantes como que los niños y las niñas de varios pueblos indígenas argentinos como la etnia mbyá guaraní de Misiones tienen una tasa de analfabetismo del 29,4%, mientras que los wichís de Chaco, Formosa y Salta de 23,4%. Entre los ocho y los 14 años, en algunas comunidades mapuches de Neuquén, se registraron dos años o más de retraso escolar con datos que representan el 65,3% de los casos.

La población escolarizada de la Argentina alcanzaba en el informe DiNIECE con datos del año 2003 a 1,6 millones de niños y niñas en el nivel inicial, 4,7 millones en el nivel primario y 1,8 millón en el secundario en donde el 0,9% de todos los estudiantes del país es indígena. Son cerca de 80 mil alumnos distribuidos en los tres niveles: 11 mil en el inicial, 50 mil en la primaria y 18 mil en la secundaria⁹⁷.

El Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) lanzó el año 2008 la Campaña por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia Indígena, para poder reflejar

⁹⁷Datos obtenidos en http://www.unicef.org/argentina/spanish/children_11131.htm

las vulneraciones a los derechos que sufren. Con esta propuesta, Unicef busca llamar la atención, reducir la indiferencia y movilizar a toda la sociedad. “La escasez de datos sobre la situación de la educación de la niñez y adolescencia indígena es un indicador de que no es prioritaria en la agenda educativa”, sostuvo la especialista en Educación de Unicef, Elena Duro⁹⁸.

“Hay que incluir en el currículo de las escuelas la cosmovisión indígena que no se enseña en ningún espacio académico”, señaló el comunicador mapuche, Matías Melillán en el encuentro de la Interculturalidad realizado en noviembre de 2008 al cual asistimos con un grupo de investigadores de la Universidad del Comahue. Y tiene razón: todavía en los Institutos de Formación Docente no se ha considerado este tema y sigue con los mismos programas que hace 20 años. “El currículo escolar debería incorporar la verdadera interculturalidad porque somos distintos, y no hay que tener miedo a esa realidad: debemos convivir con nuestras distintas realidades y cosmovisiones”, agregó.

La investigadora española María Díaz Aguado lo explica claramente: Los estereotipos sobre clases sociales o grupos étnicos han sido desde un principio relacionados con el tema de las expectativas del profesor. “Pygmalion en la escuela” parece haber sido escrito con el principal objetivo de sensibilizar sobre el posible peligro que la generalizada aceptación de la relación entre clase social e inteligencia puede tener para los alumnos de grupos sociales menos favorecidos” (Díaz Aguado, 1996).

Y así se va confirmando la idea de que el fracaso en los alumnos de esta comunidad es muy posible y, en algunos casos inevitable. Y tanto los profesores, como la sociedad saben que el fracaso escolar es un indicador de la relación entre el estudiante y la escuela y así como, la mayoría de las veces, se toma como el fracaso de los alumnos, debemos considerar la otra opción: la frustración también proviene de la escuela que lo recibe.

Sería importante fijar como eje para iniciar un trabajo de reconceptualización del fracaso escolar que: ni todos los alumnos llegan iguales a la escuela, ni todos reciben lo mismo en la escuela.

Hay varias experiencias (Marques, 2005; Ferrer, 2010; Tartwijk, 2008) que demuestran que si se modifican favorablemente las condiciones escolares se puede mejorar el desempeño de los alumnos y facilitar el aprendizaje general de toda la clase.

La escuela debe diseñar cambios estructurales capaces de evitar la continua desertión y abandono de los alumnos (mapuches y no mapuches) a partir de políticas de estado que se prolonguen en el tiempo. Es el sistema político gobernante el que tiene la capacidad y el deber de generar las modificaciones necesarias para construir una sociedad más justa en donde todos tengan el derecho a estudiar y aprender y merezcan el respeto a los valores de su propia cultura.

⁹⁸ Elena Duro, investigadora argentina UNICEF. (Duro, 2007)

CAPÍTULO 8

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Es la molécula la que tiene estilo, tanto como los científicos. El código genético no se reveló todo de una vez, pero no dejó de impactar cuando se terminaron de acomodar las piezas. Dudo que lo importante haya sido que fuese Colón quien descubrió América.; mucho más importante fue el contar con la gente y el dinero necesarios para explotar el descubrimiento, una vez que se produjo.

La doble hélice, una visión personal, Francis Crick.

8.1 Planteamiento del diseño metodológico

En este capítulo se pretende explicar propiamente el proceso de la investigación que se desarrolló, con sus objetivos, diseño y metodología de investigación.

El modelo de la investigación de la "Inserción de las TIC en las escuelas rurales patagónicas" se sustenta epistemológicamente en el paradigma interpretativo de investigación que busca describir, comprender e interpretar la realidad en profundidad.

Dicha interpretación de la realidad, considera un contexto y tiempo determinado, sistematizando el estudio a través de descripciones y registros rigurosos, que luego en virtud de los antecedentes y hallazgos encontrados, permitirán establecer propuestas según los centros estudiados, para la posterior toma de decisiones, innovación y mejora educativa en estos contextos de la provincia del Neuquén.

En este marco, el diseño de la investigación es de tipo Descriptivo Comparativo en donde se comparan 2 grupos de estudio (alumnos provenientes de escuelas urbanas y de escuelas rurales insertadas en comunidades mapuches) y se mide el nivel o grado de relación entre las variables.

Por ejemplo podríamos plantear la siguiente figura:

¿Qué factores socioeconómicos y culturales relacionados con el acceso y uso de las TIC que se relacionan con el rendimiento académico?

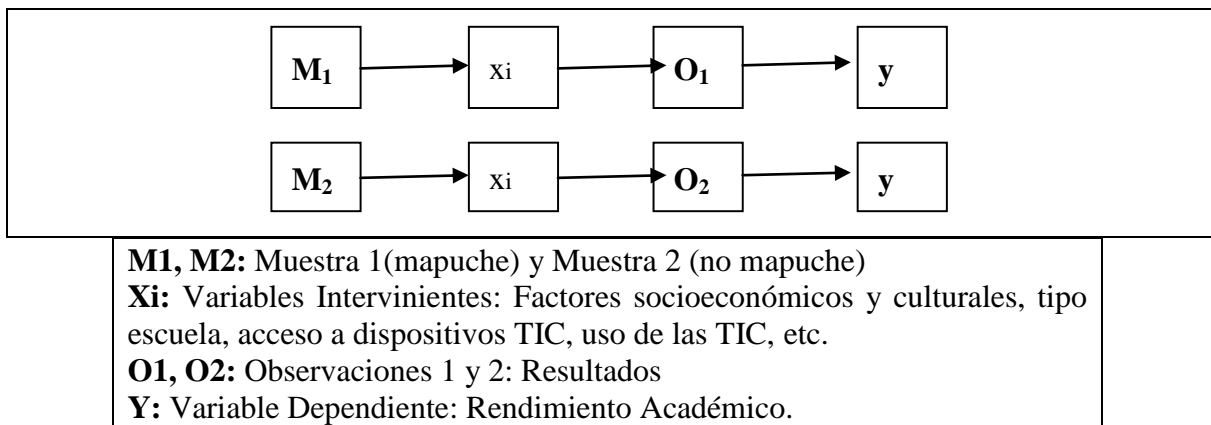


Figura N°8.1: Esquema tipo de la investigación.

Este modelo nos permite describir e interpretar la realidad a través de un análisis sistemático y riguroso de los datos en una situación educativa determinada desde una perspectiva contextualizada, descriptiva e inductiva de acercarse a la realidad.

La intención de la investigación, por tanto, no solo es valorar los resultados o metas derivados del uso de las TIC en la educación, sino más bien, reflexionar en torno a la presencia o ausencia de estos factores que potencian la inclusión de la interculturalidad con apoyo TIC, por parte de profesores y estudiantes.

A continuación nos referiremos a la propuesta de trabajo, con sus variables e instrumentos. En él se describen las variables, la recogida de datos, y luego se presenta tanto la forma de la recolección de datos como las técnicas de análisis

Todo comenzó a lo largo del curso 2000, paralelamente a la impartición de las clases en la Casa del Joven Mapuche de San Martín de los Andes con los alumnos provenientes de las comunidades mapuches. Era un proyecto nacional de apoyo docente al estudiante indígena. Lo coordinó el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (I.N.A.I.) con el municipio de San Martín de los Andes y trabajamos dos docentes y un coordinador. A pesar de que el programa se cerró al año siguiente fue una gran experiencia y se intentó trabajar con una metodología constructivista, de trabajo en grupo y de tolerancia y respeto a la diversidad. También actuó como disparador una muestra investigativa realizada anteriormente (se agrega como anexo 8 a efectos informativos) de una recogida de datos realizada con la sicopedagoga del colegio secundario CPEMN°13 de S.M.A con 30 alumnos mapuches y 30 no mapuches.

Posteriormente nos interesó sobremanera, una prueba piloto de inserción de TIC en una escuela rural que se adjunta como anexo 9 en la cual el director hace un particular análisis sobre los docentes y las TIC que permitió corroborar actitudes y comentarios en los demás instrumentos elegidos. Dicho análisis tuvo algunas fallas que se fueron corrigiendo en diferentes tiempos hasta definir la finalmente adoptada.

El rendimiento de un estudiante se mide luego de mucho tiempo de análisis del proceso educativo en las aulas por el profesor y, la situación es que en nuestra provincia cada docente de la Escuela Secundaria trabaja “por horas” no “por bloques” como en otros países. Es decir que un docente puede dar clases en cinco escuelas diferentes con grupos distintos y problemáticas particulares en donde se complica reconocer a cada uno de ellos y por ende, acompañarlo en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”. Más difícil es valorarlo en general. Y todavía lo es más, en la actualidad, “medir” las actitudes en un aula con presencia de dos o más culturas. Ese es el desafío que tenemos los educadores de nuestra región.

En los años 2003, 2008 y 2009 mantuvimos entrevistas con diversos actores sobre la problemática del aprendizaje en los estudiantes de origen mapuche en la región sur del Neuquén que nos fue permitiendo determinar el perfil de la investigación y cuyo objetivo fundamental fue relevar la actitud y rendimiento de dichos alumnos hacia las TIC, así como también conocer el proceso de implementación de las TIC por parte del profesorado.

Creemos que un estudio a nivel provincial sería evidente y revelador de lo que realmente pasa en el Aula Multicultural neuquina que en los últimos dos años ha recibido cientos de alumnos provenientes de Bolivia, Paraguay y otras provincias argentinas.

El método del enfoque de recolección y análisis de los datos es mixto, de tipo cuasi-etnográfico, donde las principales técnicas son cualitativas con apoyo de las cuantitativas. El enfoque mixto "es un proceso en el que se pueden integrar técnicas de recogida de datos de carácter cuantitativo y cualitativo" (Ander-Egg, 1990:146).

Específicamente el énfasis de esta investigación que se apoya en dos métodos de recolección y análisis de la información, no está exclusivamente en medir las categorías definidas, sino mas bien entender e interpretar su incidencia en los respectivos centros educativos que integran el estudio.

En términos generales, siguiendo al mismo autor, “el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente acotar la información, teniendo un foco claro, y el enfoque cualitativo por medio de entrevistas abiertas⁹⁹, busca principalmente la dispersión o expansión de los datos o información, es por ello que ambos métodos al complementarlos nos darán una visión tanto estadística y descriptiva como interpretativa de los fenómenos a estudiar” (Ander-Egg, 1990:167).

Se ha utilizado además en el desarrollo del estudio, un enfoque progresivo e interactivo, lo que indica que el modelo de investigación se fue ajustando a medida que este avanzaba, incorporando nuevas ideas o planteamientos y reestructurando aspectos de la investigación.

A continuación se presentan los objetivos e hipótesis de la investigación y las diversas fases del proceso de investigación y su desarrollo temporal. Además, se describe el tipo de contexto educativo en que se llevó a cabo, con sus posibilidades de extrapolación a la generalidad de la población, y las escuelas utilizadas como muestra en la investigación.

8.2. Objetivos

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Determinar las dificultades académicas que se manifiestan en los alumnos secundarios provenientes de las escuelas asentadas en las comunidades mapuches de la provincia del Neuquén.
2. Analizar la influencia de diversas variables en el desempeño académico del alumnado del ciclo básico de la Enseñanza Secundaria y su expectativa ante las TIC, determinando semejanzas y diferencias que se producen en alumnos provenientes de escuelas rurales asentadas en comunidades mapuches y alumnos provenientes de escuelas urbanas.
3. Recolectar y analizar las opiniones de los estudiantes, docentes, directivos y observadores cualificados sobre el sistema educativo de la provincia del Neuquén para identificar aspectos del proceso enseñanza aprendizaje que se pueden mejorar con la inserción de las TIC en el aula intercultural neuquina.
4. Analizar la problemática adolescente de la región sur de la provincia del Neuquén con jóvenes provenientes de escuelas urbanas y rurales para evaluar la tenencia y uso de dispositivos TIC y su influencia en el rendimiento académico.
5. Elaborar propuestas que puedan ser utilizadas en investigaciones educativas posteriores sobre la inserción de las TIC en la escuela.

⁹⁹ Las entrevistas comenzaban luego de los datos iniciales de rigor con la pregunta: ¿cómo ve la inserción de las TIC en el aula neuquina?

8.3 Enunciado de las hipótesis

En función de las premisas establecidas podemos formular los siguientes enunciados como hipótesis:

- I. El desempeño escolar de los alumnos secundarios provenientes de una comunidad cuya cultura se basa en una cosmovisión diferente a la asumida por la escuela oficial, no cumple las exigencias propuestas por el sistema educativo que no reconoce las diferencias, ni diseña propuestas superadoras.
- II. El nivel académico y la ocupación laboral de los padres de alumnos provenientes de escuelas primarias rurales y urbanas de San Martín de los Andes influye en el rendimiento académico de sus hijos.
- III. La generalización de estereotipos negativos sobre los alumnos pertenecientes a las comunidades mapuches neuquinas afecta su desempeño escolar.
- IV. La falta de competencias de los maestros y profesores en la temática Intercultural, en el “uso de las TIC” y en metodologías de “aprendizaje cooperativo” dificulta la inserción de los alumnos mapuches en el aula y puede afectar su rendimiento académico.
- V. La inserción de las TIC en las escuelas rurales neuquinas promueve una democratización del conocimiento favoreciendo el desarrollo del aula multicultural y puede afectar el desempeño académico de los estudiantes.
- VI. Las características socioeconómicas y culturales de una comunidad aborígen afectan la inserción y uso de las TIC en las mismas.

8.4 Muestra: Selección de las escuelas, docentes y alumnos

Debido a la cercanía a nuestra zona de trabajo, nuestras posibilidades económicas y a la presencia de los alumnos provenientes de las comunidades analizadas, se seleccionaron 3 escuelas rurales cercanas a San Martín de los Andes y otras tres del centro. También se cotejaron encuestas en los alumnos de las escuelas medias que poseen estudios secundarios (CPEM N° 13, CPEM N° 57 y EPET N° 12) en las cuales ya existen gabinetes de informática a los que acuden alumnos provenientes de escuelas rurales y urbanas. Se eligieron estas escuelas porque son las que más alumnos reciben de la provincia del Neuquén (excepto la capital provincial) y por ende las de mayor número de estudiantes secundarios de origen mapuche.

Para la investigación se decidió considerar estudiantes de los tres primeros años de la enseñanza secundaria. En función de la cantidad de alumnos de las escuelas secundaria de la región (2572 alumnos¹⁰⁰) pensamos que 400 alumnos en tres escuelas diferentes en sus propuestas pedagógicas y con gran cantidad de población heterogénea cumplieran con el tamaño muestral conveniente para analizar la población.

Se pretendía que los centros elegidos fuesen de características similares, de forma que se abarcasen similares contextos de aplicación (urbano con procedencia rural, con un gran número de alumnos, etc. similar a la mayoría de las escuelas neuquinas) y el mayor abanico posible de realidades de alumnos, tanto con relación a contextos sociales como de rendimiento.

¹⁰⁰ Ver Anexo 4. Informe estadístico del Consejo Provincial de Educación.

Todas las escuelas se encuentran en el distrito IX del Consejo Provincial de Educación de Neuquén ubicadas en San Martín de los Andes.

	ESCUELA	NÚMERO DE ALUMNOS	UBICACION
1	C.P.E.M.N° 13	150	Zona Centro S.M.A.
2	E.P.E.T.N° 12	148	Zona Centro S.M.A.
3	C.P.E.M.N° 57	98	Zona Barrial S.M.A.
TOTAL		396	

Tabla 8.1: Centros educativos de Enseñanza Secundaria que fueron analizados en la investigación.

La inicial selección de escuelas nos llevó a una muestra de estudiantes según grupos formados en cada centro, asegurándose de que los alumnos respondían a las características generales de la población¹⁰¹. En las escuelas elegidas existe un importante componente de alumnos provenientes de escuelas rurales insertadas en las comunidades mapuches y el resto de los alumnos provienen de la 2da. ciudad más grande de la provincia del Neuquén: San Martín de los Andes.

Se intentó conseguir una muestra relevante y la colaboración de un grupo de docentes, directivos y profesores representativos de la población para poder detectar opiniones y consejos con la idea de poder realizar un trabajo más detallado en el futuro cercano. La selección de profesores y otros informadores claves se realizó en función de cuatro parámetros en los cuales debían adscribir en al menos uno de ellos:

- Acreditación de mucha experiencia en escuelas rurales neuquinas y trabajo en aula multicultural.
- Trabajo con uso de TIC en escuelas neuquinas.
- Conocimiento de cultura mapuche
- Conocimiento de labor en aula intercultural

Se realizaron en total 25 entrevistas abiertas a observadores y participantes de los centros y de la problemática analizada.

A continuación en la tabla 8.2 se presentan los datos generales de las entrevistas.

¹⁰¹ Es decir alumnos provenientes de escuelas primarias rurales y otros de escuelas urbanas..

	CANTIDAD	ACTIVIDAD	TIPO DE REGISTRO	FECHA
1	3	Alumnos de la Comunidad Mapuche	AUDIO	2000
2	2	Antropólogos especializados Comunidad Mapuche. Universidad del Comahue	AUDIO	2001
3	4	Maestras de escuela rural	AUDIO	2002
4	2	Doctores Educación Intercultural y Matemáticas Universidad de Salamanca.	AUDIO	2002
5	1	Maestro Escuela rural. Supervisor de Educación Primaria	AUDIOVIDEO	2005
6	1	Directora de Educación Mapuche. Neuquén. Maestra Mapuche.	AUDIOVIDEO	2008
7	3	Prof. Educación Secundaria Epet Nº12. S.M.A.	AUDIOVIDEO	2009
8	8	Directores escuelas rurales mapuches.	AUDIOVIDEO	2009
	9	Coordinador TIC Zona sur del Neuquén	AUDIOVIDEO	2010

Tabla 8.2: Resumen de las entrevistas realizadas.

8.5. Descripción de las variables

Este estudio no es propiamente experimental, sino que es próximo a una metodología más descriptiva. Es por eso que se pretende elegir y utilizar las variables para contrastar los objetivos que se plantean. Es decir, pretende fijar una serie de aspectos, niveles o variables sobre los que se podría detectar la incidencia en el rendimiento de los alumnos. Se van a considerar como variables dependientes a aquellas sobre las que se quieren detectar las dificultades observadas por la actuación y, como variables independientes el tipo de grupo al que pertenece el alumno en función de la escuela de procedencia que posee, y que estimamos es la que produce efectos en las variables dependientes.

Se han considerado tres variables dependientes: la expectativa hacia las TIC, la promoción del alumno y el rendimiento académico. Como instrumentos de medida se utilizan elementos de la escala tipo Likert, de actitudes hacia el uso de las TIC en la escuela, por parte de los docentes y su pensamiento en cuanto a la relación TIC-Rendimiento académico, y las calificaciones escolares de los alumnos reflejadas en las actas de evaluación correspondientes.

Se refieren a continuación, las variables consideradas y los instrumentos utilizados para medirlas. Se resume en la siguiente tabla:

VARIABLES	INSTRUMENTOS
Variables de identificación -Edad -Sexo	Encuesta a alumnos. Fichero de las escuelas analizadas
Situación socio cultural familiar	Fichero de las escuelas analizadas Informes de los alumnos de la Casa del Joven Mapuche. Encuesta realizada a los alumnos. Entrevistas realizadas a docentes.
Conocimientos y actitudes sobre TIC	Entrevistas realizadas. Encuesta a alumnos. Informe de Expectativas.
Contexto escolar -Tipo de escuela: Urbana/Rural - Curso	Planilla Oficial Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén. Entrevista Personal Directivo y supervisión.
Rendimiento escolar - Calificaciones - Planilla: Promoción/ Suspenso	Libros de Calificaciones de la escuela. Planilla estadísticas escuela.

Tabla 8.3: Variables e instrumentos utilizados en la investigación

8.6. Fases del proceso

Para caracterizar el diseño de esta investigación es necesario comenzar refiriéndonos a las fuentes de información utilizadas.

Por un lado, los agentes informantes iniciales han sido los alumnos de los cuales se han obtenido datos de sus actitudes, procedencia, intereses, etc. Luego fueron los maestros rurales, que planifican, ejecutan y valoran todo el proceso de aprendizaje y los docentes secundarios y directivos que reciben a los alumnos provenientes de las diversas escuelas neuquinas. Finalmente la Escuela y el Consejo Provincial de Educación han aportado información de cada alumno en forma de planilla que ha servido para recoger algunas variables de la investigación.

Por otro lado, la realización de entrevistas a los alumnos de la comunidad mapuche, que ha sido muy interesante y que son finalmente los sujetos sobre los que se deben valorar las falencias establecidas y la necesidad de cambios. Como información complementaria se han realizado una serie de entrevistas a profesionales de diversas áreas para determinar visiones particulares y características comunes.

El proceso de la investigación se ha desarrollado en varias etapas:

8.6.1 Preparación y base teórica:

En la primera etapa, se ha hecho una revisión de la literatura especializada en torno a los elementos que propician la inserción de las TIC en el aula y el tratamiento de la interculturalidad en la educación secundaria. Se tuvieron como base o referencia a

diversos autores, reportes de investigaciones o innovaciones que se han sistematizado en documentos científicos y que conforman el sustento teórico de este estudio.

Se trató de una fase que tuvo la intención de clarificar teóricamente la actuación en todos los sentidos, a la vez que considerar otros procesos de investigación que se habían desarrollado de forma similar. Esta fundamentación teórica se continuó efectuando durante todo el tiempo que duró la investigación y se ha consultado bibliografía sobre el potencial de las TIC en educación, la cultura aborígen en Argentina, los conceptos de aprendizaje significativo y la construcción social del conocimiento, como base metodológica de la integración de los recursos tecnológicos.

8.6.2 Planificación de la acción:

En la segunda etapa se elaboró un primer listado de indicadores que pueden incidir en el proceso de Enseñanza –aprendizaje de alumnos en condiciones de riesgo a partir de su condición de marginación por pertenecer a una minoría cultural. En esta fase se prepararon los instrumentos de recogida de información y a la par se comenzaron a realizar las entrevistas que darán soporte al trabajo.

A partir de la revisión bibliográfica y construcción del marco teórico, que lo constituyen distintas obras de la especialidad, investigaciones y estudios que entregan antecedentes en torno a las diversas características que propicien la inserción de practica educativas con el apoyo de las TIC, se ha elaborado una primera aproximación de factores catalizadores que nos permitirá investigar su incidencia en los alumnos y docentes de los diferentes centros educativos analizados.

Los factores que denominamos “indicadores” son aquellos que consideramos necesario incluir en el cuestionario sobre actitudes del alumno referentes a las prácticas educativas con apoyo TIC. Estos primeros indicadores que nos conducirán a confeccionar los cuestionarios, se sistematizaron en un cuestionario de opinión, el cual fue validado a través de la aplicación de una prueba piloto con el objeto de jerarquizarlos, estructurarlos y completarlos, para en una segunda fase de estudio, contrastar su presencia o ausencia en los diferentes casos.

La intención del proceso de validación de estos primeros indicadores a considerar derivados de la revisión bibliográfica, fue conformar un cuestionario pertinente y confiable para los objetivos de la investigación y también para analizar las entrevistas a realizar con los informadores claves.

Más bien, el propósito de validación a través de la prueba piloto, fue buscar algún referente que nos permita sustentar con mayor propiedad de que estamos hablando cuando analizamos las prácticas educativas con TIC y sus consecuencias.

En el primer grupo que nos sirvió de muestra de validación, coexisten alumnos de distintos niveles sociales y de orígenes similares a los de la población a analizar.

Cabe considerar, que en este proceso de validación inicial a través de la aplicación de la prueba piloto a los alumnos y de las entrevistas abiertas de opinión aplicadas a los profesores y directivos de los centros educativos, sólo se consideraron los datos que nos proporcionaron referidos a la problemática de la investigación.

A partir de lo expuesto, el primer listado de indicadores para completar el cuestionario fue extraído de la revisión bibliográfica y fueron validados con la prueba piloto que se aplicó a los alumnos. Se han agrupado inicialmente en cuatro grandes

dimensiones: situación socioeconómica, situación escolar, uso de dispositivos TIC y expectativas u opinión sobre las TIC.

DIMENSIONES	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACION				
	Cuestionario (Alumnos secundaria)	Entrevistas docentes	Entrevistas alumnos	Entrevista directivos	Documentos oficiales
Situación Socioeconómica	X		X		X
Situación Escolar	X	X		X	X
Uso de dispositivos TIC	X	X	X		
Opinión sobre las TIC	X		X	X	

Tabla 8.4: Listado de dimensiones analizadas para incluir en los instrumentos de recogida de información.

Una vez clarificadas las dimensiones a evaluar, se llevó a cabo una negociación con el Consejo Provincial de Educación para que autoricen la colaboración de los tres centros participantes en la investigación.

8.6.3 Contacto previo con los maestros rurales y profesores secundarios:

Un acercamiento inicial permitió conocer una realidad cercana y a la vez tan diferente al trabajo “urbano”. A todos estos informadores claves se les realizó una entrevista en la cual se pretendió descubrir sus percepciones e ideas previas sobre el uso de las TIC, la interculturalidad y sobre la comunidad Mapuche de la Provincia del Neuquén. También sobre sus concepciones y formas de enseñanza. Se buscaba descubrir la disposición de los docentes a colaborar en un trabajo que le permita obtener ciertos recursos de interés para el aula.

A partir de ello, se estaría en condiciones de diseñar una estrategia didáctica concreta de abordaje a la problemática intercultural que se podría aplicar en las escuelas rurales y secundarias de la provincia.

8.6.4 Diagnóstico:

Se desarrollo en dos momentos: Un primer momento de acercamiento con jóvenes de origen mapuche y docentes de escuelas rurales de la región. A los jóvenes se los conoció en la Casa del Joven Mapuche de San Martín de los Andes, intercambiando experiencias y realizando una tutoría en Matemáticas y Ciencias para alumnos de la comunidad con problemas de aprendizaje; a los docentes en diversas reuniones sobre la problemática indígena en la Patagonia. Se realizan entrevistas con alumnos de origen mapuche en diversas escuelas de la región.

Un segundo momento, a partir del encuentro con los antropólogos Raúl Díaz y Willie Arrúe, que nos permiten contactar líderes mapuches y analizar la metodología de enseñanza utilizada por los docentes de escuelas rurales en cuestión y la problemática que detectan en las escuelas de comunidades mapuches.

8.6.5 Desarrollo de una prueba preliminar de diagnóstico:

En esta etapa y con el objeto de validar y contrastar los indicadores identificados en la revisión teórica, se aplicó el cuestionario que fue respondido por 30 alumnos de 4° año de la escuela EPET N°12 de San Martín de los Andes.



IMAGEN 3: Alumnos EPET N° 12 que realizaron la prueba piloto con el fin de determinar el listado final de indicadores.

8.6.6 Ajuste y Evaluación del proceso:

Se evaluó el cuestionario preliminar y se efectuaron los ajustes necesarios, añadiendo también preguntas abiertas, ubicadas al finalizar el cuestionario con el objetivo de enriquecer las respuestas y recibir aportaciones que no estaban consideradas en las afirmaciones o consultas del documento inicial.

Se comienza con la recogida de datos en los 3 centros solicitados: CPEM 13, EPET 12 y CPEM 57.

Se continúa con las entrevistas abiertas a diversos observadores claves y directivos. En esta fase se comienza a usar una videocámara para realizar posteriormente un registro videográfico de los datos relativos a la investigación. Se inicia la recogida de datos documentales en las escuelas seleccionadas para cotejar los datos obtenidos en los cuestionarios.

En este punto es importante la participación de los gabinetes de sicopedagogía en los diferentes centros que aportan datos y comentarios para mejorar la recolección de información de los alumnos participantes.

Se evalúa el proceso teniendo en cuenta que la propia dinámica de trabajo permite ir obteniendo información para la toma de decisiones y optimización de su desarrollo.

8.6.7 Análisis de datos cuantitativos y cualitativos:

Se inicia el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios¹⁰² de los diferentes centros educativos. Transcripción de las entrevistas con observadores claves. Se coteja con los gabinetes sicopedagógicos de cada escuela las planillas y documentos complementarios a los cuestionarios. Se completa con la discusión teórica, en el cual se contrasta la información recogida en el campo empírico con lo planteado en la literatura especializada que conforma el marco teórico.

El tratamiento estadístico de los datos se realiza con el paquete SPSS 15.0. Una vez codificados e informatizados todos los datos se realiza un análisis depuratorio de la matriz (sujetos por variables), con el propósito de detectar posibles errores en el archivo y, en su caso, corregirlos y revisarlo de nuevo. También, a través del análisis descriptivo y exploratorio de datos, se extraen los resultados. Por ejemplo, en la prueba piloto ha servido para comprobar que el nivel medio de respuesta en algunos ítems en la pregunta “Uso de TIC en sus vida cotidiana” aparecían varios valores con importante variabilidad, por lo que hubo que modificar cada respuesta con una categorización interna que todavía no estaba diseñada.

Ello ha hecho necesaria la reelaboración de algunas variables y su contrastación. Además de todo esto, y antes de pasar a analizar las posibles diferencias en “la actitud hacia las TIC y su uso en la escuela” hay que tener en cuenta que, el hecho de tener una determinada puntuación en un cierto ítem (por ejemplo: uso ordenador para trabajos escolares) no proporciona demasiada información, sino que resulta más significativo agrupar los que hacen referencia, en cierto sentido, a un mismo aspecto de actitud hacia las TIC, para posteriormente analizar esta característica. Con este fin se realizó un *análisis exploratorio* con el fin de intentar explicar la matriz de correlaciones entre variables observables directamente (en nuestro caso, cada uno de los ítems de la escala de actitudes), agrupándolas en un número reducido de variables.

En lo referente al análisis cualitativo de las entrevistas se realizó una categorización por tema que posteriormente fue cotejada entre todos los resultados obtenidos para extraer conclusiones y propuestas¹⁰³.

8.6.8. Conclusiones y difusión:

La última etapa de nuestro estudio, se inicia interpretando los resultados, con el objeto de llegar a conclusiones en base a los objetivos y las preguntas de investigación que se plantearon al inicio.

Se formulan las conclusiones teniendo en cuenta las características de los alumnos en los centros investigados, con el objeto de que se tenga un documento escrito que dé cuenta de las virtudes y dificultades que se encuentran en la escuelas secundarias neuquinas con población de origen mapuche y de los posibles ajustes, consideraciones o aportaciones que se realizan para la mejora de las mismas.

¹⁰² El cuestionario figura como Anexo 8.

¹⁰³ La categorización de las entrevistas figura como Anexo 3.

En función de lo anterior, se prevé realizar las siguientes acciones con el propósito de difundir el estudio en los centros y en la comunidad educativa en general:

- Sistematizar las propuestas pedagógicas para potenciar la calidad e incentivar la reflexión de los directivos y docentes y la innovación educativa, para ello se hace necesario describir y relatar el proceso llevado a cabo en la investigación.
- Discutir en torno al uso y necesidad de los recursos en los centros, discutir los métodos y estrategias que se están llevando a cabo y sugerir pautas para una integración de las TIC que lleve a la consecución de objetivos de educación intercultural y una escuela para todos que respete la diversidad y la convierta en riqueza cultural.
- Finalmente, el último apartado de la investigación doctoral, es aportar alguna reflexión para profundizar en el estudio a través de nuevas líneas de investigación que se derivan del trabajo tanto teórico como empírico.

8.7. Cronograma del proceso

Todo ello se llevó a cabo con el siguiente desarrollo temporal:

- **Mayo 2002 - Marzo 2003:** Al analizar durante el año 2002 una recogida de datos de la deserción de alumnos de origen mapuche con datos que relevamos en el año 2001 en la cual se cotejó una muestra de 60 alumnos enfocando al rendimiento académico en matemáticas, promoción y abandono. Los datos que están graficados en el anexo 8 fueron base de los argumentos para iniciar una investigación que se intenta concretar en la presente tesis y que se fue consolidando con el tiempo, con el desarrollo de una metodología pertinente. Luego con el cursado de las asignaturas del doctorado de Tecnología Educativa surgió la posibilidad de orientar la investigación a esta problemática. Luego de analizar si era factible desarrollarlo de forma práctica en el contexto concreto de actuación próximo a San Martín de los Andes, con alumnos y docentes de la región, en un trabajo que pudieran abrir un panorama alentador para los alumnos provenientes de la comunidad mapuche. Durante ese período se buscaron apoyos teóricos que avalasen el proceso que se quería desarrollar, aunque esto se continuó trabajando durante todo el proceso de investigación. Se confeccionó el primer listado de indicadores para la posterior construcción de la herramienta de evaluación de los alumnos. También se mantuvo una reunión de contacto inicial con algunos maestros rurales y alumnos mapuches en septiembre 2002, en la cual se comentó la posibilidad de iniciar la investigación (que fue vista con agrado por ambas partes) y se fue preparando el proceso a implementar.

- **Marzo 2003 – Diciembre 2007:** Durante este período se continuaron trabajando los fundamentos teóricos y corrección de los indicadores y preparación del proceso, a la vez que se desarrolló el trabajo con algunos profesores en un doble sentido: en el aspecto metodológico de actuación en el aula, y en el diseño y elección del material intercultural que se podría utilizar, de forma independiente para cada objetivo; Se continuó con las entrevistas a observadores claves. Además se consideró la conveniencia de

realizar una prueba inicial en función de las posibilidades de alguna escuela piloto del uso de nuevas tecnologías y surgió la experiencia de la escuela N°142 que gentilmente nos entregaron sus responsables y serviría para analizar en el contexto concreto.

- **Enero 2008 - Junio 2008:** Una vez definidas las escuelas, maestros, muestreo de los alumnos y metodología se realizaron nuevas entrevistas, en este caso con directivos y supervisores. Se validaron los instrumentos con el listado de indicadores y se confeccionó la encuesta definitiva.

- **Julio 2008 – septiembre 2009:** Se realizan 400 encuestas a alumnos de Secundaria de escuelas públicas de San Martín de los Andes considerando los provenientes de escuelas rurales (con alumnos de origen mapuche en su mayoría) por un lado y los provenientes de escuelas urbanas por el otro.

- **Octubre 2009 – Febrero 2010:** Se desarrolló el estudio estadístico, codificación y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos y su evaluación.

- **Febrero 2010 – Julio 2010:** Se evalúa información documental en las escuelas donde se aplicó la encuesta y se inicia la interpretación de los datos para finalmente realizar la elaboración de las conclusiones y la sugerencia de propuestas.

En la siguiente tabla quedan reflejadas las fases del proceso de investigación unidas a su desarrollo temporal.

DESARROLLO	PROCESOS	LUGAR	FASE
MAYO 2002- MARZO 2003	Preparación teórica	Salamanca	A
MARZO 2003- DICIEMBRE 2007	Diagnóstico	Neuquén Salamanca	B
ENERO 2008- JUNIO 2008	Realización de Entrevistas	Neuquén	C
JULIO 2008- SEPTIEMBRE 2009	Aplicación de Encuestas	Neuquén	D
OCTUBRE 2009 -FEBRERO 2010	Análisis Estadísticos	Salamanca	E
FEBRERO 2010- JULIO 2010	Interpretación y conclusiones	Neuquén Salamanca	F

Tabla 8.5: Fases del proceso de investigación y su desarrollo temporal

8.8 Recolección de los datos obtenidos

8.8.1- Encuestas en los colegios secundarios

Como procedimiento para obtener datos relevantes en la investigación que nos ocupa se ha confeccionado la encuesta para alumnos secundarios de San Martín de los Andes de los tres primeros cursos.

Este cuestionario es una herramienta de investigación que permite el registro de información de una forma fiable y cuantitativa. La información resultante es esencial para conocer el estado de los niños y jóvenes y su visión sobre las TIC. Además nos adentra en la situación de la enseñanza de la competencia sociocultural en las escuelas rurales y la inserción de las TIC.

El cuestionario es un instrumento de investigación que se ha utilizado mucho en el campo de las ciencias sociales y, por tanto, en la educación. Este procedimiento permite obtener datos cuantificables a partir de una muestra amplia y aleatoria que favorece el llegar a una serie de conclusiones estadísticas, consideramos, de amplio interés pedagógico.

La encuesta facilita la consulta a una población amplia, de manera rápida, sistemática, ordenada y fiable. La investigación que se ha realizado a partir de estos cuestionarios consiste en la interrogación a un número significativo de alumnos de 1er., 2do. y 3er. año de diferentes escuelas de San Martín de los Andes y alrededores que expresan su conocimiento y relación con las TIC.

El diseño del cuestionario, como instrumento de medición y recogida de datos, fue una tarea compleja y delicada que exigió bastante tiempo de elaboración y revisión.

Se inició con el primer listado de indicadores y se continuó con su validación, corrección y ajuste. Se sabe que de un buen cuestionario depende, esencialmente, el éxito de una investigación. El resultado fue una serie de preguntas de diferentes tipos que se pudieran responder en un tiempo máximo de diez minutos, de acuerdo al curso (1er. año, 2do. año y 3er. año).

El procedimiento durante la elaboración del cuestionario fue el siguiente:

1. En primer lugar, se realizó un listado de indicadores que se querían medir en la muestra.
2. Esto permitió seleccionar el tipo de preguntas más adecuadas y reveladoras para medir cada una de las variables sobre el conocimiento de las TIC y su aplicación en el aula. El resultado fue un cuestionario de 9 ítems para alumnos de escuelas secundarias. Algunas preguntas son cerradas, muy pocas abiertas, otras categorizadas con diferentes niveles de medición (nulo, muy bueno nada, mucho, etc.). Cuestiones relativamente breves y exhaustivas que iban de lo general a lo particular.
3. A continuación, se consultó al profesor Dr. Javier Tejedor (experto en estadística descriptiva), quien aconsejó que se ampliaran algunas variables.
4. Después, se propuso una prueba piloto a 30 alumnos de una de las escuelas analizadas (EPET N°12).

5. Por último, el resultado de la monitorización del cuestionario determinó un alto número de ajustes y mejoras que se hicieron en el cuestionario y que permitió la redacción de su versión definitiva.

Durante la elaboración del cuestionario se pretendió, primero, que las preguntas fueran claras, atendiendo a la población a encuestar. Luego que fueran concisas, con el fin de que el alumno las pudiera interpretar correctamente y pudiera contestar todas y cada una de las cuestiones formuladas; y después, que la redacción de las preguntas fuera sencilla con el fin de que los alumnos encuestados pudieran comprenderlas con facilidad.

A lo largo del cuestionario se observa como las preguntas son en su mayoría directas y cerradas:

- En las cuestiones 1 y 2 hay que elegir una única opción;
- En las preguntas 2, 3 y 5 luego de elegir una opción se debe especificar.
- En los ítems 2 y 3 se solicitan datos que conforman las características académicas y socioculturales del alumno.
- En la pregunta 5 se ha pretendido saber la opinión, creencias y posturas del alumno acerca de su percepción de la inserción de las TIC en el aula, valorándola con cuatro posibilidades y luego una explicación.

Inicialmente consideramos que las preguntas abiertas eran más fáciles de formular; sin embargo, son también más difíciles a la hora de recoger los datos y cuantificarlos. Pregunta abierta fue únicamente la última cuestión referida a la opinión sobre el uso de las TIC en la vida cotidiana.

En cuanto a la justificación del formato de presentación del cuestionario se propuso a la supervisión escolar del Consejo Provincial de Educación de la provincia del Neuquén, con el fin de poder acceder a un mayor número de alumnos y poder continuarlo en un plazo no menor a tres años.

El objetivo que persigue este cuestionario, como ya hemos señalado, es el de ahondar en el uso, experiencia y sensación por parte del alumnado de los tres primeros de la escuela secundaria con el fin de obtener una serie de conclusiones relevantes que permitan en el futuro, avanzar en el desarrollo de la competencia intercultural y de Nuevas Tecnologías en el aula neuquina. El cuestionario¹⁰⁴ se organiza de lo general a lo particular. De esta manera, si se analiza cada una de las preguntas y se justifica el porqué de su formulación, se observa lo siguiente:

Primeramente, se solicita información concreta sobre el alumno encuestado, que dará exactitud, fiabilidad y validez a la investigación: Nombre, sexo, edad, escuela procedencia, curso y división actual. Estos seis datos nos permiten ubicar las

¹⁰⁴ Ver Anexo 8.

coordenadas del alumno, indicándonos su procedencia, si existe sobre-edad, lugar de origen y nivel educativo.

Con la pregunta 2 se intenta determinar características socioeconómicas y culturales de las familias del alumno. Se consulta sobre nivel de estudios y ocupación de los padres. También sobre la convivencia que realiza en la ciudad.

En la tercera pregunta se solicitan datos sobre uso de las TIC en la casa y en la escuela primaria. Se trata de conocer cuáles son los ámbitos más habituales en los que el alumno se ha familiarizado con las TIC. Cuestiona aspectos relacionados con el uso cotidiano de las Nuevas Tecnologías, requiriéndole datos sobre la tenencia de dispositivos TIC: ¿Tienes Internet en Casa? ¿Tienes Móvil? ¿Usas Chat? ¿Usas red social?

La cuarta permite cuantificar las opiniones de los alumnos sobre el uso de las TIC en la escuela, conocimiento de los docentes y su opinión respecto al rendimiento académico.

La última pregunta es la más abierta del cuestionario y sugiere e invita al alumno a opinar sobre su inmersión con las TIC. El objetivo de esta pregunta es el de categorizar las opiniones de los jóvenes sobre las TIC y ver su forma de expresión y el compromiso de sus respuestas.

8.8.2- Entrevistas con observadores claves

La entrevista nos ayudó para conocer las experiencias, los intereses e inconvenientes de los docentes, alumnos y directivos con la inclusión de la interculturalidad y la inserción de las TIC en las escuelas patagónicas. Además nos sirvió para contrastar las opiniones con el resto de instrumentos utilizados en la investigación.

Para elaborar las entrevistas y la selección de los observadores se tuvo en consideración los objetivos del estudio, especialmente las categorías que se concretan en las dimensiones seleccionadas.

Las entrevistas se realizaron con videograbadora con la intención de dejar un registro videográfico para una posterior ampliación de la investigación. Los primeros registros fueron realizados en cinta magnetofónica y comprende a los alumnos mapuches, entrevistas a los antropólogos, dos docentes rurales y especialistas en Educación Intercultural de la Universidad de Salamanca. Todos los demás registros fueron realizados en video para luego poder realizar un cortometraje registro de los observadores entrevistados.

Las entrevistas fueron realizadas en las escuelas correspondientes a los alumnos y docentes y las demás en los despachos correspondientes. Fueron entrevistas del tipo “abiertas” donde el entrevistado tuvo la posibilidad de referirse a la problemática de la educación rural, la inserción de las TIC y la interculturalidad. Se iniciaba con cuestiones de datos personales y luego se realizaba una conversación centrada en los aspectos referenciados a la investigación.

Para almacenar las respuestas del entrevistado, se transcribieron todas las entrevistas en el Anexo 3 y luego se categorizaron como se indica en el capítulo 10.

8.8.3- Fuentes documentales analizadas

A los efectos de poder corroborar datos de los alumnos encuestados y el rendimiento académico se gestionaron en cada uno de los establecimientos educativos

analizados, documentos referidos a la escuela primaria de procedencia de los alumnos y su rendimiento académico en el último curso. Esto nos permitió verificar la procedencia (rural insertada en comunidad mapuche o urbana) de cada uno de los alumnos encuestados. El hecho de trabajar actualmente en la escuela secundaria de enseñanza técnica E.P.E.T.N° 12 de San Martín de los Andes me permitió seguir de cerca la evolución del proceso y poder cotejar semanalmente los datos obtenidos.

En la región sur de la provincia del Neuquén existen 6 escuelas secundarias: una en Aluminé, 2 en Junín de los Andes, 1 en Villa la Angostura y 4 en San Martín de los Andes. Escogimos la localidad de San Martín de los Andes por dos razones. La primera es porque posee una ubicación central con respecto a las otras comunidades y era conveniente por una cuestión de operatividad (en Patagonia son muy grandes las distancias entre las poblaciones) ya que la zona analizada abarcaba una superficie de más de 200 km de radio entre las localidades. La segunda es que están asentadas en la ciudad los organismos estatales relacionados con la investigación: Distrito escolar y Supervisión lo que aceleraría los tiempos burocráticos. La tercera es debido a que vivo en la ciudad y entonces solo se requerían traslados esporádicos a la ciudad capital de Neuquén.

De los tres centros escogido solamente en uno no pudimos acceder a los documentos (CPEM N° 57) debido a inconvenientes laborales y de infraestructura que afrontó el establecimiento en la fase de recolección de datos. Es por eso que se han realizado 396 encuestas alumnos pero sobre rendimiento académico solo se pudieron comprobar los de 246 alumnos (los del CPEM N°13 y EPET N°12).

Los gabinetes de sicopedagogía de cada escuela colaboraron no solamente en la gestión de los documentos sino que también, debido a su conocimiento de la población estudiantil de la escuela, pudieron ratificar o rectificar los datos aseverados por las encuestas respecto a las características socioeconómicas de los alumnos. Este dato no fue considerado originalmente pero con el correr de los tiempos de la investigación se transformaron en un importante aporte para llegar a buen puerto. En la Tabla 8.6 se enumeran los aportes documentales de las escuelas seleccionadas.

	NOMBRE	ORIENTACION ACADEMICA	TIPO DE DOCUMENTOS
1	E.P.E.T N° 12	Enseñanza técnica.	Planillas de calificaciones. Documentación de alumnos. Gabinete Sicopedagogía
2	CPEM N°13	Enseñanza Bachiller con orientación Comercial y Ciencias.	Planillas de calificaciones. Documentación de alumnos. Gabinete Sicopedagogía
3	CPEM N°57	Enseñanza Bachiller con orientación al Turismo.	Gabinete Sicopedagogía

Tabla 8.6: Aporte documental de las escuelas consultadas.

CAPÍTULO 9

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA ENCUESTA

Se dirá que el placer de la aventura mental es raro, que pocos pueden apreciarlo y que la educación ordinaria no tiene en cuenta un bien tan aristocrático. Yo no lo creo. El placer de la aventura mental es mucho más común en el joven que en los hombres y mujeres mayores... Es raro en la vida adulta porque se hace todo lo posible por matarlo mientras dura la educación."

Bertrand Russell

9.1 Caracterización de la muestra de alumnos

En este apartado se hacen referencia a los alumnos encuestados teniendo en cuenta sus características de acuerdo a las edades, sexo, escuela primaria de origen o tipo de centro educativo al que perteneció.

I) Edad

Edades de la población investigada en escuela secundaria (población $n= 396$). Se debe tener en cuenta que en el sistema educativo neuquino las escuelas rurales donde se asientan las comunidades mapuches cumple su año lectivo de septiembre a mayo a diferencia de las escuelas urbanas cuyo periodo escolar es de marzo a noviembre. Esto repercute en que la mayoría de los niños provenientes de escuelas rurales deben esperar 6 meses para entrar en la secundaria. De acuerdo al sistema educativo argentino las edades de los alumnos se corresponden de la siguiente forma:

1er. año de secundaria: 13 años

2do. Año de secundaria: 14 años

3er. año secundaria: 15 años.

Vemos que en la encuesta realizada las edades se mueven en un margen de los 12 a los 18 años. Aunque el estudio se abarca desde 1er. año a 3er. Año, cuyas edades deberían oscilar entre los 12 y los 15 años, hay varios alumnos (40) que superan dicha edad y que puede ser por varios motivos:

- a) Alumnos repitentes escuela primaria
- b) Alumnos repitentes escuela secundaria

- c) Alumnos que abandonaron en algún año de estudio para poder trabajar
- d) Alumnos que inician su escolaridad en forma tardía

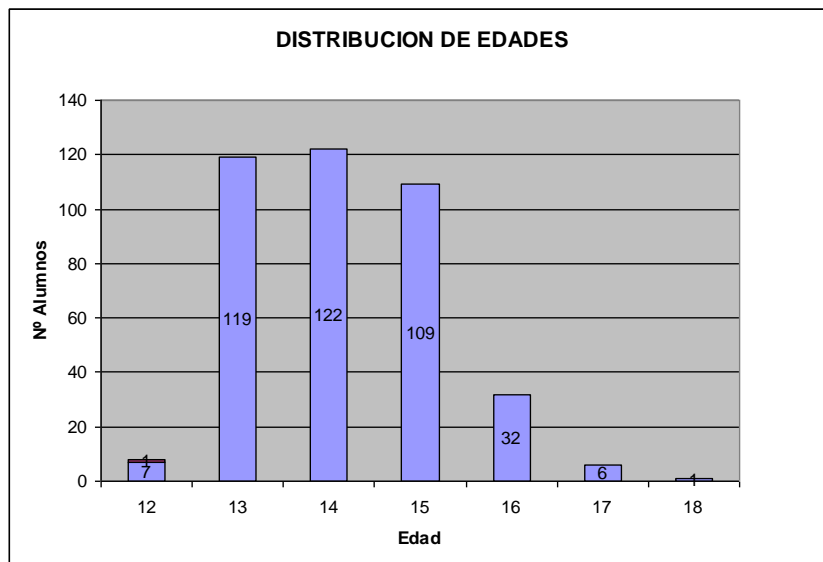


Gráfico 9.1: Edad de los alumnos de la muestra.

II) Sexo de los alumnos

Con respecto al sexo de la muestra investigada en la escuela secundaria (n= 396) se observa que existe un número mayor de alumnos varones (216 frente a 180 mujeres) pero se puede atribuir a que una de las escuelas analizadas (EPET N° 12) es de orientación técnica y posee históricamente una mayor proporción de alumnos varones que de mujeres.

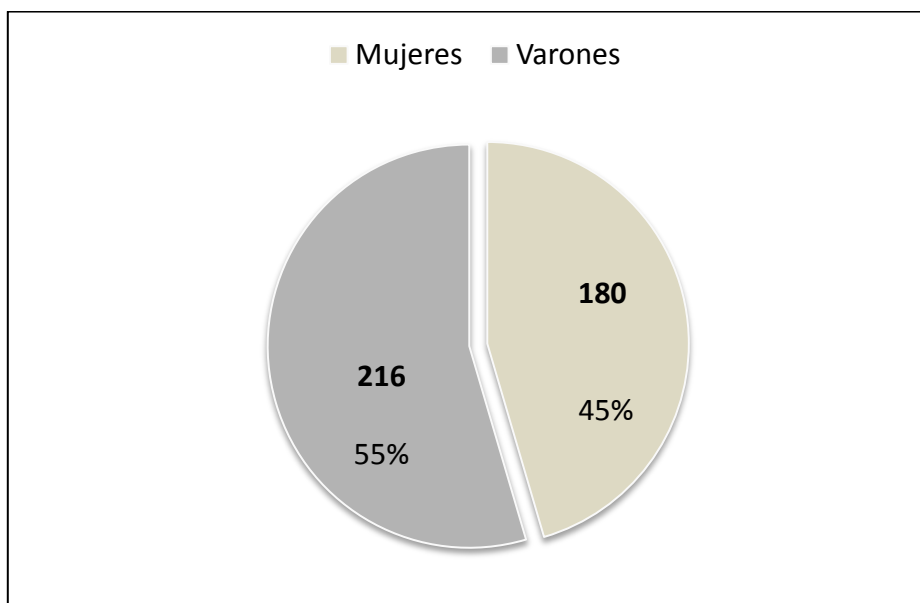


Gráfico 9.2: Sexo de los alumnos de la muestra.

En la tabla siguiente vemos la clasificación por sexo de los alumnos, teniendo en cuenta la escuela primaria de procedencia, clasificadas en escuelas urbanas y escuelas rurales, asentadas en las poblaciones mapuches de la región.

		Tipo escuela		Total
		rural	urbana	
Masculino	Recuento	31	186	217
	% de Sexo	14,3%	85,7%	100,0%
	% tipo escuela	47,0%	56,4%	54,8%
	% del total	7,8%	47,0%	54,8%
Femenino	Recuento	35	144	179
	% de Sexo	19,6%	80,4%	100,0%
	% tipo escuela	53,0%	43,6%	45,2%
	% del total	8,8%	36,4%	45,2%
Total	Recuento	66	330	396
	% de Sexo	16,7%	83,3%	100,0%
	% tipo escuela	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	16,7%	83,3%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson		1,959		
Valor p (Sig. asintótica bilateral)		0,162		

Tabla 9.1: Tabla de contingencia de sexo de alumnos y tipo de escuela de procedencia (rural o urbana).

Aunque la diferencia no es significativa se puede apreciar que los alumnos provenientes de escuela rural hay un ligero predominio de mujeres (53%) comparadas con los varones (47%) y en cambio los alumnos que vienen de escuela urbana tienen la diferencia inversa: Varones (56%) y mujeres 44%. La interpretación tiene que ver con que los varones de las comunidades son más propensos por el entorno familiar a quedarse en el campo a realizar diferentes trabajos: conseguir leña, traslado del ganado, artesanías, aprender un oficio, etc. En cambio los jóvenes varones de escuelas urbanas ven con buenos ojos hacer su escuela secundaria en una escuela técnica en la cual hay diferentes talleres de oficios, y se reciben con un diploma técnico.

9.2 Situación social

Una de las variables consideradas más importantes (según varios autores, ver capítulo 2: La construcción social del conocimiento) en este trabajo es el contexto familiar en el cual se desarrollan estos alumnos. En este punto se debe tener en cuenta aquellas circunstancias que hacen referencia al ambiente familiar del estudiante: estructura familiar, nivel de estudios del padre y de la madre, profesión del padre y de la madre, tenencia o no de diferentes medios tecnológicos: ordenador, teléfono móvil, chat, etc. El medio cultural en que nace el alumno conformará un determinado clima afectivo y limitará o favorecerá el desarrollo personal y educativo del estudiante. Por tanto, el nivel sociocultural de la familia desempeña un papel muy importante en el rendimiento y

actitud de los alumnos hacia el ámbito escolar, por los estímulos y posibilidades que les rodean desde el nacimiento¹⁰⁵.

En investigaciones realizadas por diversos autores, se comprueba que según el nivel de estudios de los padres existe una relación con la “vulnerabilidad educativa”¹⁰⁶ a la que están expuestos sus hijos.

A continuación se presentan algunas de las características de la familia de procedencia de la muestra investigada en la escuela secundaria (n= 396)

I) Escuela procedencia

El analizar la escuela primaria de procedencia nos permitió saber las diferentes tendencias de los alumnos encuestados. En nuestra región hay cuatro escuelas privadas y el resto son estatales que a su vez se dividen en rurales y urbanas.

En el gráfico N°9.3 podemos apreciar los valores obtenidos de la encuesta realizada y corroborada con los registros de las escuelas secundarias.

Es digno de destacar que el 8% proviene de escuelas privadas de San Martín de los Andes (que son por lo general para familias con gran poder adquisitivo debido al alto valor de las cuotas) y el 9% de otras ciudades o provincias, lo que denota un aula heterogénea en lo referente a la procedencia y marca el ingreso constante de familias de otros lugares que se vienen a instalar en la región.

Los alumnos provenientes de las escuelas rurales representan el 16% de la muestra y el 84% de diferentes escuelas urbanas.

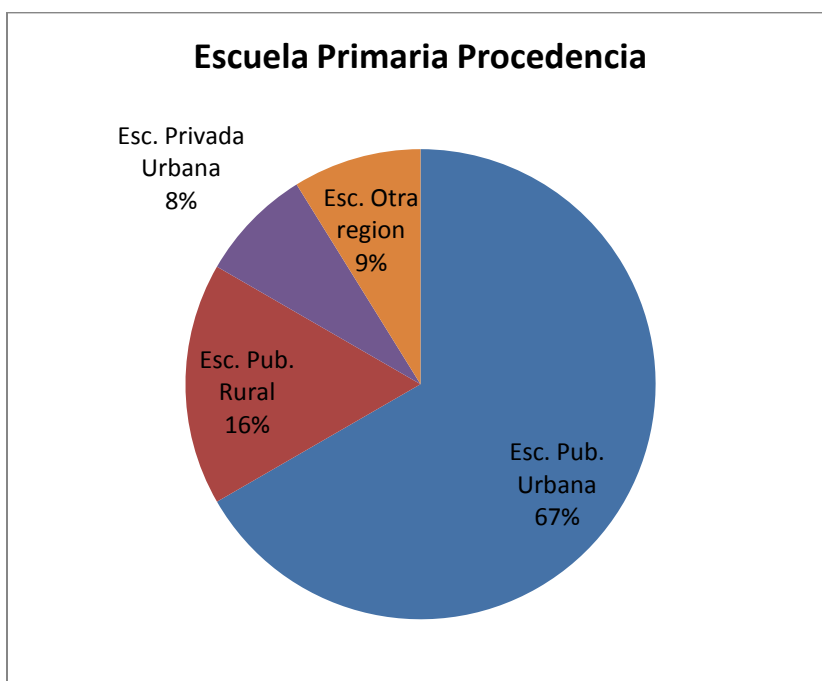


Gráfico 9.3: Escuela procedencia de los alumnos encuestados en la escuela secundaria.

¹⁰⁵Ver capítulo 2: La construcción social del conocimiento.

¹⁰⁶Anexo 13. Informe DiNIECE.

II) Ocupación de padre

Esta pregunta permite determinar el trabajo y/o la ocupación de los padres y su formación académica. Fue analizado en la encuesta y representa un buen dato sobre la problemática social de los alumnos investigados.

En un trabajo realizado por De Miguel (1979) se analizó la incidencia del estatus socioeconómico familiar en el rendimiento escolar de estudiantes de primer año de escolarización a través de tres indicadores: categoría profesional del padre, nivel de renta familiar y actividad laboral de la madre. Se confirmó que los alumnos de sectores desfavorecidos, obreros no cualificados, presentaron los peores resultados académicos.

Las puntuaciones más elevadas correspondieron a la categoría que agrupó a los profesionales y técnicos medios, que alcanzaron niveles de éxito incluso superiores a los sujetos procedentes de las clases dirigentes, hecho que se justificó por la tendencia de la clase media a lograr una mayor promoción social a través del sistema escolar.

Dada la muestra de 396 alumnos se presentan, a continuación, el gráfico N°9.4 con los porcentajes las ocupaciones de los padres de los alumnos encuestados.

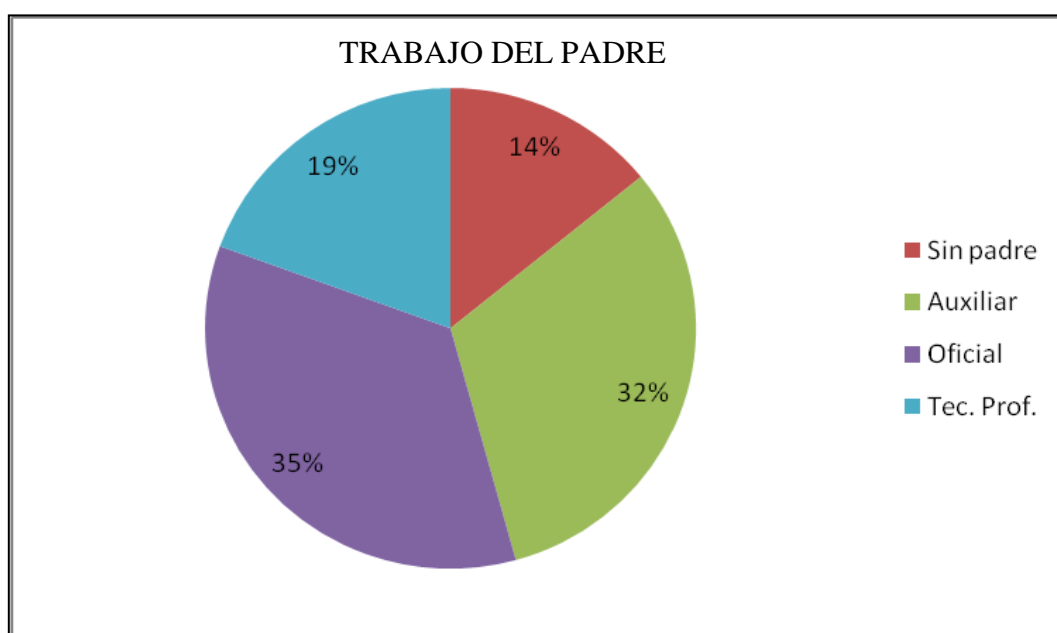


Gráfico 9.4: Ocupación de los padres.

En este punto se destaca la falta de padres en la muestra analizada que llega al 14% lo que hace una conformación familiar diferente. En este caso varios colocaron en la encuesta que “nunca lo conocieron” y otros escribieron que vive, pero en otro lugar.

“No lo conocí y no me interesa”

“Se fue hace muchos años”

Fueron algunas de las respuestas cuando se preguntaba por su padre en los cuales el 10% respondió que no tenía.

Bisnaire, Firestone y Rynard (1990) señalan en su estudio que el acceso a ambos padres era un factor que mejor protegía a los niños del descenso en su rendimiento académico.

La similar cantidad de padres con trabajo cualificado (35% oficiales) y auxiliares (32%) y casi 20% de técnicos y profesionales es un dato interesante ya que habla de una escuela pública abierta que da oportunidades a todos.

En este caso los auxiliares son personal de limpieza, peones de la construcción, ayudantes de mercados y supermercados.

Los oficiales son cualificados en construcción, carpinteros, plomeros, encargados de obra, almacenes, policías, personal de las fuerzas armadas y de agencias de turismo.

Los técnicos son aparejadores, electricistas, mecánicos, químicos y los profesionales son arquitectos, abogados, ingenieros y licenciados.

III) Ocupación de la madre

En este gráfico destacamos lo heterogéneo de la capacitación recibida y que se mantiene la proporción de madres técnicas y profesionales igual que en los padres. En este caso la mayoría de las técnicas son maestras o empleadas estatales. La aparición de amas de casa con un 27% es similar a la de mujeres en puestos de auxiliares (generalmente personal de comercios y de mucamas en hoteles o cabañas de la región). Las oficiales son por lo general pertenecientes a contratos estatales o funcionarias o encargadas de comercios. La falta de madres en la muestra analizada que llega al 7% es mucho menor a la presentada en el rubro de padres se debe a diversos puntos.

Es importante reconocer que más del 65% de las madres trabajan y a la vez hacen (generalmente) de amas de casa lo que demuestra la constante actividad que llevan adelante las mujeres. Es probable que los hijos de las técnicas, profesionales y oficiales reciban ayuda de la madre y/o padre y en algunos casos de profesores particulares ya que pueden afrontar el costo de las clases.

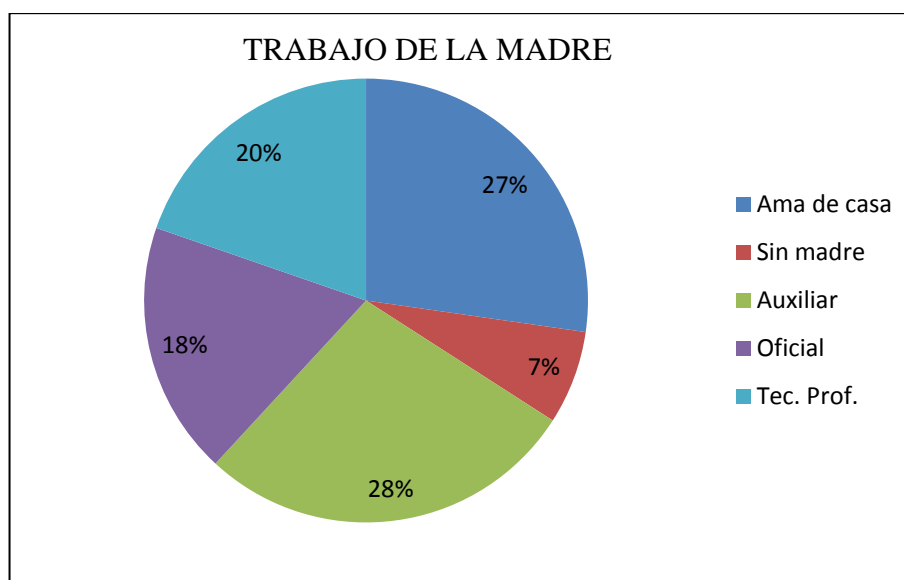


Gráfico 9.5: Ocupación de las madres de los 396 alumnos encuestados.

IV) Nivel académico de los padres

En este ítem se procuró determinar el nivel académico de los padres de los alumnos encuestados con la posibilidad de analizar la situación sociocultural de la familia. Se consideraron tres categorías:

- Sin estudios o primarios incompletos
- Con estudios primarios completos y secundario incompleto
- Con estudios secundarios completos e iniciado los terciarios o universitarios.

		Nivel académico máximo alcanzado			Total
		Sin estudios/ Primarios	Secundario	Terciarios/ universitarios	
Rural	Recuento	39	22	5	66
	%	59,1%	33,3%	7,6%	100,0%
Urbana	Recuento	128	141	61	330
	%	38,8%	42,7%	18,5%	100,0%
Total	Recuento	167	163	66	396
	%	42,2%	41,2%	16,7%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson					10,482
Valor p (Sig. asintótica bilateral)					0,005

Tabla 9.2: Tabla de contingencia de nivel académico padres y escuela de procedencia.

V) Nivel académico de las madres

En este ítem se procuró determinar el nivel académico de las madres de los alumnos encuestados con la posibilidad de analizar la situación sociocultural de la familia. Se consideraron las mismas categorías de la tabla anterior:

		Nivel académico máximo alcanzado			Total
		Sin estudios primaria	Estudios secundarios	Terciarios Universitarios	
Rural	Recuento	39	21	6	66
	%	59,1%	31,8%	9,1%	100,0%
Urbana	Recuento	156	97	77	330
	%	47,3%	29,4%	23,3%	100,0%
Total	Recuento	195	118	83	396
	%	49,2%	29,8%	21,0%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson					6,991
Valor p (Sig. asintótica bilateral)					0,03

Tabla 9.3: Tabla de contingencia de nivel académico padres y escuela de procedencia.

9.3 Posesión y uso de las TIC

Uno de los puntos más importantes de la investigación era relevar la posesión de dispositivos TIC de los alumnos encuestados y el uso que hacen de los mismos.

Aquí analizamos la posesión de dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos encuestados según la escuela de procedencia considerando a los dispositivos más difundidos:

- Ordenador en casa
- Teléfono Móvil
- Dirección de Chat
- Red social
- Internet en casa

Destacamos en hecho de la comunicación con el otro como el punto fundamental del uso de las TIC. El hecho de pertenecer a la “manada” pasa por estar conectados unos con otros y este parece ser uno de los ejes de los actuales adolescentes.

Casi la totalidad de los jóvenes encuestados usan internet sea en su casa o fuera de ella indicando que ya se han adueñado de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y “no utilizar este medio probablemente los excluiría de una forma de acceso a la información y a la interacción con otros, muy valorada y hoy imprescindible” (Petit, 2006:27)

La reducción de los costos de los equipos y también el relativo bajo costo de mandar un mensajito o plantar un comentario en el muro virtual de un amigo, han ayudado para que cada vez más familias accedan a los dispositivos TIC.

I) Ordenador en casa

En el gráfico 9.6 vemos que la inserción de las TIC es muy fuerte en la región ya que 4 de 5 familias de alumnos poseen un ordenador en su casa, lo que lleva a pensar que el uso de las TIC ya está instalado en los hogares patagónicos.

Comparando con el hecho de que todavía hay escuelas sin ordenadores y sin internet (varias escuelas rurales, por ejemplo) vemos como se va ampliando la brecha tecnológica en donde la escuela se ha quedado detrás ante el avance de las nuevas tecnologías.

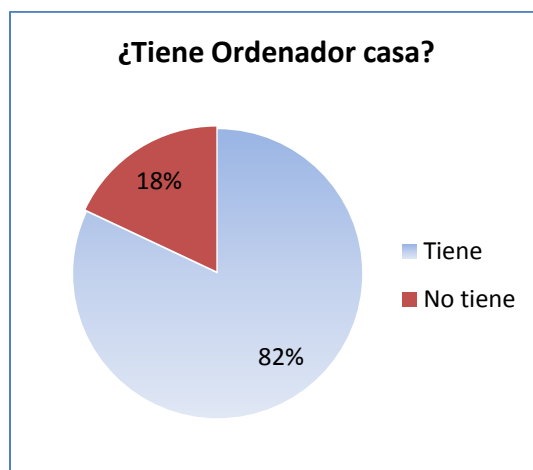


Gráfico 9.6: Tenencia de ordenador (*personal computer*) en la casa.

En lo referente a la escuela de procedencia vemos que las diferencias no son significativas entre los alumnos provenientes de escuelas rurales asentadas en comunidades mapuches y los provenientes de escuelas urbanas como se infiere en la tabla 9.4.

TIPO ESCUELA PROCEDENCIA		Ordenador en casa		Total
		No tiene	Tiene	
Rural	Recuento	14	52	66
	%	21,2%	78,8%	100,0%
Urbana	Recuento	59	271	330
	%	17,9%	82,1%	100,0%
TOTAL	Recuento	73	323	396
	%	18,4%	81,6%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson				0,406
Valor p (Sig. asintótica bilateral)				0,524

Tabla 9.4: Tabla de contingencia de procedencia de alumnos y ordenador en casa.

II) Tenencia de Teléfono Móvil

Este es el dispositivo TIC más difundido en nuestra sociedad y de hecho ya ha superado largamente a los teléfonos fijos de los hogares. El 87% del total de la muestra analizada tiene su propio teléfono celular. Es un dato muy contundente y más si se comprueba que lo poseen el 80% de los alumnos procedentes de escuelas rurales que cursan sus estudios en una escuela secundaria de la ciudad. El hecho de poder estar conectados con sus familias y amigos es un hecho que ya se ha naturalizado no solo en la población urbana sino también en la rural.



IMAGEN N°4: Reunión comunidad mapuche donde se aprecia la bandera del pueblo mapuche y el dispositivo TIC más utilizado: el teléfono móvil.
Fuente: Diario La Nación.

			Teléfono Móvil		Total
			No tiene	Tiene	
Escuela de procedencia	Rural	Recuento	13	53	66
		%	19,7%	80,3%	100,0%
	Urbana	Recuento	38	292	330
		%	11,5%	88,5%	100,0%
Total		Recuento	51	345	396
		%	12,9%	87,1%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson					3,281
Valor p (Sig. asintótica bilateral)					0,07

Tabla 9.5: Tabla de contingencia de tenencia de teléfono móvil y tipo de escuela de procedencia

La prueba de chi cuadrado no aporta diferencias significativas entre los alumnos provenientes de escuelas rurales y urbanas lo que indica la amplia y continua difusión de este dispositivo y lo accesible para cualquier nivel socioeconómico. La amplia cobertura de red que llega a las zonas rurales también ha popularizado su uso en las comunidades mapuches.

III) Uso del Chat

El chat (el término inglés chat significa charlar o parlotear) es una aplicación muy difundida de cierto software basado en internet para realizar comunicaciones virtuales. Resultó una de las más innovadoras ya que propone “salas virtuales” donde se encuentran todo tipo de usuarios que pueden estar agrupados por zona de residencia, gustos, afinidades, escuelas, etc. en donde el anonimato es un dato clave para poder expresarse. Para Petit las salas de chateo representan “nuevas significaciones que se van instalando fuertemente en el imaginario de los jóvenes...en los cuales pueden permitirse decir y hacer lo que la vida en sociedad implica reprimir o postergar” (Petit, 2006:32).

A continuación la tabla de contingencia y chi cuadrado nos muestran que hay diferencias en el uso del chat por parte de los jóvenes procedentes de escuelas rurales y los procedentes de escuelas urbanas.

			Chat		Total
			No tiene	Tiene	
Tipo escuela	Rural	Recuento	25	41	66
		% de tipo escuela	37,9%	62,1%	100,0%
	Urbana	Recuento	75	255	330
		% de tipo escuela	22,7%	77,3%	100,0%
Total		Recuento	100	296	396
		% de tipo escuela	25,3%	74,7%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson					6,689
Valor p (Sig. asintótica bilateral)					0,010

Tabla 9.6: Tabla de contingencia de uso de *Chat* y tipo de escuela de procedencia

IV) Uso de las Redes sociales en internet

La fuerte y arrasadora irrupción de las redes sociales que surgieron hace tres años en nuestro país ha modificado el concepto de amistad de los adolescentes. Ahora un usuario puede tener 500 o hasta mil amigos en la red con los cuales interactúa diariamente pero, en la mayoría de los casos, no los conoce personalmente. Este nuevo dispositivo TIC se ha instalado fuertemente en la sociedad y su tendencia es superar al chateo como medio de comunicación entre los adolescentes con la ventaja de intercambiar imágenes digitales y obligando a varios padres a ponerse a tono para seguir de cerca las andanzas de sus hijos en la red.

Facebook, Twitter y Sonico son las redes sociales más utilizadas por los jóvenes encuestados y con un 60% de uso por parte de los alumnos de procedencia urbana y un 40% de escuela rural.

En las tablas de contingencia y chi cuadrado (tabla 9.7) podemos apreciar las diferencias significativas en el uso de las redes sociales por parte de los jóvenes procedentes de escuelas rurales y los procedentes de escuelas urbanas.

		Red social		Total	
		No tiene	Tiene	No tiene	
Tipo escuela	rural	Recuento	39	27	66
		%	59,1%	40,9%	100,0%
	urbana	Recuento	134	196	330
		%	40,6%	59,4%	100,0%
Total		Recuento	173	223	396
		%	43,7%	56,3%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson		7,639			
Valor p (Sig. asintótica bilateral)		0,006			

Tabla 9.7: Tabla de contingencia de uso de Red social y tipo de escuela de procedencia

V) Internet en la casa

La difusión de internet ha sido muy importante y cada día varias familias se suman a la red. En el caso de los alumnos de procedencia rural vemos que no hay marcadas diferencias entre tener o no tener internet en la casa ya que de cada dos familias, una de ellas tienen (50% cada ítem).

En cambio entre los alumnos procedentes de escuelas urbanas hay una diferencia mayor: el 60% de los alumnos poseen internet en la casa y el 40% restante no posee, aunque las diferencias entre unos alumnos y otros no llegan a ser significativas. En

			Internet en casa		Total
			No tiene	Tiene	
Tipo escuela	rural	Recuento	34	32	66
		% de tipo escuela	51,5%	48,5%	100,0%
	urbana	Recuento	130	200	330
		% de tipo escuela	39,4%	60,6%	100,0%
Total		Recuento	164	232	396
		% de tipo escuela	41,4%	58,6%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson			3,331		
Valor p (Sig. asintótica bilateral)			0,068		

Tabla 9.8: Tabla de contingencia de tenencia internet casa y tipo de escuela origen.

Con respecto al uso de los dispositivos, el mayormente utilizado es el teléfono móvil, luego el chat (en casa o en el ciber¹⁰⁷) y luego, en menor medida la red social. La estrecha relación de internet en casa y tener una red social (facebook o twitter u otra) quedan reflejados en los últimos datos en donde se amplía la brecha. Pasan de datos que indican 87% de tenencia de móvil en alumnos de escuelas urbanas contra 80% de alumnos de escuelas rurales (diferencia 7%) a una diferencia del 20% cuando se usa red social en internet (60% y 40%).

En la presencia de “internet en casa” las diferencias son importantes pero habíamos pensado que podrían ser más amplias ya que 1 de cada 2 alumnos procedentes de escuelas rurales poseen internet en su casa. Aquí es importante aclarar que la mayoría de los estudiantes de escuelas rurales permanecen de lunes a viernes en casa de algún familiar en la ciudad o en alguna institución como el Hogar Laura Vicuña que alberga a 30 niñas de las comunidades rurales y posee internet en sus instalaciones.

VI) Realización de trabajos en Ordenador o dispositivos TIC

Este relevamiento que se resume en el gráfico 9.7, tiene una cercana relación con la posesión de “ordenador en casa” analizado anteriormente, ya que posee porcentajes similares: Un 81% posee ordenador en casa y un 85% ha realizado trabajo con ordenador. La diferencia se puede atribuir al uso de otros ordenadores fuera de la casa. Algunos alumnos contestaron que usaban el ordenador del trabajo de la madre o del padre o de otro familiar y otros afirmaron haber trabajado en la escuela o en el ciber.

Lo que nos llama la atención es que muchos de los alumnos no han aprendido a usar el ordenador en la escuela primaria ya que no está previsto dictar contenidos informáticos en la provincia del Neuquén. Esto quiere decir que aprenden a usar el ordenador con la ayuda del otro. Pueden ser los padres, hermanos, un amigo avanzado y en algunos casos, en instituciones privadas.

“Me enseñó mi hermano mayor” o “me enseñó un amigo” fueron algunas de las respuestas de los alumnos encuestados en donde la mayoría aprendió en entornos no

¹⁰⁷Comercio en el cual se accede a internet con varios ordenadores. Generalmente los jóvenes se juntan a jugar, comunicarse con otros y a realizar algún trabajo académico.

formales ya que la asignatura Informática o Uso de TIC no está prevista en el currículo escolar primario.



Gráfico 9.7: Trabajo con ordenadores o dispositivos TIC.

		Trabajo con ordenador		Total	
		No	Si	No	
	rural	Recuento	13	53	66
		% de tipo escuela	19,7%	80,3%	100,0%
	urbana	Recuento	45	285	330
		% de tipo escuela	13,6%	86,4%	100,0%
Total		Recuento	58	338	396
		% de tipo escuela	14,6%	85,4%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson				1,616	
Valor p (Sig. asintótica bilateral)				0,204	

Tabla 9.9: Tabla de contingencia de tenencia internet casa y tipo de escuela origen.

9.4 Expectativa y actitud hacia las TIC

En nuestra Argentina actual, con crisis permanentes desde los sectores políticos, económicos y sociales muchos piensan (y pensamos) incluso, que es más importante desarrollar actitudes que conocimientos.

La vida del aula conlleva una participación y una serie de intercambios que dan pie a un proceso a través del cual, sobre la base de las informaciones recibidas, los sujetos van extrayendo una serie de atributos y formando un conjunto de creencias y actitudes sobre

las que diseñan y modelan sus actuaciones con el fin de establecer relaciones satisfactorias con el medio. Por tanto, el estudio de las actitudes puede contribuir a facilitar la comprensión de lo que sucede en las aulas y la dinámica de los centros.

Dentro del campo de la investigación educativa, existe gran variedad de artículos y libros que analizan o citan en algún momento el papel de las actitudes del profesorado, alumnado, padres, equipos directivos de centro y administración (Tartwijk, 2008; García Valcarcel, 2008; Ferrer, 2010). En particular, en las directrices del Ministerio de Educación argentino, se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos, se hace especial hincapié en la importancia de la actitud positiva de los alumnos hacia cada uno de los diversos contenidos que forman el currículum en estos niveles (Recomendaciones metodológicas M.E.C, 2006).

Consideramos la actitud como un estado mental de predisposición que condiciona al sujeto a percibir y a reaccionar de un modo determinado ante los objetos y situaciones con las que se relaciona.

En el estudio realizado de las entrevistas a observadores claves se destaca la implicación que, en estas respuestas, tienen la actitud de los alumnos ante las nuevas tecnologías y el tiempo que necesitan para desarrollarse.

Consultado Eduardo Champagner, maestro y director de la escuela Rural de Payla Menuco nos comentó que:

“Yo creo que en una primer mirada parecieran que las nuevas tecnologías podrían atender contra las perspectivas tradicionales. Y no es así al contrario. Suman. Los alumnos mapuches se interesan, se motivan al igual que los chicos urbanos.”

Se han medido las actitudes y expectativas de los jóvenes en lo referente al uso de las tecnologías en las escuelas, sus propias familias y su incidencia en el rendimiento académico.

Una de las preguntas de la encuesta se refería a como incidiría en el rendimiento académico del alumnado el ingreso de las TIC en la escuela.

En este caso presentamos los datos en una tabla de contingencia y un gráfico de barras que representa en porcentaje los datos obtenidos que se han clasificado según los cursos académicos de los alumnos encuestados.

Los datos son bastante claros: nos demuestran que según la opinión de la mayoría de los jóvenes participantes la inserción de las TIC en la escuela mejorará “mucho” su rendimiento académico. Solamente una porción menor de los encuestados (el 6%) son escépticos y afirman que no mejorará en “nada” su desempeño escolar con la inclusión de las TIC.

		¿Mejorara el Rend. Académico con T.I.C.?					Total
		Sin datos	Me complica	Nada	Poco	Mucho	
1er. Año Esc. Media	Recuento	13	9	7	36	72	137
	%	9,5%	6,6%	5,1%	26,3%	52,6%	100,0%
2do. Año Esc. Media	Recuento	10	8	10	54	92	174
	%	5,7%	4,6%	5,7%	31,0%	52,9%	100,0%
3er. Año Esc. Media	Recuento	5	5	7	14	61	85
	%	1,2%	1,2%	5,9%	20,0%	71,8%	100,0%
Total		Recuento	24	18	22	107	225
Chi-cuadrado de Pearson					16,339		
Valor p (Sig. asintótica bilateral)					0,038		

Tabla 9.10: Tabla de contingencia de Curso académico actual vs. Opinión sobre mejoramiento en rendimiento académico.

Si analizamos cada uno de los cursos académicos podemos apreciar que a medida que aumenta el curso, aumenta la valoración hacia las ventajas del uso de las TIC.

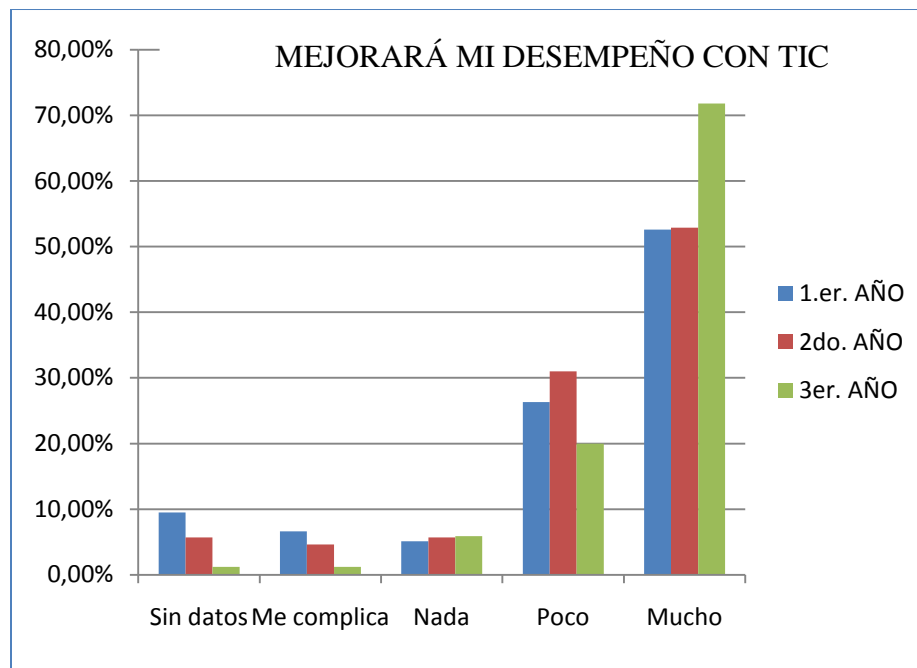


Grafico 9.8: Expectativa de mejoría del rendimiento académico con el uso TIC en el los diferentes cursos de la educación secundaria.

Vemos aquí un dato muy interesante ya que la mayoría (72%) de los alumnos piensan que con la inserción de las TIC en la escuela mejorarán su rendimiento académico y el 92% piensa que las TIC influyen positivamente en su rendimiento

académico (sumando los datos de las columnas de poco y mucho). Según Cristina Petit¹⁰⁸ es muy importante el uso de las TIC en la escuela en función de las actitudes que se pueden generar con su implementación tanto en los alumnos como en sus familias. “Las actitudes relativas al desarrollo de proyectos que utilicen TIC y la valoración de las mismas están profundamente influenciadas por la metodología empleada y por el acento que se ponga en la funcionalidad de las mismas. El gusto por ellas se potencia mediante una metodología activa, que promueva en el alumnado la creatividad y el descubrimiento, en la que se utilicen materiales y elementos lúdicos, que haga referencia a las infinitas posibilidades que son capaces de generar, entendiendo como un reto asumible y dinámico” (Petit, 2006:67).

9.5 Conocimiento de los profesores sobre las TIC y su utilización en la escuela, según la opinión de los alumnos.

En la encuesta se les pedía a los alumnos que evaluaran la inserción de las TIC en la escuela en función de dos parámetros: el conocimiento que poseían los profesores que les impartían las clases habitualmente y la utilización que hace la escuela para implementar las TIC. La intención era que cada alumno realizaría un promedio ya que comentaban que había algún docente que era más entusiasta que otros pero a nivel general consideraban un valor promedio. Las respuestas de los alumnos las hemos dividido según los dos parámetros considerados.

I) Conocimiento del profesorado sobre las TIC

En cuanto al profesor, resulta indiscutible su figura como agente promotor de cambio en el rol de enseñante-aprendiz ya que por lo general los alumnos tienen una mayor práctica con las TIC que él. Su manera de comunicarse, las relaciones que establece con los alumnos y sus propias actitudes juegan un papel determinante en el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes y ha pasado de ser un mero transmisor de conocimientos, del que sólo se esperaba que dominara la materia, a ser un técnico cuya tarea también es de “animador”, donde resulta tan importante negociar el conocimiento como preparar, ambientar, promover y facilitar el aprendizaje del alumno.

Los datos relevados quedaron representados en el gráfico N° 9.9 y su lectura es muy clara; piensan que el conocimiento de los profesores es “escaso” o “correcto” en un 73 %. Esto se puede interpretar a partir de que la comparación la realizan con sus propios pares que tienen una mayor predisposición a la tecnología y, en la mayoría de los casos, un camino recorrido muy importante con juegos, internet, telefonía móvil, televisión, etc. que los propios docentes.

¹⁰⁸ Cristina Petit. La generación Tecno cultural. Buenos Aires. 2006

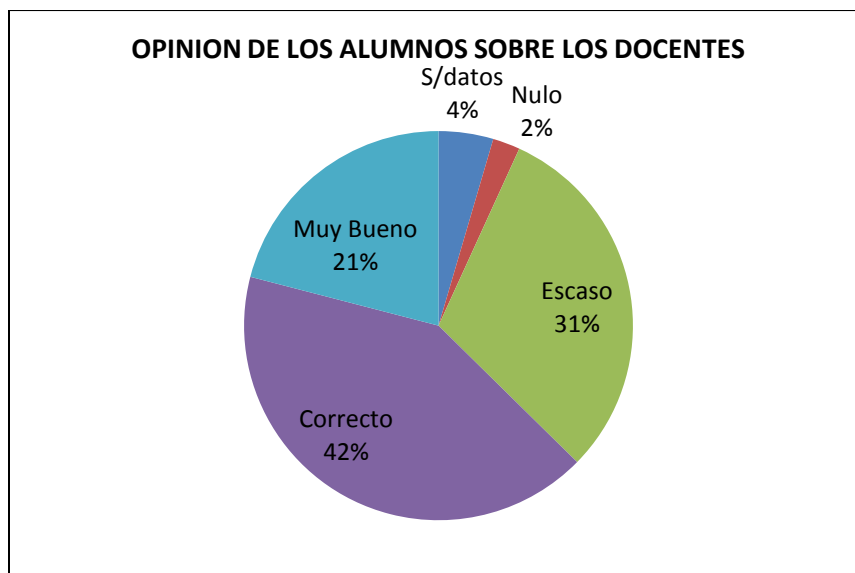


Gráfico 9.9: Lo que piensan los alumnos de los docentes y su conocimiento sobre TIC.

En la tabla 9.11 se discrimina la opinión de los alumnos de los tres primeros cursos de enseñanza secundaria, sobre el conocimiento que tiene el profesorado del uso de las TIC en el aula.

Se puede apreciar que los alumnos encuestados piensan que el conocimiento del uso de las TIC de los docentes es “muy bueno” para tan solo el 21% de los alumnos encuestados. También podemos comprobar que se mantiene la tendencia de los datos anteriores: a medida que los alumnos son de cursos superiores aumentan su valoración y en este caso su crítica al conocimiento de los docentes pasa de un puntaje “escaso conocimiento de TIC” del 14% de los alumnos de primer año a 42% de los alumnos de tercer año. De la misma forma pasan de un “muy bueno” del 39% en primer año a un 6% en los alumnos de tercer año. La prueba del chi cuadrado (tabla 9.11) apoya lo significativo de estos datos.

		Conocimiento profesorado					Total
		Sin datos	Nulo	Escaso	Correcto	Muy Bueno	
1er. Año	Recuento	14	5	19	45	54	137
	% de Curso	10,2%	3,0%	13,9%	36,5%	39,4%	100,0%
2do. Año	Recuento	5	7	66	72	25	174
	% de Curso	2,9%	4,0%	37,9%	41,4%	14,4%	100,0%
3er. Año	Recuento	6	6	36	43	5	85
	% de Curso	3,0%	1,2%	42,4%	50,6%	5,9%	100,0%
Total	Recuento	18	8	121	165	84	396
	% de Curso	14,5%	2,0%	30,6%	41,7%	21,2%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson						40,697	
Valor p (Sig. asintótica bilateral)						0,000	

Tabla 9.11: Tabla de contingencia de Curso académico de los alumnos vs. Opinión sobre el conocimiento de los docentes.

II) Visión de los alumnos sobre el “uso de las TIC en la escuela”

Otra de las preguntas de la encuestas dirigidas a los alumnos se refería a como veían la implementación de las nuevas tecnologías en la escuela secundaria, ya que varias de ellas tienen gabinetes informáticos, cañón de video y otras alternativas.

En el gráfico 9.12 se pueden apreciar los datos finales obtenidos y se comprueba que las respuestas coinciden con lo enunciado en el gráfico anterior ya que el 27 % indica que es escaso, el 28% que es muy bueno y el 36% correcto. A nuestro entender estas falencias tienen que ver con varios factores que enunciaremos al final de la investigación, pero la falta de proyectos que apunten a la inserción de las TIC en la escuela es uno de los más urgentes de resolver, ya que nos estamos arriesgando a la buena voluntad de sólo algunos profesores comprometidos con su tarea. Que el 36% indique que el uso escolar de las TIC es correcto también es una muestra de desconocimiento de las herramientas ya que no se puede evaluar lo que se conoce muy poco.

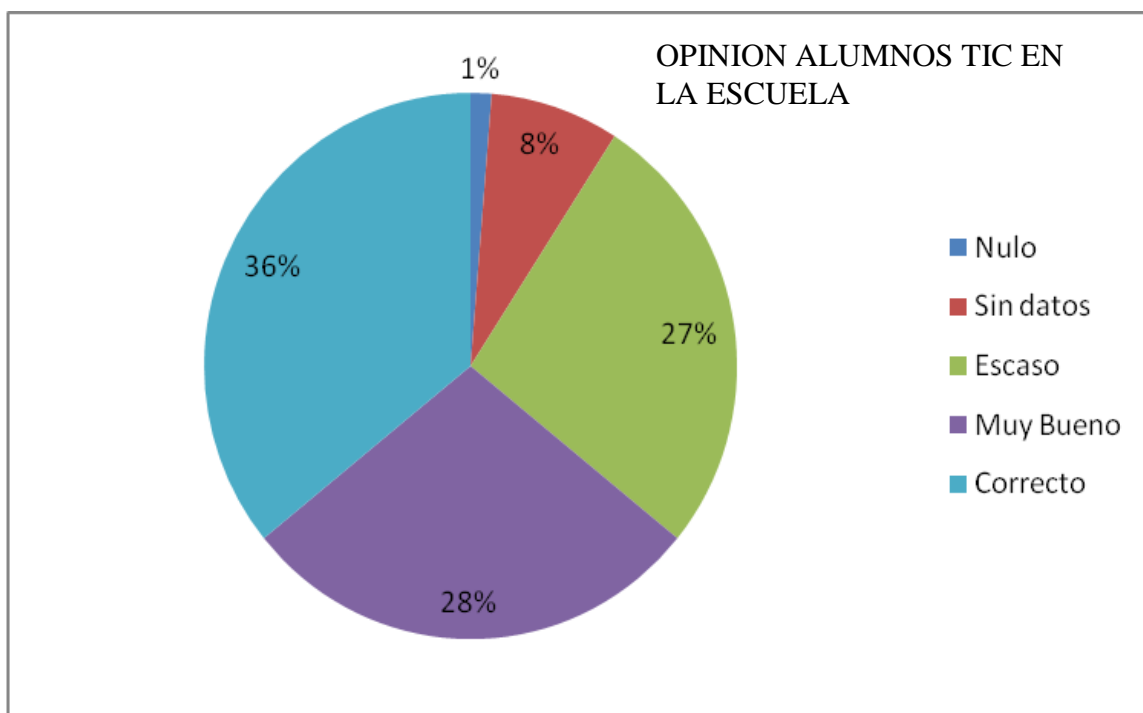


Gráfico 9.10: Lo que piensan los alumnos del uso de TIC en la escuela.

III) Uso de las TIC en la escuela primaria

El uso del ordenador en la escuela primaria no está regulado ni establecido en el ámbito de la provincia del Neuquén. Hay alumnos que provienen de distintas escuelas que ya han trabajado con ordenadores como en el caso de los alumnos de escuelas privadas¹⁰⁹ y de la escuela N°274. Algunas escuelas rurales han realizado temporalmente algunos proyectos que no han sido continuados pero, al menos, significa una experiencia anterior a la educación secundaria. Los valores en escuelas primarias rurales y escuelas

¹⁰⁹ Ver anexo 10. Uso de ordenador de acuerdo a la escuela primaria de procedencia.

urbanas son muy similares y se aproximan al 50% entre los que han utilizado y los que no han utilizado ordenadores.

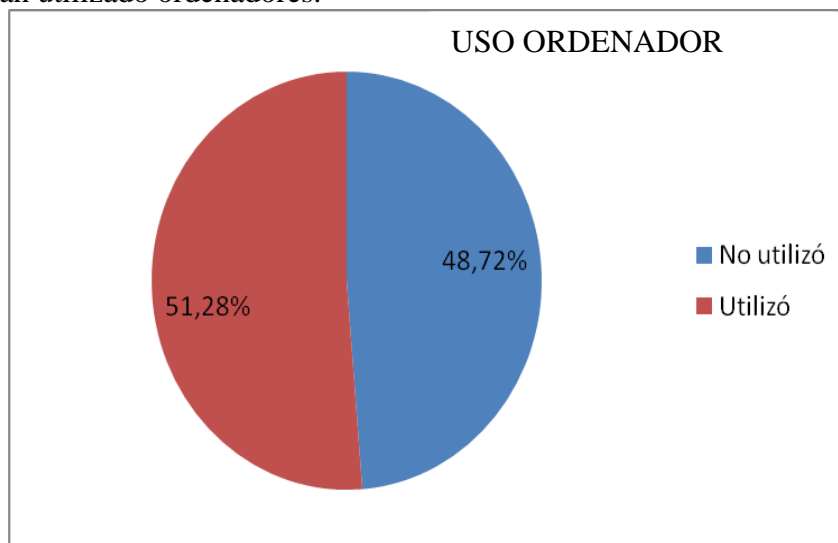


Gráfico 9.11: Cantidad de alumnos que han utilizado ordenador en la escuela primaria de los alumnos encuestados.

Este es uno de los datos claves de la encuesta que nos informa la falta de políticas de inserción de las TIC en la educación en la provincia del Neuquén y uno de los temas a resolver para llegar a la igualdad de oportunidades. Que sólo la mitad de los alumnos encuestados tuvieron experiencias TIC en la escuela primaria, tiene que ver con el hecho de que aun no existen gabinetes de TIC ni ordenadores para la mayoría de las escuelas primarias neuquinas.

IV) Opinión sobre uso de las TIC en la vida diaria

Una de las cuestiones que nos interesaba fundamentalmente era saber los usos que les daban a los dispositivos TIC en su vida cotidiana fuera de la escuela.

El análisis del cuestionario nos indica que el rubro *comunicar* es el más relevado (38%), lo que nos indica una pauta del uso más importante que le dan a los dispositivos TIC, los niños y jóvenes en la actualidad.

El uso del chat es uno de los rubros que más utilizado entre los jóvenes y tiene que ver con la necesidad de comunicarse con el “otro” que está en otro lugar real pero en la misma “sala virtual”. El bajo costo de este sistema de comunicación lo ha impulsado tanto que ahora han disminuido los gastos de teléfonos en las casas con adolescentes pero, como contrapartida, tiene el alejamiento continuo del grupo familiar. A diferencia del chat, la red social no incluye el anonimato del usuario, que era una relativa ventaja para comunicarse, pero se estaba expuesto también a “los otros” que no se reconocía. La red social está desplazando rápidamente al chat ya que se van construyendo amistades con el otro “reconocido” ya que uno debe habilitar al otro y puede ver sus datos por medio del “perfil del usuario” y luego ver sus fotos, videos, muros, etc.

En segundo lugar aparece la *utilidad* (29%) que se le da al dispositivo como herramienta de trabajo (“es muy útil” apareció en muchas encuestas). Aquí se destaca la

opinión de los alumnos más comprometidos con el estudio y con la escuela. Han aparecido respuestas muy adultas como por ejemplo:

Es una herramienta que me va a permitir un futuro mejor ya que voy a tener más posibilidades si aprendo a usar las TIC.

Alumno de tercer año Epet N° 12

En tercer lugar (17%) aparece la posibilidad de *estudiar y aprender con TIC* que en su mayoría se refiere a la búsqueda de información y a la presentación de trabajos. También hay coincidencias con los alumnos más comprometidos con la escuela y el estudio y que han realizado opiniones más extensas.

“Me ayudan (las TIC) para hacer mejores trabajos y sobre todo las presentaciones”.

“Hay programas de software muy buenos que te facilitan las cosas y te ayudan a aprender”.

Alumnos de segundo año CPEM N°13

Luego aparece con el 10% de los encuestados el ítem *jugar* donde la respuesta “me entretiene” fue una de las más comunes entre los alumnos encuestados y sin importar las edades. A pesar de la poca aparición del concepto “adicción” que colocaron algunos de los jóvenes encuestados refiriéndose a los peligros de estar mucho tiempo conectados, nos urge un llamado para los adultos sobre el uso responsable de las TIC que se debe generar desde la escuela ya que en la casa no aparecen las respuestas.

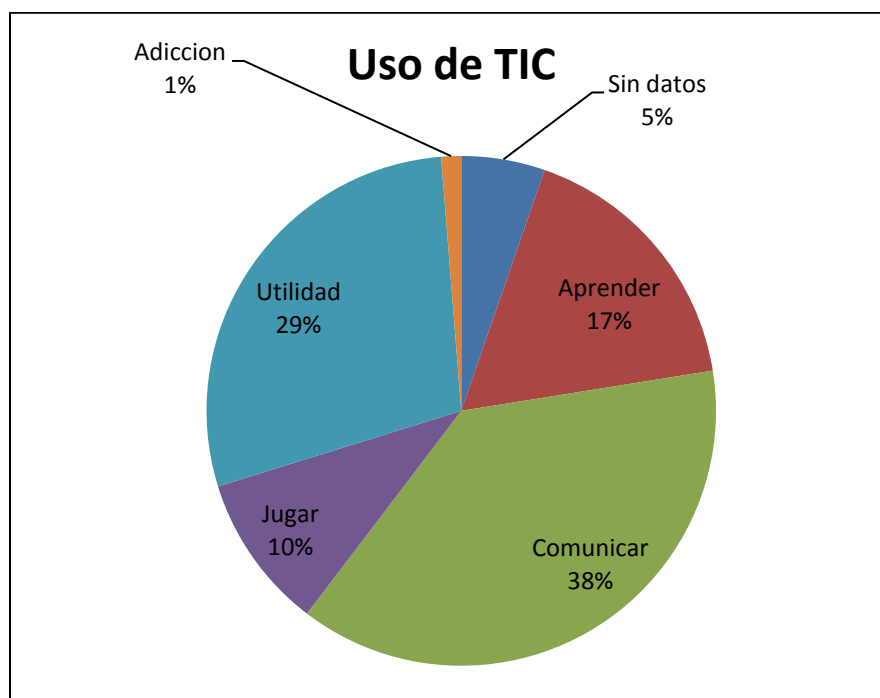


Gráfico 9.12: Las opiniones de los jóvenes sobre uso que realizan de las TIC.

El último punto de las encuestas se refería a las opiniones libres que tienen los alumnos secundarios sobre las TIC en su vida cotidiana. Hemos extraído algunas de las respuestas vertidas por los jóvenes para completar los datos de las encuestas y vemos que se han destacado varios alumnos con expresiones muy interesantes que, ayudan a corroborar los resultados obtenidos.

En mi vida... me ayuda un montón la computadora¹¹⁰. Y no solo para la escuela sino que para tener una vida social mejor por el FACEBOOK y el msn.

(CPEM N° 13 – Irina).

Se tendrían que empezar a utilizar más en la escuela.

(EPET N° 12 – Dino)

Son muy importantes las nuevas tecnologías cuando uno las sabe usar y las usa correctamente, ya que es una forma de comunicarse y aprender muy avanzada.

(CPEM N° 57 – Emmanuel)

Todos los días necesito usar el ordenador, o ver tele o celular, etc, porque como mis amigos lo utilizan y me gusta estar comunicado, ya es una costumbre.

(EPET N° 12 – Tobías)

Ayudan al avance de la sociedad y facilitan muchas cosas como la comunicación con gente que vive muy lejos.

(CPEM N° 57 – Agustín)

La utilización del celular me facilita al momento de comunicarme, como el chat y el facebook pero por otra parte me entretiene y no veo pasar el tiempo frente a la computadora.

(EPET N° 12 – Carla)

Es un avance en la historia mundial y hay que aprovecharla para mejorar nuestro rendimiento.

CPEM N° 13 – Nicolás)

9.6 Análisis del rendimiento escolar

Se reflejan inicialmente aquellas variables que son objetivo fundamental del estudio, es decir, el rendimiento, la sobre-edad, la promoción y el uso de TIC en la escuela primaria de los jóvenes de escuelas urbanas y de los provenientes de escuelas rurales (con mayoría de comunidad mapuche). Por ser las variables dependientes, las que pueden ser modificadas por la intervención, se miden tanto en escuelas con uso de TIC como en aquellas en las cuales no se trabaja con TIC, con el fin de estudiar sus resultados con relación al proceso de intervención.

¹¹⁰ Sinónimo de *ordenador* en la Argentina.

Medir y catalogar el rendimiento escolar es uno de los grandes problemas de la Educación y lo es más todavía cuando se considera a una comunidad en particular ubicada en el seno de un aula multicultural (Tartwijk, 2008). Todos los que trabajamos como docentes (en mi caso desde hace más de quince años en la misma región) podemos afirmar que el rendimiento académico no es producto de una sola capacidad, sino que es el resultado de factores que interactúan en la persona que aprende. En nuestro sistema educativo se considera el aprendizaje escolar, controlado por medio de exámenes, y el aprovechamiento escolar, como progreso de cada alumno en un período de tiempo. La labor del gabinete de sicopedagogía es clave en la educación secundaria ya que acompaña a los alumnos que poseen algunos inconvenientes en el proceso de enseñanza – aprendizaje y nos han acompañado en las diferentes escuelas en la consideración del rendimiento de una forma objetiva, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del mismo. Ellos han colaborado en este trabajo con la entrega de las planillas y registros de los diferentes alumnos participantes de esta investigación.

Normalmente, las medidas más utilizadas del rendimiento académico son, por una parte, las calificaciones escolares (como en nuestro caso) y, por otra, las distintas pruebas objetivas o tests de rendimiento creados para cada situación. En este tipo de análisis se consideran, sobre todo, los componentes de contenido cognitivo, no teniéndose en cuenta aspectos como actitudes, autoconcepto, satisfacción, expectativas, etc. En una revisión de las investigaciones realizadas en Argentina en los últimos años sobre rendimiento académico, se ha comprobado que, en la mayor parte de estos estudios, se tomó como medida las calificaciones escolares¹¹¹, por encima de las pruebas objetivas o de ambas. Por ello, a pesar de las limitaciones de éstas, siguen siendo las medidas más utilizadas por los profesores y centros escolares como valoración del rendimiento de los alumnos.

El estudio provincial sobre rendimiento escolar en los niveles de 14 y 16 años, que publicó el Diario Río Negro en mayo del 2010¹¹², mostraba resultados negativos en problemas sencillos de la vida diaria que alumnos no alcanzaba el nivel 50 (nivel considerado como suficiente) y, por tanto, no tenían un nivel satisfactorio de rendimiento en la resolución de problemas que implicaban relaciones de proporcionalidad o porcentajes, geometría del triángulo, o resolución de ecuaciones lineales simples, entre otros.

La muestra analizada en este caso es de 246 alumnos de 1er. a 3er. año en los cuales se obtuvieron los valores de rendimiento académico, dentro de la muestra original de 396 alumnos. Esta diferencia es debido a que una escuela no pudo entregar en tiempo las calificaciones de los alumnos analizados.

I) Sobre-edad

Con este concepto englobamos a los alumnos que poseen al menos un año más de lo habitual para el curso en el cual fue analizado. Esto puede ser debido a que ha suspendido al menos un año o por haber dejado durante un año de cursar o por haber iniciado más tarde la educación primaria¹¹³. El porcentaje alto de sobre-edad (41%) ha

¹¹¹Ver por ejemplo, Operativo Nacional de Evaluación, 1995 y 1997.

¹¹²Diario Río Negro edición 2 de mayo de 2010. www.rionegro.com.ar

¹¹³En nuestra provincia se inicia la educación primaria obligatoria a los 6 años cumplidos o a cumplir antes julio.

sido analizado últimamente en el C.P.E y los datos no guardan mucha diferencia como se puede apreciar en la tabla 9.12, correspondiente a la provincia del Neuquén, y la tabla 9.13, correspondiente al distrito IX de San Martín de los Andes.

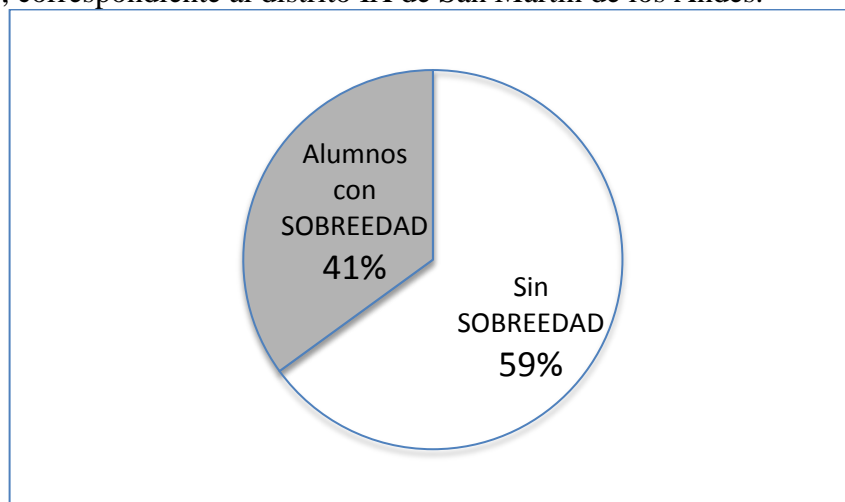


Gráfico 9.13: Alumnos de la muestra con y sin Sobre-edad.

	Matricula	Sobreedad	
		Recuento	Porcentaje
Escuela Primaria	79704	17843	22,39%
Escuela Secundaria	45133	21367	47,34%

Tabla 9.12: Tabla de sobre-edad año 2009 en las escuelas neuquinas. Fuente: C.P.E Dirección de Estadísticas. 2010.

	Matricula	Sobreedad	
		Recuento	Porcentaje
Escuela Primaria	6023	1348	22,38%
Escuela Secundaria	3432	1534	44,70%

Tabla 9.13: Tabla de sobre-edad año 2009 en las escuelas del distrito IX de San Martín de los Andes. Fuente: C.P.E Dirección de Estadísticas. 2010.

II) Promoción y suspenso del último curso

En el siguiente gráfico englobamos a los alumnos que con las calificaciones del último año han promocionado o no al curso siguiente. Para tener estos datos se analizaron a 246 alumnos de la muestra inicial de 396, debido a la falta de datos en una escuela.

Analizando la tabla 9.14 podemos descomponer la promoción por sexo y vemos que no hay diferencia significativa como lo demuestra la prueba del chi cuadrado. Se

mantiene la proporción del porcentaje de promoción con valores similares tanto en la población masculina como femenina.

En los varones encuestados hay un 47 % de promocionados y un 53% de no promocionados en el último curso. En las mujeres se invierten los valores: el 51% promociona y el 49% no aprueba el curso en el ciclo lectivo. Las diferencias por sexo no son significativas. Esto no quiere decir que repita el año ya que todavía poseen dos instancias de aprobación: el P.E.C. en diciembre y las mesas de examen del mes de febrero.

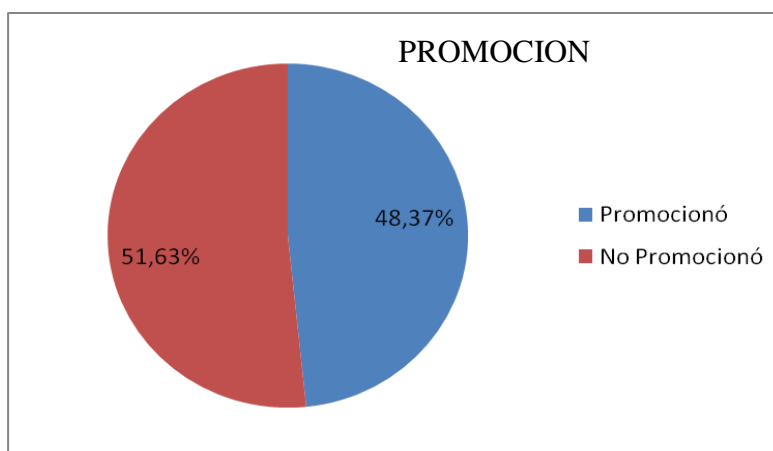


Gráfico 9.14: Promoción y suspenso del último curso de los alumnos encuestados.

En gráfico anterior vemos que más de la mitad de los alumnos de cada curso han suspendido al menos una asignatura. Son por lo general 12 asignaturas en los diferentes años de la escuela secundaria y solo se pueden llevar previa hasta dos de ellas para poder avanzar de curso. En caso contrario repetiría de año.

		Rendimiento último curso		Total	
		Promocionados	No promocionados		
Masculino	Recuento	77	87	164	
	% de Sexo	47,0%	53,0%	100,0%	
Femenino	Recuento	42	40	82	
	% de Sexo	51,2%	48,8%	100,0%	
		Recuento	119	127	246
		% de Sexo	48,4%	51,6%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson			0,339		
Valor p (Sig. asintótica bilateral)			0,52		

Tabla 9.14: Tabla de promoción año 2009 en las escuelas analizadas del distrito IX.

III) Contexto escolar de enseñanza primaria de los alumnos encuestados

Con la encuesta se analizaron tres escuelas secundarias en las cuales sus alumnos podrían provenir de escuelas urbanas y escuelas rurales ubicadas en comunidades

mapuches de la provincia de Neuquén. Luego de analizar las encuestas y con los registros oficiales de los alumnos pudimos cotejar la procedencia a partir de su ubicación rural o urbana.

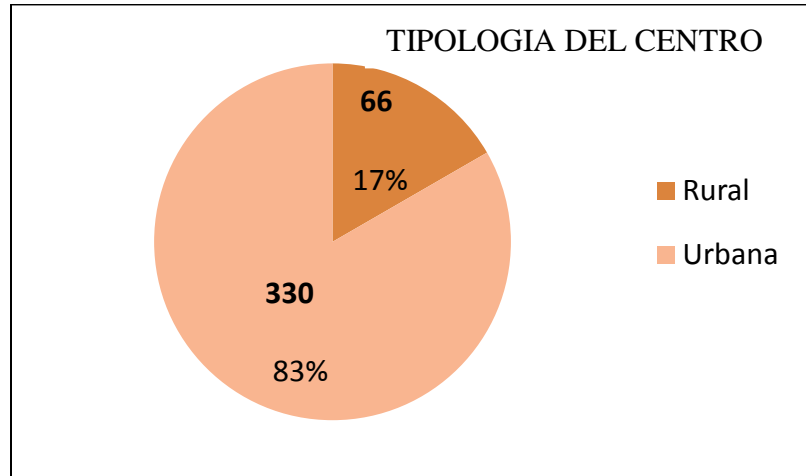


Gráfico 9.15: Alumnos de la muestra según escuela primaria de procedencia.

Se reconocieron 66 alumnos provenientes de las escuelas rurales ubicadas en comunidades mapuches y 330 alumnos provenientes de escuelas urbanas.

IV) Cursos académicos

Se analizaron alumnos provenientes de tres cursos académicos: primer año, segundo y tercer año de las escuelas secundarias de San Martín de los Andes que reciben a alumnos provenientes de escuelas rurales ubicadas en comunidades mapuches. Los alumnos de segundo año son los que representaban mayor cantidad (174) y por general su edad es de 14 años.

Los alumnos encuestados de primer año tienen entre 12 y 13 años ya que muchos alumnos entran al secundario con 12 años y la mayoría cumple los 13 durante los primeros meses del ciclo lectivo.

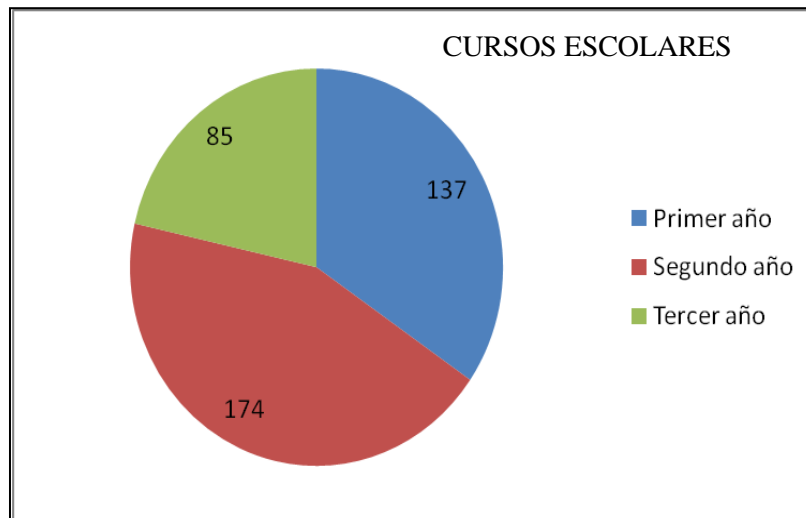


Gráfico 9.16: Curso académicos a los que acuden los alumnos de la muestra.

V) Calificaciones académicas de los alumnos encuestados

Se solicitaron en las escuelas analizadas los informes de calificaciones de los alumnos encuestados. En su análisis se consideraron las características que posee el sistema educativo neuquino que ha permanecido por diez años separado del sistema educativo nacional hasta el año 2008. Las calificaciones en la escuela secundaria nuevamente se consideran de 1 a 10 y para pasar al curso superior se tienen dos alternativas:

- Por promoción cuando se aprueban todas las materias con una calificación de 7 o superior.
- Sin promoción cursando un nuevo trayecto académico de revisión y evaluación al finalizar el ciclo lectivo. En este período, llamado Período Evaluativo Complementario (P.E.C) hasta el año 2009 (con posibilidad de modificarse para el año 2010) se asiste a la escuela para revisar los contenidos desaprobados y poder tener una nueva instancia de evaluación.

En las calificaciones que hemos tomado en el año 2009 de los establecimientos seleccionados se han considerado solamente las correspondientes al ciclo lectivo normal. Es decir que los jóvenes que no han alcanzado el 7 como calificación final, no han promocionado y figuran como tal en la investigación. Esto no quiere decir que todos estos alumnos repitan el curso ya que falta la instancia de revisión para alumnos con suspensos en la cual pueden aprobar las asignaturas desaprobadas para poder acceder al curso superior.

Se presenta a continuación la tabla con las calificaciones obtenidas en los diferentes informes escolares de los 3 cursos, y un grafico con la curva normal de las calificaciones de 3er. año a modo de ejemplo ya que los tres cursos son similares en su forma.

Las calificaciones no están completas ya que las correspondientes al CPEM N° 57 que no pudieron ser relevadas en tiempo y forma. Es por eso que en algunos rubros la muestra es de 396 datos y en otros aparecen 246 valores. Esta diferencia se verifica en los diferentes análisis que aparecen con los nombres **Rendimiento académico o promoción.**

Curso académico	Media	N	Desv. Típica
1er. Año	6,74	81	1,11
2do. Año	6,90	80	1,42
3er. Año	7,26	85	1,03
Total	6,97	246	1,21

Tabla 9.15: Informe estadístico calificaciones de los alumnos encuestados.

Fuente: Documentación en las escuelas analizadas

CALIFICACIONES ALUMNOS 3er. AÑO

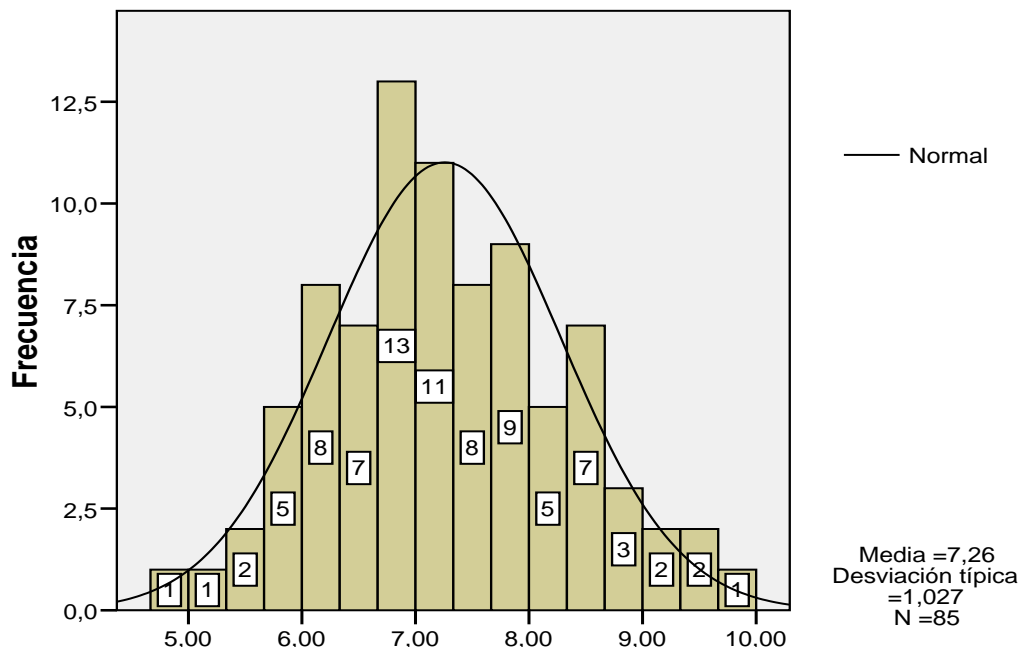


Gráfico 9.17: Calificaciones del tercer año de los alumnos de la muestra.

9.7 Análisis de relación entre variables

En las encuestas se reflejó el conjunto de variables que proporcionaron información referente a diversos aspectos relacionados con los distintos usos que le dan los jóvenes a las TIC, su opinión sobre el uso de las TIC en la escuela, su posible influencia en el rendimiento académico, y fundamentalmente una de las premisas de la presente investigación: las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes encuestados.

De acuerdo al informe DiNIECE, del Ministerio de Educación de la Argentina, “la falta de equidad¹¹⁴ es uno de los principales problemas para el desarrollo de la educación en la Argentina” y principalmente en la región patagónica, que convive con poblaciones de origen indígena y rigurosas condiciones climáticas.

Aquí es donde surge uno de los problemas analizados: la alta variación en la calidad del servicio educativo entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales asentadas en comunidades vulnerables. Estas que a menudo tienen una relación negativa con el índice de pobreza (en otras palabras, los logros educativos son mayores mientras menor sea el grado de pobreza). En la provincia de Neuquén existe un amplio sector de la población que no alcanza niveles mínimos de educación: la tasa neta de abandono en la educación

¹¹⁴ Informe DiNIECE de Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar.

secundaria neuquina en el año 2008 fue 16% y el nivel de repitencia pasó del 13% en el 2002 al 17% en el 2008. El desgranamiento creció 13 puntos porcentuales en el período de análisis al pasar de un índice del 54 al 61%. Con la información todavía en estudio, los datos del 2009 (utilizando el cohorte 2005-2009)¹¹⁵ muestran que el deterioro se profundiza respecto de los índices consolidados del 2008. El sistema educativo está pasando por uno de sus peores épocas después de haber tenido un continuo crecimiento en las décadas del '70 al '90. Se debe considerar que el deterioro de la educación pública implica la pérdida de oportunidades de progreso de las personas de menores recursos y la creación de una cadena de creciente diferenciación social. Las familias económicamente acomodadas en la región tienen este problema resuelto. Las más humildes, pertenecientes a comunidades de riesgo como la mapuche son las que más sufren -y sufrirán- el deterioro del sistema (Díaz, 2001).

La mayoría de programas estatales implementados en los últimos años (reforma curricular, materiales educativos, capacitación docente y capacitación en gestión) han sido diseñados de manera uniforme a escala nacional, sugiriendo a los docentes y directivos que realicen modificaciones a nivel local. Sin embargo, estas parecen ocurrir con poca frecuencia. En este contexto, se hace necesario conocer mejor las razones que llevan a que los estudiantes tengan un bajo rendimiento académico como paso previo al abandono de la escuela, sobre todo en escenarios en los cuales la tasa de repitencia y abandono es relativamente alta, como en este caso.

Existen pocos estudios empíricos sobre factores asociados al rendimiento, deserción o ingreso a la secundaria en contextos rurales en la Argentina, y la mayor parte de estos son estudios transversales que no llegan a corregir las diferencias económicas, sociales y culturales entre los estudiantes.

En base a lo anterior, el primer objetivo general del presente estudio es analizar, de manera longitudinal el rendimiento de los estudiantes y los factores predictivos del rendimiento y progreso escolar en una etapa en que la llegada de las TIC es inminente a las escuelas de la Patagonia.

Se han considerado a los alumnos provenientes de la zona rural y urbana de la Región de los Lagos lindera a la localidad de San Martín de los Andes, provincia del Neuquén desde primer al tercer año de Secundaria.

El segundo objetivo general del estudio es analizar, de manera exploratoria, que perciben los alumnos de las escuelas secundarias de S.M.A y su zona de influencia sobre la inserción de las TIC en el aula. Para esto se realizó la encuesta propuesta y luego se complementó con datos extraídos de la escuela sobre el rendimiento académico de los alumnos participantes y su escuela primaria de procedencia. La colaboración de los directivos y personal del gabinete de sicopedagogía ha sido muy importante para completar datos faltantes en algunas encuestas o corroborar la situación socioeconómica de algunos estudiantes.

A continuación presentaremos las variables que hemos analizado al realizar el estudio cuantitativo con las encuestas a los alumnos y los instrumentos que nos han permitido obtenerlas.

¹¹⁵ Informe estadístico C.P.E provincia del Neuquén. Anexo 2..

VARIABLES E INSTRUMENTOS	
VARIABLES:	Instrumentos:
Independientes (experimental y de clasificación): <ul style="list-style-type: none"> - Sexo, edad, nivel socioeconómico - Uso de dispositivos TIC - Procedencia escuela rural o urbana 	Cuestionario individual del alumno Cuestionario individual del alumno Documentos escolares
Dependientes: <ul style="list-style-type: none"> - Expectativa hacia las TIC - Opinión hacia la inserción de las TIC en ámbito escolar y familiar - Rendimiento Académico 	Escala tipo Likert ¹¹⁶ En base a cuestionario individual del alumno Escala tipo Likert En base a cuestionario individual del alumno Documentos escolares

Tabla 9.16: Variables e instrumentos utilizados en la investigación

Otro objetivo del análisis de datos pretende realizar sucesivos *contrastes de hipótesis* con el fin de detectar diferencias significativas entre distintos grupos de sujetos, en función de las variables independientes más importantes. Dependiendo del carácter o naturaleza de las variables consideradas se utilizan distintos tipos de pruebas: prueba χ^2 (contraste de proporciones) y t de Student (contraste de medias).

En los primeros resultados obtenidos, este análisis muestra que los alumnos promovidos y no promovidos de la escuela Secundaria, aun siendo de edades bastante dispares, no reflejan diferencias en sus expectativas respecto al uso de las TIC para mejorar su rendimiento académico.

Se observa diferencia en la valoración de “*lo complicado que puede ser el uso de las TIC en el aula*” entre los jóvenes provenientes escuelas rurales y escuelas urbanas, donde los de escuelas urbanas presentan mejor actitud (lo duplican) que los provenientes de escuelas insertadas en comunidades mapuches.

En la valoración del conocimiento que tienen los docentes sobre el uso de las TIC manifiestan mayor variabilidad los alumnos “promovidos” que los “no promovidos” al curso siguiente.

¹¹⁶ Los elementos la Escala de Likert representan valores de una escala sicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios. Se especifica en cada respuesta el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración.

Para el análisis de la relación entre “Internet en casa” y “rendimiento académico” tanto en el grupo de alumnos no promovidos como en el grupo que promovió, se utiliza la prueba de chi cuadrado.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta es que todos los resultados se obtienen basándose en la aplicación de los cuestionarios.

9.7.1 Relación entre edad y escuela de procedencia

Como se puede apreciar en el gráfico 9.20, se analizan 396 alumnos de las escuelas secundarias de S.M. A que reciben alumnos de toda la región (provenientes de escuelas urbanas y rurales) con la siguiente variabilidad de edad, sexo y la escuela de procedencia.

Vemos que la edad de los jóvenes encuestados de escuelas rurales tiene características similares que los provenientes por las escuelas urbanas. Esto no significa que posean las mismas características ya que si analizamos el concepto de sobre-edad para referirnos a los alumnos que poseen una edad superior a la normal, para un curso en particular, veremos que ahí surgen diferencias.

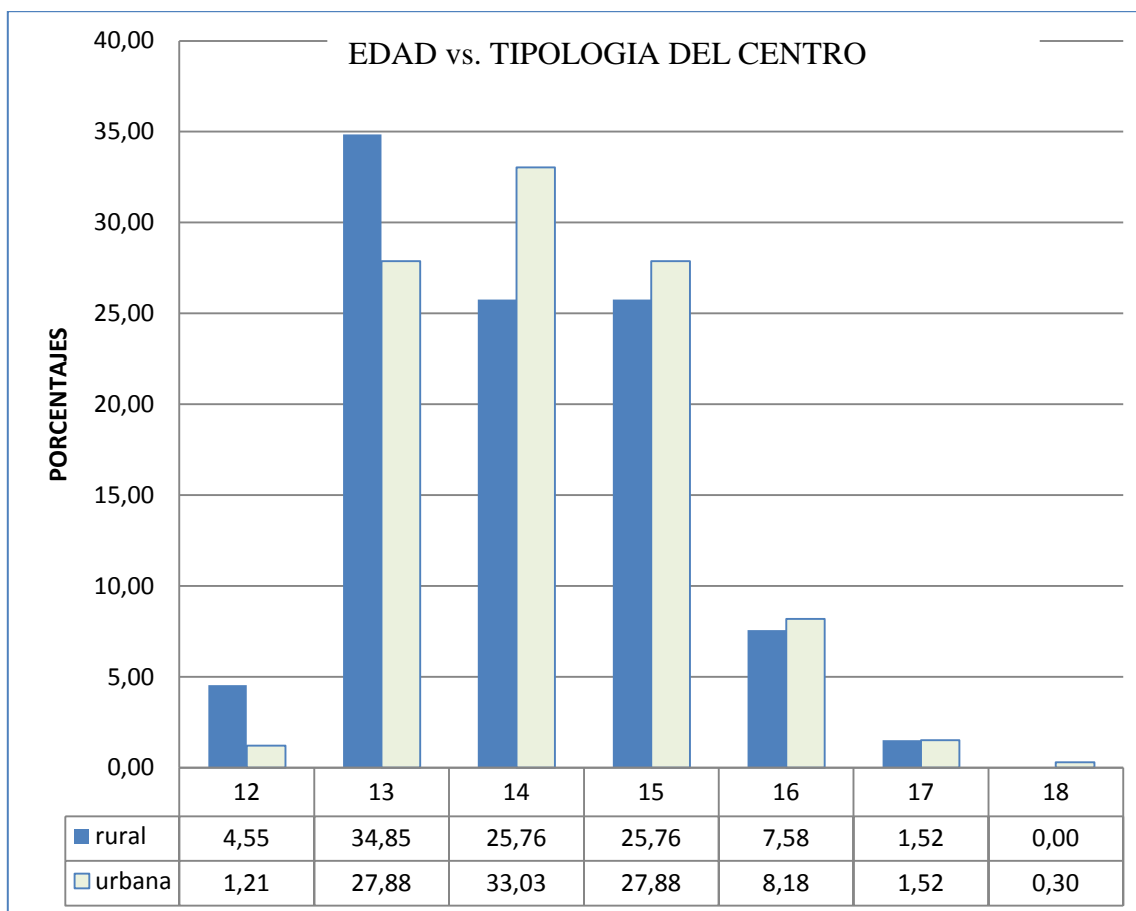


Gráfico 9.18: Edad considerando la escuela de procedencia.

9.7.2 Relación entre tipo de escuela primaria de procedencia y promoción al curso siguiente

En cuanto a diferencias de procedencia, la tabla siguiente muestra el porcentaje de promoción de los alumnos encuestados según los registros provenientes de las escuelas. Como se puede apreciar, los alumnos de procedencia de escuela urbana tienen más probabilidad de pasar al año siguiente que los que hicieron la escuela primaria en una escuela rural. La muestra es de 246 alumnos de una población cercana a los 3500 alumnos del distrito IX de la provincia del Neuquén.

			Rendimiento ultimo curso		Total
			Promocionados	Suspensos	
Rural	Recuento	14	28	42	
	%	33,3%	66,7%	100,0%	
Urbana	Recuento	105	99	204	
	%	51,5%	48,5%	100,0%	
Total	Recuento	119	127	246	
	%	48,4%	51,6%	100,0%	
Chi-cuadrado de Pearson				4,588	
Valor p (Sig. asintótica bilateral)				0,032	

TABLA 9.17: Tabla de contingencia de Promoción de alumnos en escuelas rurales y urbanas.

Se puede apreciar en el gráfico 9.19 la promoción de acuerdo a la escuela primaria de procedencia: rural o urbana. Promocionan los alumnos que aprueban las materias en el ciclo lectivo de marzo a noviembre. Luego existe un periodo complementario en el cual tienen la posibilidad de recuperar contenidos y pasar al curso siguiente.

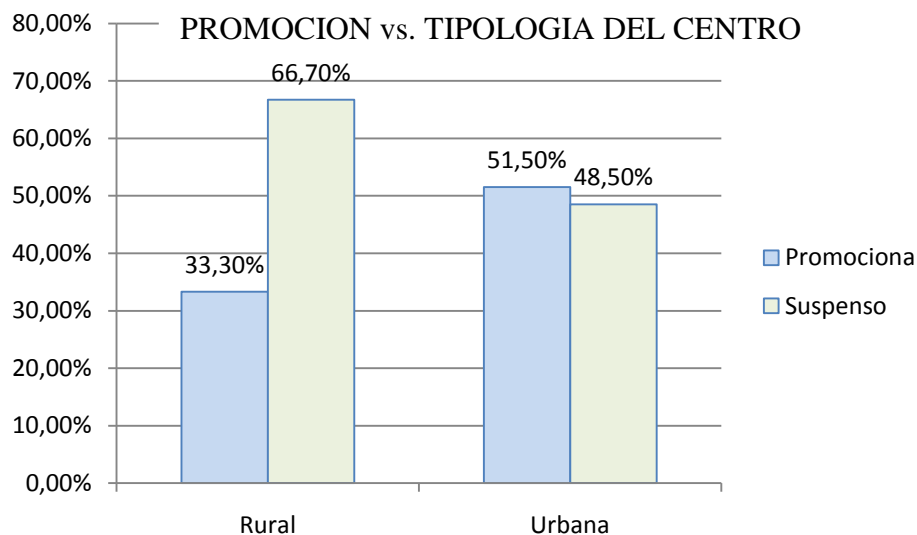


Gráfico 9.19: Promoción de alumnos de secundaria por tipo de escuela

La última oportunidad es el mes de febrero del año siguiente al cursado. Deben rendir la asignatura en forma completa y con tribunal docente.

Vemos claramente la diferencia entre los alumnos provenientes de escuelas rurales y los de escuelas urbanas en el grafico. Las razones son diversas y seguramente existen algunas que no están en esta investigación pero lo que sí es cierto es que los alumnos de escuelas rurales tienen mayor posibilidad de no promocionar que los de escuelas urbanas.

9.7.3 Rendimiento académico del último curso vs. Escuela de procedencia

Para comparar la variable Rendimiento Académico con la escuela de procedencia hemos dividido la muestra en dos grupos independientes: Alumnos provenientes de escuelas rurales y de escuelas urbanas. Dado que la muestra es grande ($n=246$) y se puede considerar la normalidad, podemos aplicar la prueba de igualdad de medias o t de student teniendo en cuenta la independencia de las dos muestra analizadas.

El esquema sería el siguiente:

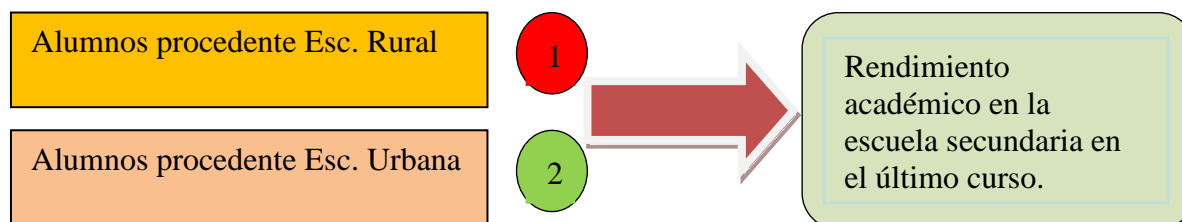


Figura 9.1: Esquema del análisis del rendimiento académico de los alumnos según su escuela primaria de procedencia.

Tomamos al Rendimiento académico como variable dependiente y a la escuela de procedencia como variable independiente.

En el planteamiento tomamos como hipótesis nula que el rendimiento académico es el mismo en las dos muestras:

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2 \text{ (ambas muestra tienen igual Rend. Académico)}$$

Como hipótesis alternativa enunciamos que ambas muestras tienen diferente rendimiento académico.

A continuación se presentan las tablas con los resultados obtenidos.

	Tipo escuela	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento último curso	Rural	42	5,67	0,477	0,074
	Urbana	204	6,49	0,501	0,035

Tabla 9.18: Tabla de estadísticos del rendimiento del último curso de los alumnos de acuerdo a su escuela primaria de procedencia.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
		F	Sig.
		Inferior	Superior
Rendimiento último curso	Se han asumido varianzas iguales	23,885	0,000
	No se han asumido varianzas iguales		

Tabla 9.19: Prueba de Levene para igualdad de varianzas de los promedios académicos de los alumnos de acuerdo a su escuela primaria de procedencia.

Prueba T para la igualdad de medias							
Rendimiento académico último curso	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Se han asumido varianzas iguales	2,153	244	,032	,181	,084	,015	,347
No se han asumido varianzas iguales	2,224	61	,030	,181	,082	,018	,344

Tabla 9.20: Tabla de t de student rendimiento académico último curso vs. Escuela procedencia.

Vemos que la prueba de Levene nos indica un valor menor que 0,05 lo que nos indica que se debe considerar que las varianzas no son iguales. Esto nos deriva a la segunda fila de la tabla 9.20 que nos entrega un valor t de Student de 2,22 y nos da una significación (bilateral) significativa (0,03) que nos convalida la hipótesis alternativa.

La interpretación no lleva a que ambas muestras tiene diferente rendimiento académico, es decir, que los alumnos de origen mapuche poseen un rendimiento académico menor que los alumnos de escuela urbana.

9.7.4 Promoción y ocupación de los padres y madres.

En las tablas y gráficos siguientes se muestran algunas características socioeconómicas y culturales relevadas en la encuesta de acuerdo a la ocupación de los padres de los alumnos intervinientes y vemos que está repartido en cuatro grandes grupos de acuerdo a la muestra analizada.

Los hemos clasificado en “sin padre o padre en paro”, “auxiliares”, “oficiales” y “técnicos” o “profesionales” según las respuestas de los alumnos

La diferencia entre los que trabajan de “auxiliares” y “oficiales” es que estos últimos trabajan de “oficial” ya que poseen un conocimiento y competencias específicas de su profesión que todavía los anteriores no han alcanzado. En su mayoría son albañiles aunque también hay oficiales panaderos, electricistas, etc. y los técnicos o profesionales se desempeñan en el ambiente público o privado.

Vemos que la ocupación de los padres es un dato significativo importante para determinar el rendimiento académico de sus hijos. Esto último se puede complementar con otros indicadores (educación de los padres, ordenador e Internet en casa, tenencia de dispositivos TIC, etc.). A continuación presentamos un gráfico que relaciona la ocupación del padre con la promoción.

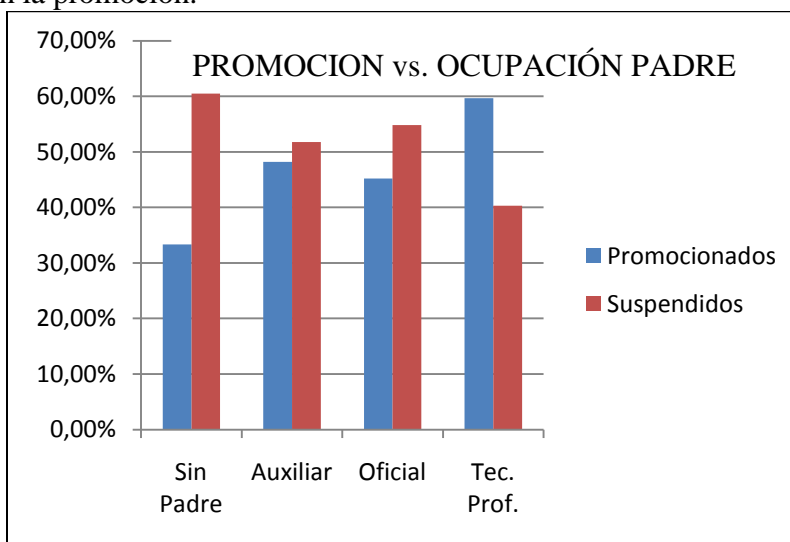


Gráfico 9.20: Ocupación del padre y promoción al curso siguiente.

		RENDIMIENTO ACADÉMICO ÚLTIMO CURSO			Total
		Alumno Bajo Rend. Académico	Alumno Medio Rend. Académico	Alumno Alto Rend. Académico.	
Ocupadre	Sin Padre o Paro	4	17	3	24
	Auxiliar	7	33	16	56
	Oficial	14	63	27	104
	Tec. Prof.	3	28	31	62
Total		28	141	77	246
Chi-cuadrado de Pearson				16,676	
Sig. asintótica (bilateral)				0,011	

Tabla 9.21: Tabla de contingencia ocupación padre vs. Rendimiento académico último curso.

El porcentaje más alto de alumnos que no promocionan (67%) corresponde a los alumnos que declararon no tener padre en virtud de desconocerlo como tal o que no tienen

noticias de él desde hace mucho tiempo o que viven lejos de sus casas. En el caso de los padres que poseen trabajo como auxiliar u oficial los porcentajes son cercanos (52% y 55% respectivamente) y se puede apreciar la gran diferencia que hay con los alumnos provenientes de familias cuyo padre es técnico o profesional. Cabe aclarar que el sistema educativo neuquino brinda una posibilidad de promoción llamado Periodo de Evaluación Complementaria (P.E.C.) en el cual los alumnos no promocionados pueden hacer los exámenes que desaprobaron durante el año con los mismos contenidos en el transcurso de dos semanas al final del periodo lectivo.

En el gráfico 9.21 analizamos la incidencia de la ocupación de la madre y la promoción al ciclo siguiente. Entre los datos más importantes vemos que los hijos de madres profesionales tienen el doble de posibilidades de promoción que los hijos de las madres que se desempeñan como auxiliares u oficiales. La condición de la ama de casa que *a priori* podría representar un dato importante, no lo es tal ya que la diferencias de los porcentajes no son significativos entre los alumnos que promocionan y no promocionan. Además se aprecian similitudes entre los alumnos que poseen madres auxiliares u oficiales.

Otro dato importante es que los alumnos que no tienen su madre tienen el doble de posibilidad de suspender que de promocionar. También se puede apreciar que se mantiene la igualdad entre los hijos de madres que se desempeñan como auxiliares u oficiales en la promoción y suspensión (27% y 17%).

Los hijos que no tienen madre en su casa tienen el doble de posibilidad de no promocionar que los que sí la tienen (4% contra 9%).

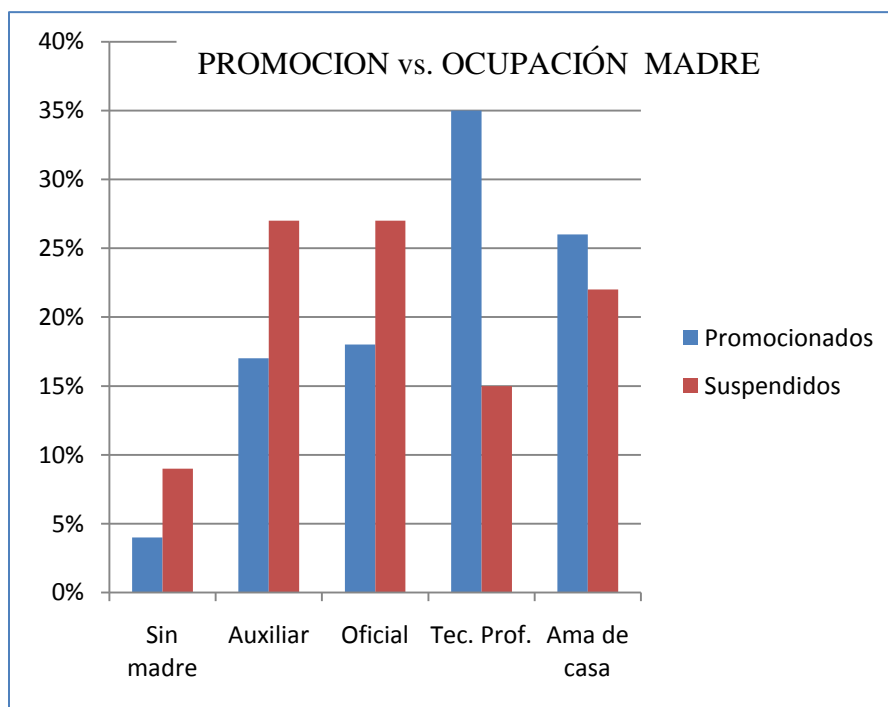


Gráfico 9.21: Ocupación de Madre y el promoción alumno.

El dato relevante de esta parte de la encuesta es la influencia del nivel académico de padres y madres en el rendimiento académico de sus hijos. Vemos claramente que cuando hay un padre o madre con formación técnica o profesional hay altas posibilidades de

promoción de los hijos. De la misma forma cuando hay baja o nula formación profesional de los padres hay mayores posibilidades de no promocionar al curso siguiente.

9.7.5. Ocupación de los padres y tipología del centro educativo de origen

Siguiendo con el análisis anterior quisimos analizar las ocupaciones laborales de los padres de los alumnos encuestados con respecto a su ubicación geográfica rural o urbana. Los resultados son contundentes: los padres de los alumnos de escuelas rurales tienen una mayor probabilidad de trabajar en un empleo que requiere poca o nula formación que en un empleo que requiere formación terciaria o universitaria. En la tabla 9.22 se puede apreciar que, de los alumnos encuestados provenientes de escuelas rurales, un 44% se desempeña como auxiliar (en este ítem englobamos a los peones de campo, ayudantes de obra, auxiliares albañiles, agricultores, etc.). El rubro técnico o profesional de estos alumnos solo ocupa al 6% de los datos. En contrapartida vemos que este valor se triplica cuando el alumno es procedente de una escuela urbana (20%)

En el caso de padres que trabajan como oficiales (albañiles, carpinteros, funcionarios, etc) tanto en escuelas rurales como urbanas los porcentajes son similares.

		Ocupación del padre				Total
		Sin Padre	Auxiliar	Oficial	Tec. Prof.	
Rural	Recuento	11	29	22	4	66
	%	16,7%	43,9%	33,3%	6,1%	100,0%
Urbana	Recuento	44	103	117	66	330
	%	13,3%	31,2%	35,5%	20,0%	100,0%
Total	Recuento	55	132	139	70	396
	%	13,9%	33,3%	35,1%	17,7%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson						9,229
Valor p (Sig. asintótica bilateral)						0,026

Tabla 9.22: Tabla de contingencia ocupación padre vs. Escuela de procedencia.

En el gráfico 9.22 se ve la evolución de los padres de los alumnos provenientes de escuelas rurales asentadas en comunidades mapuches. Del punto máximo de 44% en trabajadores “auxiliares” bajan su calificación al 6% de “técnicos o profesionales”. En cambio los de procedencia urbana alcanzan su máximo en la categoría “oficial” y descienden a un interesante 20% de “técnicos y profesionales”.

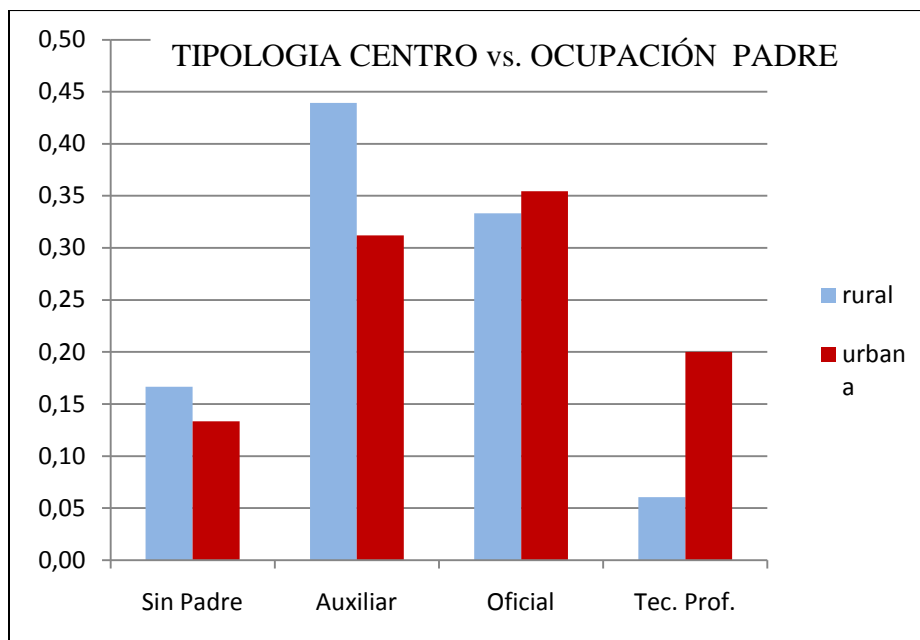


Gráfico 9.22: Ocupación del padre y tipo de escuela de procedencia del alumno.

9.7.6 Relación entre Promoción al curso siguiente e Internet en casa

En cuanto a las variables que presentan la posibilidad de tener acceso a las TIC podemos relacionarlas con los datos documentales obtenidos del rendimiento académico del último curso.

En este primer caso analizamos si existe relación significativa entre tener internet en la casa y la promoción al curso siguiente.

Vemos que existe una paridad entre los encuestados que tienen internet en su casa ya que la mitad promocionó y la otra mitad no.

En el caso de los que no tienen internet en casa no son iguales (38 contra 46) y en función de determinar la significatividad hemos realizado el chi cuadrado con los datos obtenidos.

Internet en Casa		Promoción		Total
		Promocionados	Suspensos	
No tiene	Recuento	38	46	84
	%	45,2%	54,8%	100,0%
Tiene	Recuento	81	81	162
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Recuento		119	127	246
%		48,4%	51,6%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson				0,502
Valor p (Sig. asintótica bilateral)				0,479

Tabla 9.23: Tabla de contingencia de “internet en casa” vs. Promoción.

La prueba de chi cuadrado de la tabla anterior corrobora lo anteriormente enunciado: no hay un índice significativo que indique que con el uso de “internet en la casa” mejore o empeore el rendimiento académico. Es interesante también que nos refute una hipótesis de trabajo en la cual pensábamos detectar diferencias significativas en lo que se refiere a uso de dispositivos tecnológicos (TIC) por parte de los alumnos provenientes de escuelas rurales ubicadas en las comunidades mapuches. Sin embargo, los indicadores están claramente por encima de lo esperado tanto para alumnos promovidos como suspendidos, sugiriendo que la adquisición o no de un ordenador o el acceso a un chat o red social es una tendencia que no diferencia el rendimiento de los estudiantes de procedencia urbana con los alumnos de procedencia rural.

9.7.7 Relación entre Rendimiento Académico (categorizado) y otras variables

En este apartado vamos a enfocarnos en la categorización del rendimiento académico con el objeto de tener una mejor percepción de los datos obtenidos ya que los valores obtenidos han sido muy dispersos.

Hemos considerado las calificaciones obtenidas en el último curso académico en dos de las tres escuelas (CPEM N°13 y EPETN° 12) con una muestra de 246 alumnos con la encuesta completada y las calificaciones obtenidas en función de los documentos académicos.

Las calificaciones de la provincia del Neuquén utilizan una escala de 1 a 10 y las hemos categorizado de la siguiente forma:

CALIFICACION	Nivel de rendimiento C.C.O¹¹⁷
Menor que 5,50	Bajo Rendimiento Académico
Entre 5,51 y 7,50	Medio Rendimiento Académico
Mayor a 7,50	Alto Rendimiento Académico

Tabla 9.24: Categorización de las calificaciones obtenidas en el último curso.

I) Edad y Nivel de rendimiento académico

En este caso clasificamos a los alumnos de acuerdo a su edad y vemos que los alumnos relevados de menor edad son más propensos a obtener mejores calificaciones y los de mayor edad tienden a obtener calificaciones bajas o medias. Una de la interpretaciones es que los alumnos repitentes o con sobre-edad justamente empujan el índice hacia la mayor edad del alumno.

La prueba de chi cuadrado, cuyos datos se presentan en la tabla 9.26, nos indica la significatividad de los datos obtenidos y la relación entre ambas variables (coef. de Pearson 0,016) indicándonos que los alumnos de menor edad tienen calificaciones más

¹¹⁷ Categorización de las calificaciones obtenidas en el último curso realizado por el alumno encuestado.

altas en contraposición con los alumnos mayores que no son propensos a obtener altas puntuaciones.

EDAD		CATEGORIA CALIF. OBTENIDAS ULTIMO CURSO (C.C.O.)			Total
		Alumno Bajo Rend. Académico	Alumno Medio Rend. Académico	Alumno Alto Rend. Académico	
Menor o igual a 13 años	Recuento	8	44	23	75
	%	10,7%	58,7%	30,7%	100,0%
Entre 14 y 15 años	Recuento	14	73	51	139
	%	10,1%	52,5%	37,4%	100,0%
Mayor a 15 años	Recuento	6	23	5	32
	%	18,8%	75,0%	6,3%	100,0%
Total	Recuento	28	141	77	246
	%	11,4%	57,3%	31,3%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson				12,18	
Valor p (Sig. asintótica bilateral)				0,016	

Tabla 9.25: Tabla contingencia y Prueba de chi cuadrado Nivel de rendimiento vs. Edad.

II) Expectativas sobre las TIC en la escuela y Nivel de rendimiento

A los efectos de cotejar los datos de las expectativas obtenidas en la encuesta y la categorización de las calificaciones obtenidas se puede apreciar la expectativa de mejorar el rendimiento académico con el uso de las TIC es “mucho” sin importar sus calificaciones. Es interesante destacar que la respuesta “me complica” el uso de las TIC en la escuela es mayor en los alumnos de bajo rendimiento (11%) y es nula en los de alto rendimiento.

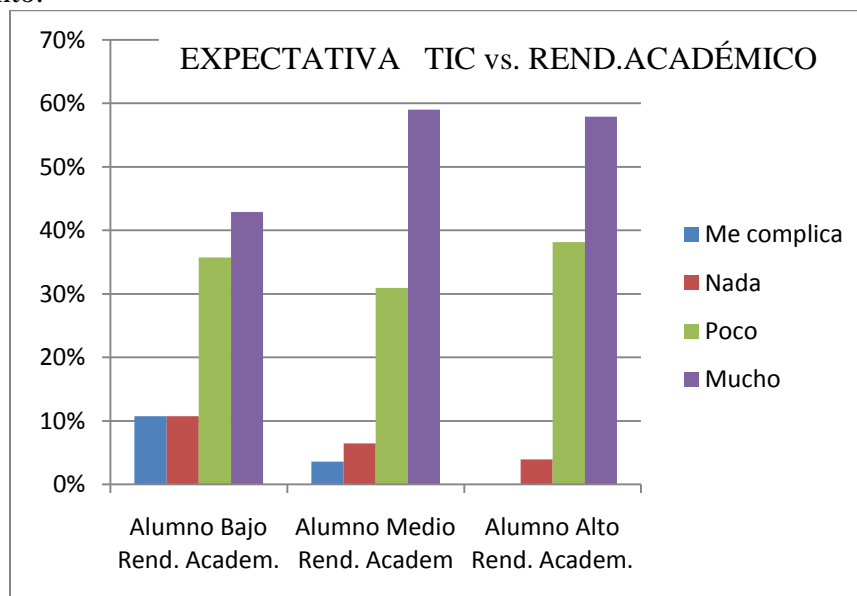


Gráfico 9.23: Expectativa de los alumnos las TIC en escuela y nivel de rendimiento.

EXPECTATIVA Sobre mejora rendimiento académico con ingreso de TIC.		Rangos del rendimiento académico del último año		Total
		Alumno de alto o medio rendimiento académico	Alumno de Bajo rendimiento académico	
	Nada o me complica	15	10	25
	Poco	69	14	83
	Mucho	113	25	138
Total		197	49	246
Chi-cuadrado de Pearson				7,086
Valor p (Sig. asintótica bilateral)				0,029

Tabla 9.26: Tabla contingencia y Prueba de chi cuadrado Nivel de rendimiento académico vs. Expectativa.

III) Internet en casa y Nivel de rendimiento.

En este apartado pudimos comprobar que hay relación entre tener Internet en casa y el rendimiento académico, y se puede comprobar visualmente en el gráfico 9.24 donde la tendencia se mantiene en los tres grupos. Como dato interesante vemos que los alumnos de rendimiento académico medio son los que menos utilizan “internet en casa” (60%).

De los alumnos de “bajo rendimiento” el 29% no tiene internet en casa y el 71% sí tiene. No dista mucho de los alumnos de “alto rendimiento académico” que pasaron de 23% que no tienen internet a 77% que sí poseen internet en casa.

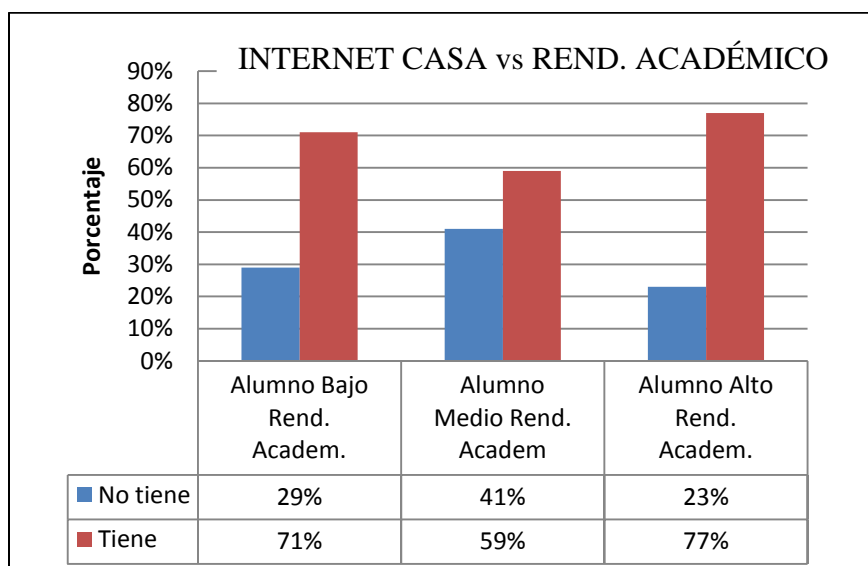


Gráfico 9.24: Internet en casa y Nivel de rendimiento

		Internet en casa		Total
		No tiene	Tiene	
Alumno Bajo Rend. Académico.	Recuento	8	20	28
	%	28,6%	71,4%	100,0%
Alumno Medio Rend. Académico	Recuento	58	83	141
	%	41,4%	58,6%	100,0%
Alumno Alto Rend. Académico	Recuento	18	59	77
	%	23,4%	76,6%	100,0%
Total	Recuento	82	164	246
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson		7,421		
Valor p (Sig. asintótica bilateral)		0,024		

Tabla 9.27: Tabla de contingencia sobre Nivel Rendimiento académico vs. Internet en casa

La prueba de chi cuadrado de la tabla anterior nos informa que los datos obtenidos son significativos (coeficiente de Pearson 7,42 y valor p: 0,024).

IV) Curso escolar y Nivel de rendimiento

La siguiente tabla muestra los diferentes cursos académicos de acuerdo con el nivel de rendimiento de los estudiantes. Vemos que los alumnos de tercer año son más propensos a tener calificaciones más altas que los de primer año (41% contra 20%). Los alumnos de primer año poseen el mayor porcentaje de calificaciones medias (67%).

CURSO ACADEMICO		CATEGORIA RENDIMIENTO ACADEMICO			Total
		Alumno Bajo Rend. Académico.	Alumno Medio Rend. Académico	Alumno Alto Rend. Académico	
1er. Año	Recuento	10	54	17	81
	%	12,5%	67,5%	20,0%	100,0%
2do. Año	Recuento	16	37	27	80
	%	20,5%	47,4%	32,1%	100,0%
3er. Año	Recuento	5	48	35	85
	%	4%	54,5%	41,5%	100,0%
Total	Recuento	31	139	79	246
	%	11,5%	57,2%	31,3%	100,0%
Chi-cuadrado de Pearson		20,449			
Valor p (Sig. asintótica bilateral)		0,000			

Tabla 9.28: Tabla de contingencia del C.C.O. y curso académico del alumno.



IMAGEN N°5: Alumnos respondiendo la encuesta en el C.P.E.M. N°57 de San Martín de los Andes.

9.8 Resultados

Los resultados de las relaciones entre variables merecen algunos comentarios. En primer lugar, los estudiantes que han promocionado no tienen los mejores promedios en uso de dispositivos TIC.

Vemos en este caso que no hay mucha diferencia entre los alumnos promovidos y no promovidos en lo que se refiere al manejo y adquisición de dispositivos tecnológicos.

El uso y tenencia de teléfono móvil adquiere un significado importante en donde más del 90% de los encuestados tienen uno, sin importar su procedencia ni nivel económico. Una interpretación se relaciona con que ha habido un descenso de precio en los últimos años y una popularización acelerada por los medios de comunicación. Comunicarse y saber donde están los hijos en todo momento resulta un gran incentivo para la compra.

En el uso del chat y red social se presenta una dispersión mínima con respecto a los promovidos y no promovidos aunque en el análisis de internet en casa y categorización de rendimiento académico hay indicadores de una estrecha relación entre las variables.

No nos parece razonable excluir de cualquier programa de educación rural a las propuestas de inserción de TIC sobre todo teniendo en cuenta que los niños y jóvenes de estas comunidades necesitan más herramientas para igualar en conocimiento y competencias a los jóvenes provenientes de escuelas urbanas.

CAPÍTULO 10

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS

“Hay varios modelos del universo compatibles con los datos astronómicos de que disponemos, datos que son escasos e imprecisos: a tenor de lo que hoy sabemos, el universo puede ser espacialmente finito o infinito, el espacio puede ser curvo o no serlo, etc. Difícilmente habrá algún campo científico en el que domine sin discusión una teoría importante o, por lo menos, en el que no sean concebibles otras teorías rivales. Y esa rivalidad será una fuente de progreso mientras algunas de esas teorías no se institucionalicen en escuelas dogmáticas, a imitación de las filosofías de escuela”.

La Investigación Científica, Bunge, Mario.

10.1. Análisis de los datos cualitativos

Se entiende la metodología cualitativa "como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa." (Anguera, 1986:24)¹¹⁸.

“Entendemos además a la investigación cualitativa, como una metodología que intenta acercarse al conocimiento de la realidad social a través de la observación participante de los hechos o del estudio de los discursos. Su objetivo no es centrarse únicamente en el acto de conocer sino que el centro de interés se desplaza con esta metodología a las formas de intervenir” (Revuelta, 2004)¹¹⁹. Así, se obtiene un conocimiento directo de la realidad social, no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración ya que esta metodología intenta dar cuenta de la realidad social y comprender cuál es su naturaleza.

En la revisión de las distintas tareas de análisis y considerando que los datos aparecen en forma oral, como ocurre en la mayor parte de las entrevistas vamos a trasladar la información a texto escrito, diseñando el esquema de análisis como un proceso de varias etapas que presentamos a continuación.

10.2 Selección de informadores claves.

¹¹⁸ Anguera, M^a. T^a. (1986): La investigación cualitativa, *Educar*, 10, 23-50

¹¹⁹ En Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

Para la recopilación de datos se realizaron 25 entrevistas a observadores relacionados con la temática para luego poder llegar a un análisis de datos cualitativos a partir de conceptos vertidos por los entrevistados en los temas planteados en la investigación.

Se recorrió la región sur de la provincia del Neuquén entrevistando a las personas en las localidades de Aluminé, Aucapan, Trompul, Pil Pil, Payla Menuco, Lago Hermoso y Meliquina en donde se pudo vivenciar la cotidianidad de las comunidades mapuches de la Patagonia. También se incorporaron profesores de TIC de escuelas secundarias de la región de San Martín de los Andes y dos docentes de la Universidad de Salamanca especializados en la temática intercultural.

	NOMBRE	ACTIVIDAD
1	Viviana Colipán	Alumna y dirigente de la Comunidad Mapuche
2	Liliana Colipán	Alumna de la Comunidad Mapuche
3	Karina Vera	Alumna de la Comunidad Mapuche
4	Luís Martínez	Maestro rural y Director Albergue Mapuche de Aluminé
5	Raúl Díaz	Antropólogo Comunidad Mapuche. Universidad del Comahue
6	Willi Arrue	Medico. Antropólogo. Escritor
7	Carlos Laino	Director y maestro de la escuela rural de Meliquina
8	María Luz	Maestra de escuela rural de Aluminé
9	Eugenia	Maestra de escuela rural de Aluminé
10	Susana	Maestra de escuela rural de Aluminé
11	Dolores	Experto en Educación Intercultural. Universidad de Salamanca.
12	José	Experto en Didáctica de la Matemática Universidad de Salamanca.
13	Víctor Liucky	Maestro Rural. Ex director escuela de Trompul.
14	Rafael Urretavyzcaya	Maestro Rural y Actual director Escuela Barrio el Arenal.
15	Stella Maris Lamela	Maestra Rural y Ex- directora Escuela rural Piedra de Trompul
16	Eduardo Champagniere	Maestro Rural y director Escuela rural Payla-Menuco
17	Natalia Weber	Maestra Escuela rural Pil-Pil
18	Analia Suárez	Maestra y Directora Escuela rural Aucapan
19	Juan Carlos Fernández	Maestro Escuela rural. Supervisor de Educación Primaria
20	Graciela Aquito	Maestra Mapuche. Directora de Educación Mapuche. Neuquén
21	Omar Castaño.	Prof. Nuevas Tecnologías Epet N°12. S.M.A
22	Damián Rey	Prof. Epet N°12. S.M.A
23	Brígida Villarino	Maestra y directora escuela rural Trompul.
24	Graciela Leloutre	Prof. Epet N°12. S.M.A
25	Cesar Casina	Coord. TIC. Zona Sur. Neuquén.

Tabla 10.1: Listado de observadores claves entrevistados

Para los efectos de todas las entrevistas se han considerado los siguientes puntos generales:

- 1.- Se han realizado en el contexto propio del entrevistado atendiendo al hecho de que sacarlo de su hábitat propio podría generar cierta modificación en las características de la entrevista.
- 2.- Se ha tratado de realizar diálogos flexibles y cotidianos, alejados de contextos rígidos, que permitan generar una confianza mutua entre entrevistador y entrevistado.
- 3.- Excepto por el interrogatorio inicial, se ha considerado que el formato de la entrevista y los resultados obtenidos no puedan ser anticipados previamente, dando de esta forma, cierta libertad al dialogo.
- 4.- A pesar de que los datos obtenidos presentan una gran disparidad de temas y resultados, se ha querido hacer una evaluación final cualitativa con el objeto de converger conceptos.
- 5.- Luego de la grabación se realizó la transcripción a papel volcándola en párrafos breves de temas específicos.
- 6.- Después se hizo una selección de información para hacerla más abarcable y manejable. Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la categorización y codificación; identificando y diferenciando unidades de significado.

10.3 Categorización de las repuestas

El amplio abanico de respuestas que se obtuvo en las entrevistas que se realizaron en forma abierta nos obligó a realizar una reducción de datos seleccionando parte del material recogido, en función de criterios teóricos y prácticos. De esta forma diseñamos varias categorías que se repetían en las respuestas considerando que algunas declaraciones caían dentro de más de una categoría. El proceso de categorización lo dividimos en varias etapas, teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- a) Separación de respuestas en párrafos;
- b) Identificación y clasificación de unidades temáticas; y
- c) Síntesis y agrupamiento de las categorías.

Hemos adoptado un criterio para dividir la información en unidades basada en el análisis temático que consiste en separar segmentos que hablan del mismo tema, con la dificultad de encontrar fragmentos de diversa extensión, a los que hemos recortado por tema y por personaje.

Finalmente llegamos a completar un cuadro con 22 categorías que se repetían con diversas frecuencias según lo muestra alfabéticamente la tabla siguiente:

	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
1	Afectividad	3
2	Aprendizaje Cooperativo	6
3	Autoestima	2
4	Bilingüismo	3
5	Capacitación Docente	7
6	Cultura	20
7	Desarraigo	4
8	Diferencias	2
9	Discriminación	4
10	Diversidad	12
11	Educación Secundaria	5
12	Estereotipo	5
13	Identidad	2
14	Interculturalidad	12
15	Metodología y Didáctica	8
16	Motivación	4
17	Política Educativa	13
18	Rendimiento Académico	3
19	Sistema Educativo	9
20	Teoría aprendizaje	4
21	TIC	27
22	Uso responsable TIC	2

Tabla 10.2 : Categorización de las entrevistas con observadores claves.

Las categorías fueron definidas a medida que se iban analizando los datos en los que se intentó dar la mayor objetividad y pertinencia posible para que otro investigador que tome la transcripción en sus manos pueda interpretar las mismas categorías.

Dada la variabilidad de respuestas se los puede agrupar por grupos afines con valores iguales o mayores a 10 casos y se las puede representar en un grafico que permita analizar las características de las categorías. En la tabla 9.47 se refleja la frecuencia de los temas predominantes en las respuestas que han sido agrupados por categorías pertinentes y en el grafico N°9.24 la distribución por frecuencias de dicha tabla.

	CATEGORÍAS por GRUPO	FRECUENCIA
1	Aprendizaje Cooperativo, afectividad y motivación.	19
2	Interculturalidad, Bilingüismo y cultura mapuche.	35
3	Capacitación Docente y rendimiento académico.	10
4	Diversidad, diferencias, Identidad, Estereotipo y Desarraigo.	25
5	Metodología, Didáctica y Teoría del Aprendizaje.	12
6	Política Educativa y sistema educativo	27
7	TIC y su uso responsable	29

Tabla 10.3: Categorización por grupo de respuestas obtenidas en las entrevistas.

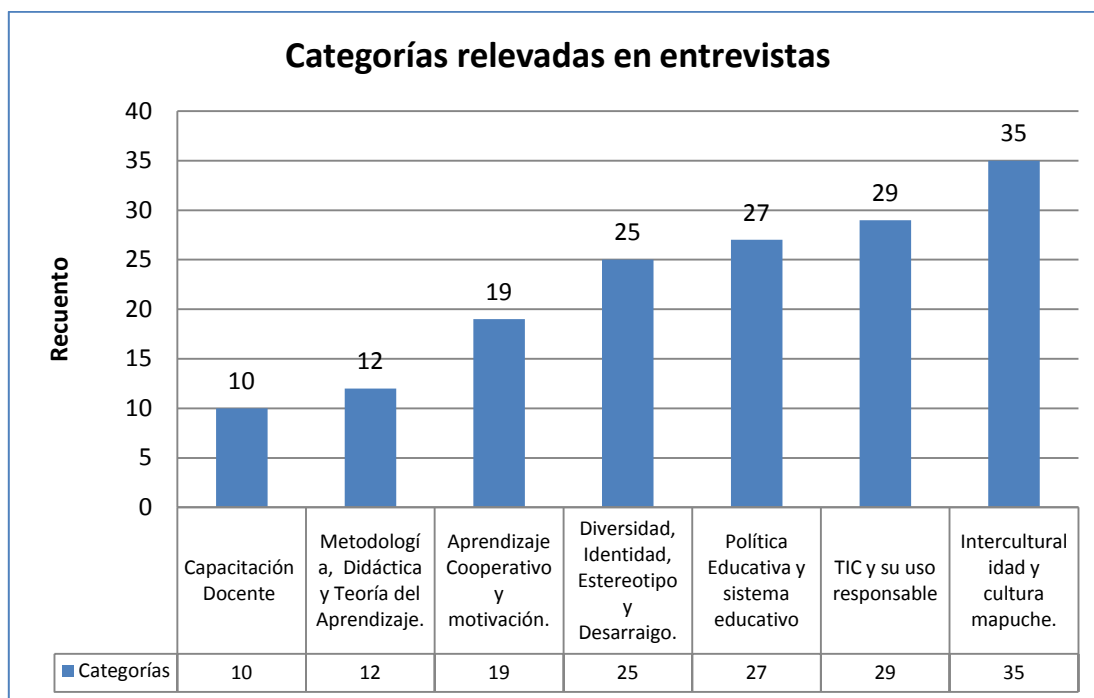


Gráfico 10.1: Categorización de las entrevistas por valores obtenidos.

10.4 Análisis de las repuestas

Para analizar las respuestas vamos a tener en cuenta las que aparecen con mayor frecuencia y por orden alfabético. Solo se colocan algunos párrafos característicos del total con el nombre de pila de los informadores claves.

Los mapas conceptuales son herramientas muy amenas y de fácil lectura que permiten relacionar conceptos e ideas. A partir del análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas vamos a representar los temas categorizados con este tipo de herramienta.

10.4.1 Aprendizaje cooperativo

Los encuestados se refieren positivamente a que las TIC posibilitan el aprendizaje cooperativo en el aula con diversidad. Vemos que hay coincidencia sobre el hecho de que el aprendizaje cooperativo, entre compañeros, representa un punto clave para favorecer, el logro de importantes objetivos educativos como el aprendizaje de la diversidad y la interculturalidad. Para nuestra investigación es una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, en los que el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como insustituible.

Algunas respuestas:

- Rafael Los chicos miran al del al lado en el ordenador y aprenden solos.
- Brígida Ahí en el aula de tecnología se ve en concreto, los chicos que tienen más conocimientos ayudan a los chicos que han tenido menos contacto con las nuevas tecnologías.
- Eduardo También el aprendizaje cooperativo es importante en las escuelas rurales. Lo vemos claramente cuando comparten los ordenadores.
- Dalila El trabajo cooperativo es fundamental para trabajar en la diversidad.
- Brígida Son como todos los pibes: van más rápidos que nosotros los adultos. Porque no tienen temores: prueban y aprenden y si no, prueban y aprenden con el otro

10.4.2 Capacitación docente

Los entrevistados consideran que falta capacitación docente para el desempeño docente en el aula intercultural neuquina. Surgen temas como falta de conocimiento sobre uso de las TIC, interculturalidad y aprendizaje cooperativo como puntos claves para capacitar a los docentes.

Para que haya una capacitación seria y comprometida deben implementarse políticas de estado y esto genera un presupuesto y una continuidad en el tiempo. Esta temática debería incorporarse en el currículo de los Institutos de Formación Docente y luego solamente habría que actualizar contenidos cada dos años. Los docentes ya en curso podrían hacer una capacitación en estas áreas con un programa que abarque un año lectivo.

A continuación presentamos un mapa conceptual en el cual hemos querido remarcar los conceptos fundamentales de la investigación enfocados a la capacitación docente.

Vemos que en las respuestas han aparecido conceptos tan variados como: compromiso docente, políticas educativas, participación gremial, presupuesto, etc. que van conformando una red que determina las características que debe poseer una plan de capacitación docente.

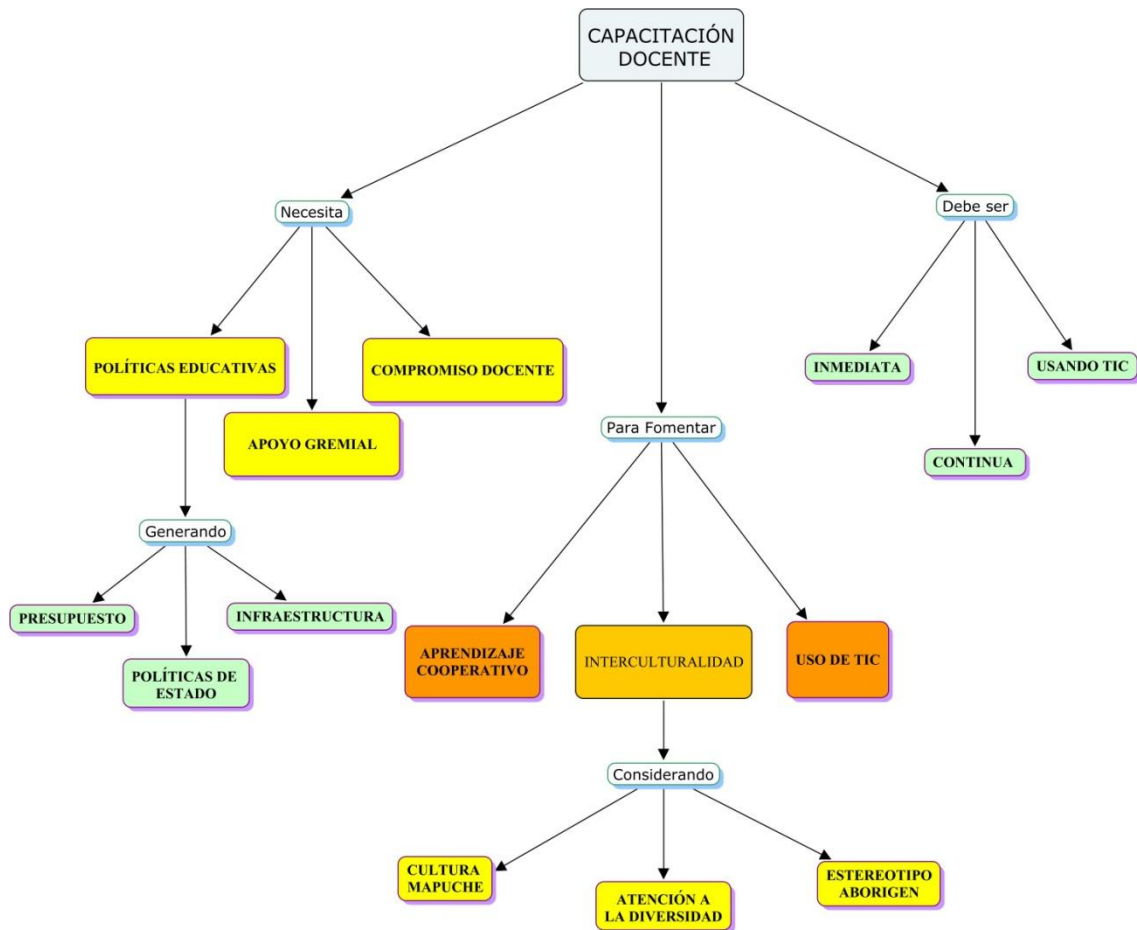


Figura N°10.1: La capacitación docente según los entrevistados.

Algunas respuestas:

- Dalila: La realidad nos indica que los profesores no están preparados para difundir la tolerancia, la solidaridad, y el respeto a la diversidad. Eso se trasmite, no a nivel consciente, pero llega a los chicos.
- Víctor: Hay que hacer un buen trabajo con los docentes y el gremio porque “tenemos poca preparación”. Se debe asumir el compromiso de capacitarse y debe ser lo más rápido posible porque después nos va a costar mucho más esfuerzo.
- Rafael: Hay docentes que tienen buenos conocimientos y otros que no les interesan, y esto es un problemita, porque los chicos tienen una alfabetización digital y los docentes se distancian. Se ponen en desventaja. Esto no viene a reemplazar a los maestros, es algo que lo ayuda.
- Stella: Es importante que los docentes se capaciten para poder trabajar con las TIC en el aula intercultural.
- Analia: Atrás del equipamiento tecnológico, tiene que haber una formación docente, y una apertura docente a que la tecnología está para usarse.

Juan C.: Hay ordenadores en las escuelas que no se usan, maestros que no las manejan porque no saben cómo. La interculturalidad la aprenden haciendo camino al andar.

Damián: Los profesores se resisten todavía al uso de las nuevas tecnologías por desconocimiento del potencial que poseen para la enseñanza. Además ayudan al aprendizaje con el otro que ayuda mucho a la integración

10.4.3 Metodología y didáctica

Se relaciona con la capacitación docente y la falta de recursos pero sobretodo ponen en consideración los cambios en la metodología y la didáctica que lleva la enseñanza con las TIC en las escuelas rurales. Aparecen docentes ya con prejuicios asumidos y que reconocen sus falencias. La nueva metodología de la enseñanza debe ayudarse de las TIC para poder incluir la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Se debe investigar más y mantener una estrecha relación con las universidades y los investigadores para poder adaptar la educación a la problemática del siglo XXI.

El Aprendizaje Cooperativo, la Construcción social del Conocimiento y el Aprendizaje Significativo representan conceptos a trabajar en las aulas para lograr la equidad Educativa.

Algunas de las respuestas.

Carlos: Y esto me parece importante señalarlo ya que una cosa es el aprendizaje de una comunidad mapuche y otra cosa es como la enseñamos los docentes. A los docentes que venimos desde el pueblo con nuestras matrices, nuestras estructuras de aprendizaje, que queremos volcarla en una comunidad específica y ese traspasamiento didáctico, genera ya un problema.

Luis: Ahí aparece el tema de las enseñanzas de las TIC y como este conocimiento disciplinar, se pasa a chicos con procesos de abstracción diferentes, estos chicos necesitan primero hacer para después decir.

Damián: Qué posibilidades hay de enseñar a través de talleres o poner en situaciones cotidianas la enseñanza de las TIC y luego si ir a como se aprende o como aprenden estos chicos de lo que se enseña.

Carlos: Se ponen en juego dos paradigmas que se interrelacionan fuertemente: el paradigma cuantitativo propio de la tecnología y el paradigma didáctico propio de las enseñanzas. Los institutos de formación docente deben incluir las nuevas propuestas antes de que sea tarde asumiendo la cultura mapuche y erradicando los estereotipos.

Graciela L.: La escuela se debe replantear las propuestas interculturales porque los alumnos salen de la primaria en un entorno rural manejando menores contenidos y con una pensamiento diferente con respecto al valor de la educación.

María Luz: En cuanto a la metodología estamos buscando una propia algo para trabajar acá (en la comunidad mapuche). No hay algo específico para trabajar en la educación formal para un lugar como este....

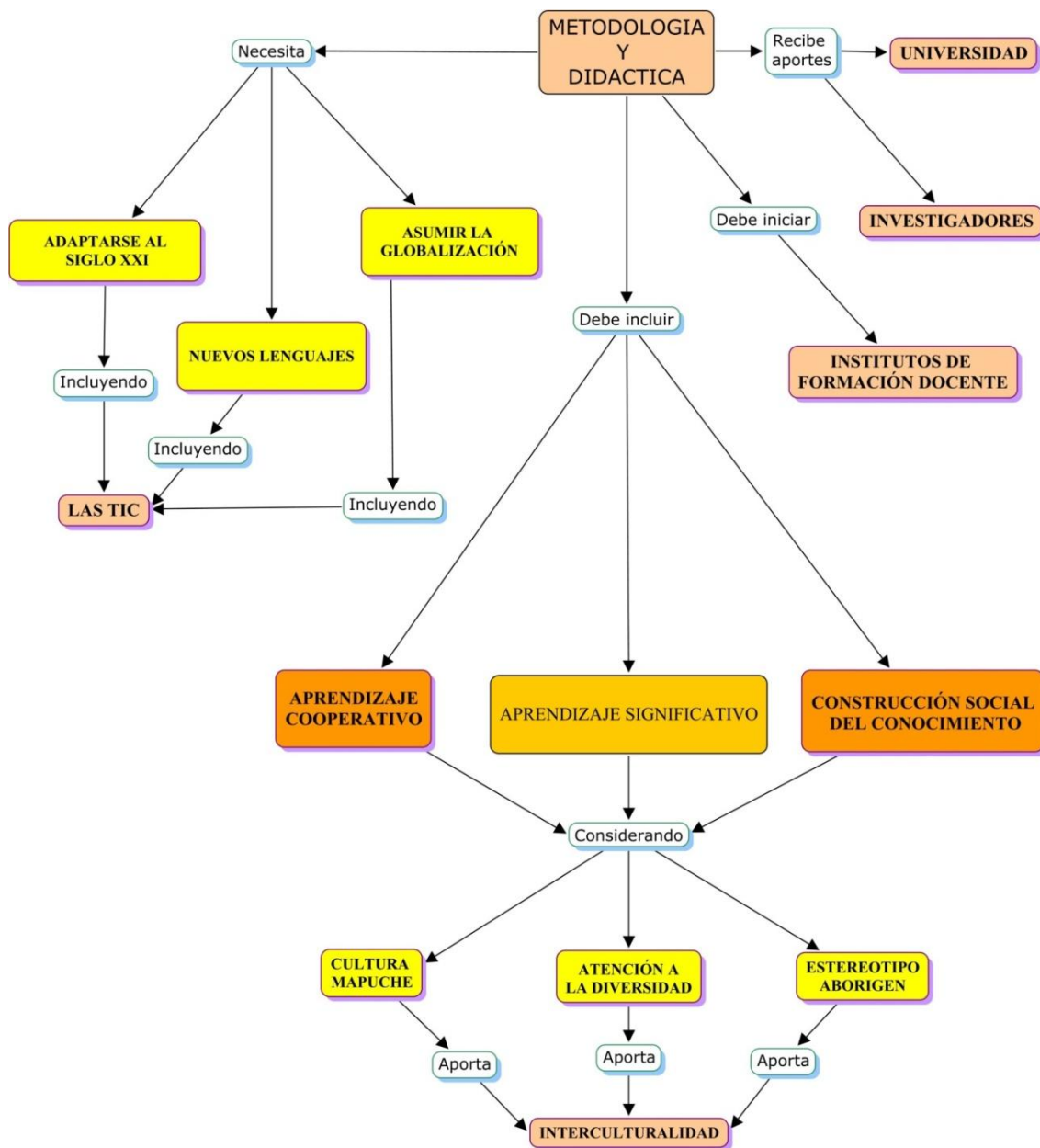


Figura N°10.2: La Metodología y didáctica necesaria para la interculturalidad y las TIC

10.4.4 Sistema Educativo

Se relaciona con la estructura docente y la necesidad de reformas curriculares pero por sobre todo ponen en consideración los cambios en la metodología y la didáctica con las TIC en las escuelas rurales. En la Argentina se han producido modificaciones importantes en los últimos 20 años pero los resultados no han sido los esperados y en el año 2010 se realizará un nuevo debate provincial sobre la educación en la cual se debería incorporar esta problemática.

- Dalila: Se debe cambiar la estructura de la educación formal, integrando otras culturas minoritarias que permitan otros integrantes de la comunidad.
- Luis: Hay que fortalecer la escuela primaria, en el sentido de que terminen la escuela en mejores condiciones, en lo que se refiere a los contenidos conceptuales y fundamentalmente procedimentales. De forma que cuando dejen el 7^a grado los chicos puedan redactar, puedan sacar una idea principal, puedan manejar las cuatro operaciones, en una situación problemática.
- Raúl: Habría que reformular el sistema educativo, justamente la ley federal lo que intenta es un refuerzo de estos procesos de segmentación y exclusión y la tolerancia cultural y respeto cultural netamente folclórica y nosotros debemos considerar y revisar que tipo de relación debemos tener con el pueblo mapuche que esta reclamando sus derechos y nosotros reconocemos a la cultura Argentina como la única de nuestro país mientras en otros países del mundo son capaces de albergar a muchas otras culturas.
- Eugenia: Yo pretendo que todos vayan a la secundaria pero no todos van a tener la suerte de ir al secundario desde lo económico, desde lo intelectual, todavía no se ha logrado que para la mayoría que sientan la escuela como una necesidad.
- Susana: Nosotros somos formados en Institutos de Formación Docente “extranjeros” para decirlo en pocas palabras y de repente “te encontras” con comunidades de este estilo y bueno.... ahí te tienes que replantear un montón de cosas.

10.4.5 Diversidad

Se destacan las diferentes culturas que se encuentran en un espacio físico reducido: la escuela. Y esto representa un desafío para todos. La escuela neuquina tiene que comenzar a trabajar con el concepto de respeto a la diversidad y de lo que puede enriquecer la práctica docente. La desigualdad que hay entre las escuelas urbanas y las ubicadas en las comunidades mapuches debe representar una cuestión primordial a resolver. La Interculturalidad debe iniciarse con la inclusión de la diversidad.

Algunos de los conceptos vertidos en las entrevistas realizadas:

- Luis: Hay diferencias.....imagínate a los chicos de escuelas rurales les cuesta mucho más. La desigualdad entre los chicos mapuches y no mapuches, no es una desigualdad para la vida sino que es una desigualdad para la escuela.
- Willie: El respeto a la diferencia es diferente al relativismo cultural.
- M^a Luz: Te vas a encontrar con una cosa muy heterogénea, es una gran diversidad.. El tema “nuestro” pasa (con los chicos de origen mapuche) por el nivel de abstracción.
- Eugenia: Lo que necesita el otro es algo más afectivo, mostrar que cosa le preocupan.
- M^a Luz: Es medio lejano para ellos y muchas veces deben masticar lo concreto. Y si no lo mastican antes, se van quedando, lo van arrastrando.
- Susana: Ellos necesitan el trabajo de lo concreto para arrancar y continuar. Ellos saben contar las chivas y las sacan mentalmente.

M^a Luz: Hay una diversidad tan grande en el grupo de chicos. Por ahí hay chicos que van muy rápido y otros que van muy lento. Y ahí te agarra el ataque. Y te decís ¿cómo hago para darlo? Acá nosotros le damos su tiempo.

Eugenia: Yo he trabajado en las poblaciones urbanas y ahora aquí se notan las diferencias.

Dalila: Los niños deben valorar la diversidad como algo positivo y no como algo amenazante. La diversidad se debe considera como enriquecedora.

Rafael: Se trabaja con la diversidad, porque tenemos que reconocerla y construirla. Que venga del Chaco y sea pobre no significa que tenga que fracasar.

Rafael: Debemos construir una propuesta para la diversidad.

Brígida: El gran aporte de la escuela es encontrarte con el diferente.

10.4.6 Interculturalidad y cultura mapuche

La interculturalidad aparece en la mayoría de las entrevistas a los docentes pero también surge el desconocimiento sobre el tema. Muchos docentes establecen una clara relación entre el rendimiento de los alumnos de origen mapuche y la temática intercultural y algunos ya proponen que se debe incluir en el currículo docente. La escuela neuquina tiene que comenzar a trabajar con el concepto de interculturalidad tanto en la escuela primaria como en la secundaria.

Carlos: Que pasa que los alumnos no aprenden, por la didáctica aplicada o por lo cultural. El tema pasa por la interculturalidad.

Dalila: Para una educación intercultural se debe borrar la palabra inculcar por la de construir los sus propios valores de la interculturalidad (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, etc.).

Dalila: Para una educación intercultural se debe trabajar a nivel afectivo más que a nivel intelectual. Trabajar mucho con juegos de roles para desarrollar los valores y poner se en “lugar de”.

Eduardo: Yo creo que está sobrevalorada la utilización del término Interculturalidad. Yo creo que es una herramienta, una estrategia de relación donde distintas culturas aportan desde sus miradas a otra cultura. Cada escuela debe tener su propuesta de interculturalidad.

Analia: La interculturalidad no es una cuestión solamente de las escuelas mapuches. La palabra indica y exige en el país, la provincia o la localidad que la interculturalidad se da de hecho. Fuimos aprendiendo y desaprendiendo que se entendía o cual era el concepto o noción más apropiado para que nuestro trabajo sea menos choque cultural y más intercultural.

Analia: El poder existe adentro de las culturas y entre las culturas. Trabajar interculturalmente, entenderla, es tratar al otro de igual a igual, ni son pobrecitos ni hay que idealizarlos. Debe ser de un igual a igual.

Juan C.: En San Martín de los Andes, hay escuelas que trabajan con diferentes culturas o Etnias.

Brígida: La interculturalidad no está reñida con la incorporación de las nuevas tecnologías y que por ahí, es un factor altamente favorecedor.

La mayoría de los entrevistados han participado, de alguna forma, en las escuelas rurales insertadas en las comunidades mapuches. Al ser una comunidad diferente surgen cuestiones sobre los conceptos de cultura y las diferencias que se establecen en el aula.

Carlos: Yo he visto a maestros enseñando con actividades de manuales (urbanos) en las comunidades mapuches, pero para quien está pensado las actividades de un manual, para un chico de cultura blanco de clase media, sin tener en cuenta que los manuales están elaborados para alumnos típicos de la comunidad urbana. Y con estos manuales se quiere enseñar a chicos con un universo y una cultura totalmente diferente y un capital cultural diferente.

Graciela L.: En el proceso cultura hegemónica y cultura subordinada se generan situaciones en las cuales está en juego también el proceso del poder ya que aparecen diferencias marcadas desde el punto de vista étnicas, cultural, social y económico que afectan a todas las áreas en las relaciones establecidas entre alumno - maestro, resintiendo el normal desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.

Carlos: ¿Qué pasa con el maestro que es representante de una cultura hegemónica y que es producto de una cuestión política y ideológica?

Juan C.: El manejo de los tiempos de estos alumnos es totalmente diferente al nuestro. Y el valor del silencio es también importante

Susana: A veces en el aula yo me tengo que frenar porque los chicos me miran....”¿que me esta diciendo?”. Si vos va una casa y ves que, entre medio de charla y charla se producen unos silencios.....

Eugenia: A mi entender hay diferencias bien marcadas (entre las culturas) y un ejemplo son los silencios, uno se da cuenta cuando lo vive.

Dolores: Conocer y valorar la propia cultura permite estar en posición de valorar otras. Desde el momento de que valoras tu propia cultura estas en condición de valorar otras. Lo más importante es considerar las aportaciones positivas de cada cultura y valorarlas. La educación formal está planteada con los valores y objetivos de la cultura dominante. Entonces a las culturas que no son dominantes no les interesan este tipo de educación ni conectan con ella.

Eduardo: Desde que esos chicos que van a un “nguillatun”¹²⁰ en el secundario se les coloca la falta .

Brígida: Se encuentran con otro pensamiento cuando llegan a la escuela. Los chicos de la comunidad mapuche vienen con otra cultura.

¹²⁰ Ceremonia Mapuche

Viviana. Dos veces (explica la profesora). Si ahí no entendía, porque la maestra dice el dictado, nosotros tenemos que prestar bien atención, porque la maestra cuando dicta va de un párrafo hasta que termine, ahí nosotros no sabemos cómo escribir todo, en cambio preguntamos y explica de vuelta lo mismo y copiamos algunas letras y ya está.

10.4.7 Política educativa en TIC

La política gubernamental en el área educativa todavía está en deuda para diseñar una propuesta de inserción de TIC, de la temática intercultural, y de reforma de currículos educativos de la provincia del Neuquén. Los sucesivos cambios de gestión nacional y la poca o nula relación con la política provincial a desencontrado las propuestas y todavía no aparecen soluciones. En los últimos dos años se ha visto un acercamiento entre los ministerios nacionales y provinciales de educación que permiten augurar un futuro mejor y la esperanza está presente. También juega un rol importante el gremio docente que ha diseñado una política de enfrentamiento constante con el gobierno provincial y que ha alcanzado su punto más difícil con la muerte de un maestro en una de las manifestaciones y corte de ruta. Los reclamos son varios. Desde una mejora salarial hasta el nombramiento de porteros en las escuelas, pasando por las reformas de programas y la inserción de la cultura mapuche en el currículo docente.

En este contexto la inserción de las TIC en la escuela está quedando relegada en nuestra provincia y solo se espera poder recibir una programa federal de inserción de Nuevas Tecnologías que inicia a fines del año 2010 y principios del 2011.

Una de las primeras referentes de la inserción de las TIC en la Patagonia desde hace más de 15 años nos escribió su impresión cuando desde el gobierno provincial se autorizó a llevar adelante propuestas basadas en TIC en la ciudad de Zapala.

“Demás está decir que esta propuesta marcó un antes y un después en el proyecto institucional y en el área de informática, ya que de abordar la enseñanza de la computación en forma instrumental, de manera aislada y pocas veces articulada con otras áreas, se pasó a trabajar en equipo e interdisciplinariamente, pensando en las computadoras como un medio para promover la imaginación, trabajando en forma colaborativa y traspasando los límites del aula. Era un cambio muy profundo!” (Rossio, 2010)¹²¹

En la figura 10.3 se presenta un mapa conceptual en el cual se trazan las respuestas obtenidas de los observadores claves referidas al “sistema educativo neuquino”.

En función de las respuestas se obtienen varias coincidencias: Políticas educativas, metodología, investigación y capacitación docente son las más sugeridas.

Las relaciones que se establecen entre los diferentes conceptos han surgido luego de analizar las respuestas obtenidas y la comparación y relación entre todas ellas.

Vemos por ejemplo que queda claro para los observadores que la política educativa es fundamental para diseñar un cambio de gran magnitud como lo es el de incorporar las TIC a la escuela.

¹²¹ Ver Anexo 7.

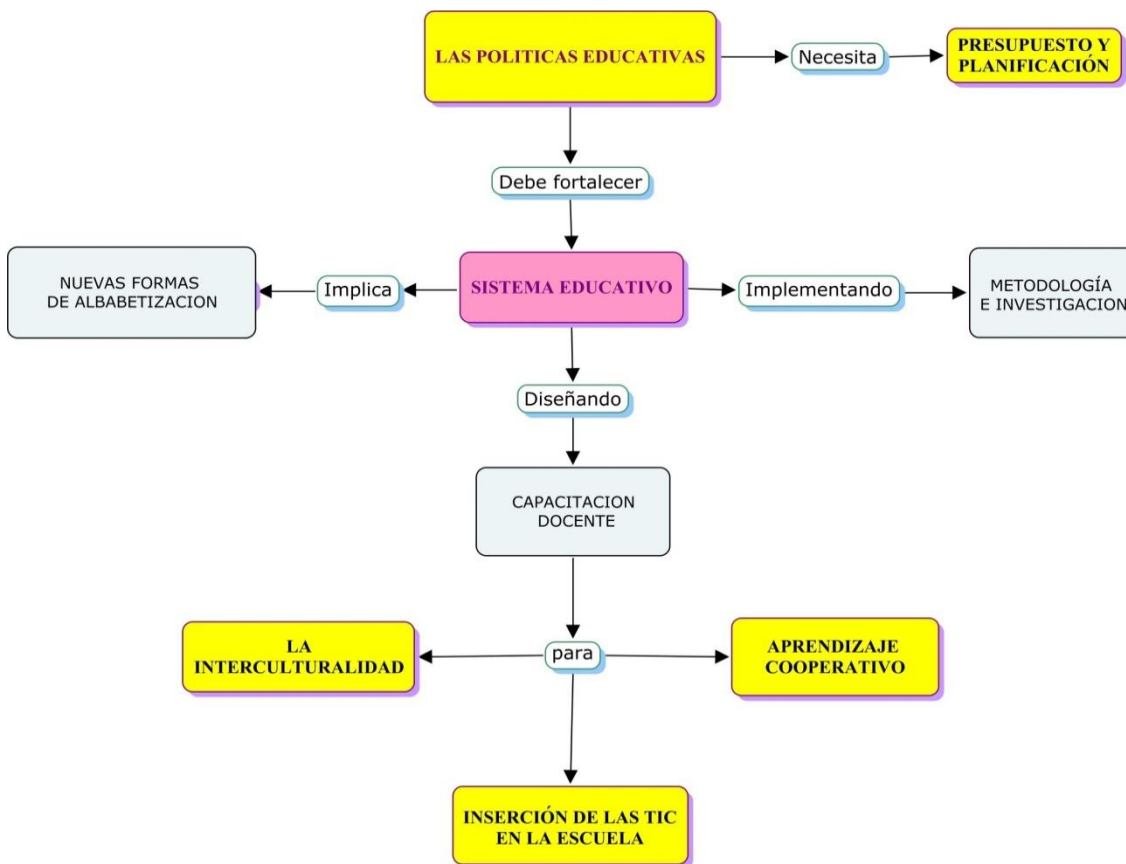


Figura N°10.3: Las políticas educativas para la interculturalidad.

Raúl: el problema no pasa por enseñar o no enseñar la lengua mapuche eso no es un adelanto político, es un adelanto disciplinador y controlador, como si dijeran...“quieren el idioma bueno se los damos”, pero los mapuches no están reclamando solamente el idioma sino que lo reclaman como parte fundamental de un paquete que contiene los derechos territoriales, los derechos políticos y el problema de la interculturalidad en la escuela.

Víctor: Mientras no haya decisiones políticas vamos a transitar el mismo camino de siempre. No hay inversiones. No hay presupuesto ni planificación.

Eduardo: Nos está faltando, por lo menos para tener un proyecto del alcance que queremos, diez máquinas y tener Internet, a través de un “modem” satelital.

Omar: Yo creo que la falta de herramientas tecnológicas en las escuelas rurales es un problema importante y que todavía no está resuelto.

Brígida: Nunca recibimos del gobierno una propuesta que promueva la inserción de las TIC en las escuelas rurales. Por el momento la inserción de las TIC no es prioridad para el estado provincial.

Víctor: Es llevar a la escuela a democratizar el conocimiento con nuevas formas de alfabetización basadas en nuevas metodologías.

Omar: Veo que hay una intención de parte de la provincia por entregar equipamiento, pero

no se concreta. Tampoco hay un por qué o un para qué.

Víctor: Las TIC dependen de las políticas del gobierno. En el plano político nos falta que las escuelas estén equipadas con buenos equipos, con Internet.

Stella: La inserción de las TIC es una cuestión política, por eso, las escuelas públicas no tienen una decisión política de democratizar.

Juan Carlos: Las autoridades políticas dentro del sistema educativo, cuando han sido docentes, no gozan de prestigio académico. Ponen gente que no tienen prestigio académico, si político. Es una falta de decisión política importante, por un desconocimiento del impacto que esto tiene. Antes tomaron la educación y salud como estandartes. Ahora, no se dan cuenta o hay una intención de producir un vaciamiento en la calidad del sistema educativo. Hay que reformular el sistema educativo desde la metodología.

Omar: Hay algunas escuelas rurales que han recibido algunos ordenadores, pero se lo han dejado “tirado ahí” al criterio de “no se sabe quien”. Debe haber un seguimiento, una capacitación, un proyecto integrado con otros profesores, otras áreas

10.4.8 La inserción de las TIC

En este punto hay total coincidencia: Todos los docentes y directivos entrevistados alabaron las posibilidades que brindan las TIC en la escuela. El tema que todavía no hay una respuesta por parte del gobierno al respecto y los años pasan y la brecha digital se amplifica. No solamente como un contenido sino que también por lo facilitador que puede ser para diversa áreas: Aprendizaje cooperativo, atención la diversidad, interculturalidad, formación para el mundo laboral, etc.

Las políticas educativas deben incluir en sus objetivos y programas la inserción de las TIC para cumplir con la alfabetización completa de los niños y jóvenes neuquinos.

Algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas fueron las siguientes.

Rafael: Las nuevas tecnologías no hacen punta en la escuela. Está en la experiencia de cada uno y ellos lo que traen de afuera. La escuela tiene una sala de informática que tiene algo democratizador.

Cesar: Todos los chicos manejan las TIC. A veces mucho mejor que el maestro.

Stella: Los chicos hicieron una apropiación impresionante. Les expliqué someramente y en un mes lograron saber más que yo del ordenador.

Eduardo. La incorporación de nuevas tecnologías, utilizado a través de proyectos concretos, que utiliza estas nuevas tecnologías como medio, tiene un proceso educativo definido y es fantástico y enriquecedor.

Luis: Es una herramienta didáctica, para favorecer el aprendizaje de los contenidos. No te va a solucionar todos los problemas pero sirve mucho.

José: De hecho, las TIC son un gran aporte a la interculturalidad, porque es un proceso lento, que dependen de las políticas del gobierno.

Víctor: Yo veo que es muy lento (la inserción de las TIC), que los docentes no estamos muy

empapados del manejo, ni hacia dónde podemos ir con estas herramientas.

Para finalizar unas recomendaciones realizada por un maestro rural que ahora se desempeña como director de una escuela barrial y ha realizado una experiencia TIC con sus alumnos¹²²:

“Los 7º grados de la escuela (tres secciones con unos 70 alumnos en total) aprovecharon estas herramientas (las TIC) de manera armoniosa y efectiva, en un vínculo entre el nuevo recurso y los alumnos, con eje en el conocimiento y las múltiples maneras de presentar la información. Ahora bien, antes y después de encender la computadora estuvo, insustituible, la tarea del docente: Antes, seleccionando la información, poniendo en discusión las ideas previas. Y después, promoviendo la imprescindible reflexión, la búsqueda de la propia opinión, la discusión y la escucha.” Rafael Urretavyzcaya, (2009).

A continuación presentamos un mapa conceptual con los conceptos vertidos.

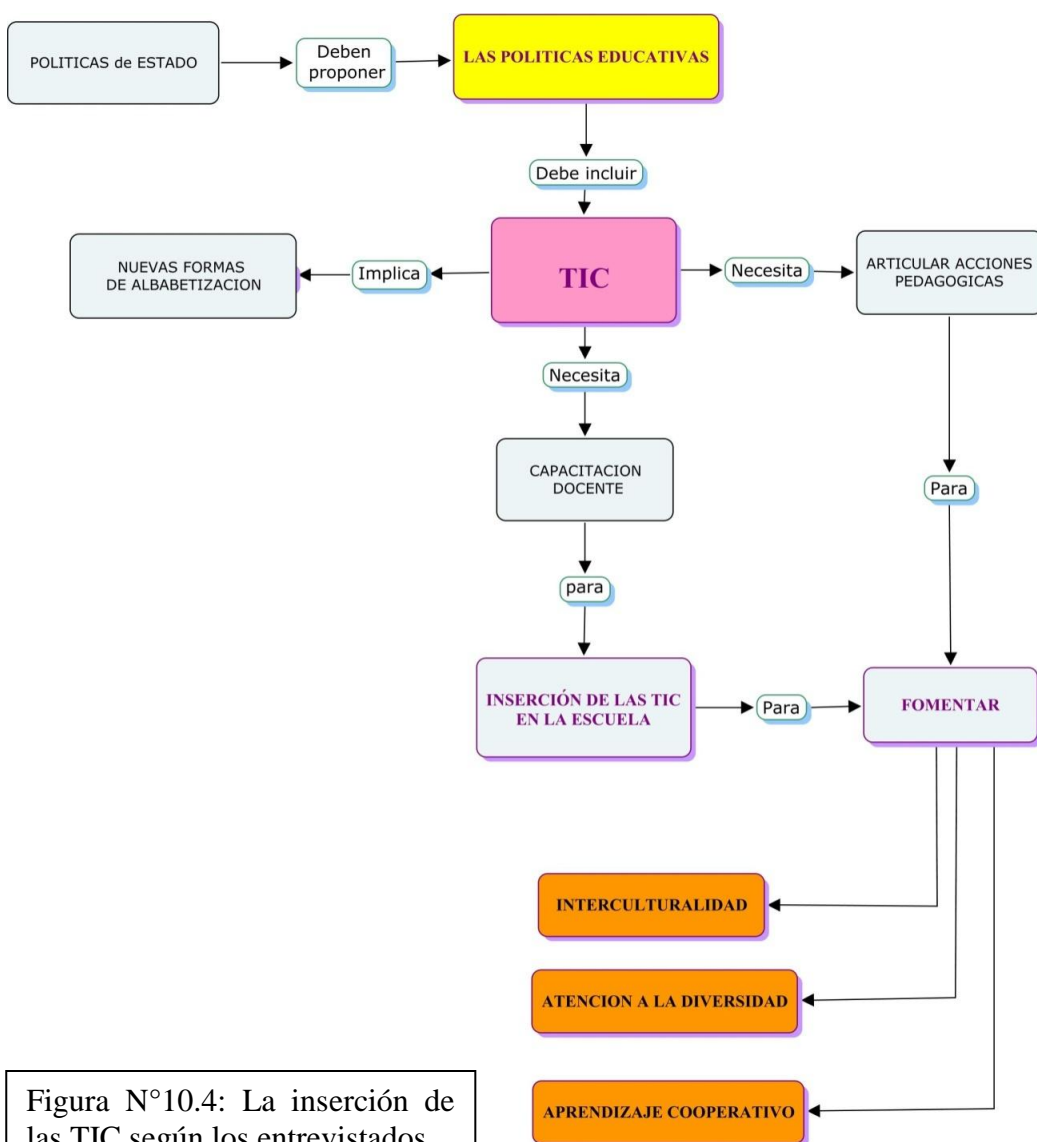


Figura N°10.4: La inserción de las TIC según los entrevistados.

¹²² Anexo 7. Experiencias educativas neuquinas con TIC.

Otras hacen el siguiente análisis de acuerdo a su experiencia en las aulas en escuelas rurales.

Eduardo: Yo creo que es fundamental la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas mapuches.

Natalia: Ahora logramos tener un ordenador en cada aula: una para el aula de 4°, 5°, 6° y 7°, yo con primer ciclo y Sandra con Jardín. Esto les vino genial a los chicos. Ahora yo estoy haciendo una edición de cuentos, y el que termina antes puede jugar un rato con el juego de matemáticas o algún otro que tiene la máquina.

Analia: Las nuevas tecnologías se la pueden apropiarse los chicos no importa de donde provengan. Los chicos pueden apropiarse de tecnologías de otra cultura. Se desembarcó un montón de tecnologías en la escuela, pero por si sola no resulta ni resuelve. En este caso las Nuevas Tecnologías pueden ser un puente hacia la interculturalidad.

Juan Carlos: El aprovechamiento de las nuevas tecnologías es una nueva alfabetización, producto de la globalización que nos va a llevar a todos. El manejo de los códigos tiene que llegar a todos los chicos por igual. Y son los docentes los que tienen que abordar el tema, para poder enseñarlo. Es clave poder avanzar en eso. Los contenidos de la interculturalidad o los contenidos que se les van a dar a la a esa nueva tecnología son de la cultura que la utiliza.

Graciela: La mayoría de las escuelas rurales en comunidades mapuches no tiene computadora o si tienen, no poseen red de internet.

Graciela: Es muy necesario para las escuelas y actualmente es necesario que los chicos tengan conocimientos sobre las TIC, sirve para obtener nuevos conocimientos y también nos sirve a nosotros, como pueblo originario mapuche para dar a conocer a otros lo que nosotros tenemos, lo que enseñamos, lo que cada uno puede mostrar los recursos que tiene en su comunidad. Es importante para los chicos de las comunidades que tengan este conocimiento para que cuando vengan a estudiar a la ciudad no se encuentren con la misteriosa computadora, que ellos cuando terminen su ciclo primario, vengan con esa base.

Damián: La alfabetización es ahora: sumar, escribir y usar el ordenador. Son un muy buen complemento para la enseñanza.

Brígida: Las TIC son lenguajes que todos debemos leer y debemos poder alfabetizarse en otro lenguaje. Ahora lo ves con la cámara digital puedes sacar varias fotos y seleccionar las que más te gustan. Es mucho más económico. Con las TIC los chicos se enganchan muy bien. Los chicos que no pueden acceder a las tecnologías es una injusticia. Estoy segura que la computadora lo ayuda más. No tenemos Internet y es una pena no poder tenerlo, pero es la realidad que vivimos en educación.

Una de las primeras docentes neuquinas en implementar Aula de Computación en la provincia del Neuquén fue la profesora Susana Rossio que ahora se desempeña como

coordinadora de la Red Telar en la Patagonia y promueve proyectos con la inserción de las TIC en la escuela y nos ha escrito parte de su experiencia con las TIC y sus alumnos¹²³:

“Las dificultades fueron muchas, insertar las telemática en la escuela no fue fácil, el tema era tan nuevo que no existía infraestructura adecuada, cada progreso implicaba largas horas de trabajo. Pero lo más motivador, fue percibir de inmediato, el impacto positivo que generaba en los estudiantes.”

“Zapala, al ser una localidad del interior neuquino, alejada de los grandes centros urbanos, tenía limitaciones en cuanto al acceso a la información y a actividades culturales. Con este recurso tan poderoso se percibió que se acortaban las distancias, los estudiantes participaban con frecuencia de video-conferencias con pares de Argentina y de otros países, participaban en proyectos de investigación, vieron publicadas sus contribuciones en revistas estudiantiles internacionales, ganaron premios, participaron en documentales, etc. Cambió la perspectiva de muchos de ellos en relación a sus posibilidades. Esto de a poco sumó docentes de todas las áreas, que, ante la posibilidad de usar la computadora e Internet como un espacio abierto a incorporar nuevas situaciones educativas, se integraban a la experiencia. Realmente fue muy alentador.” (Rossio, 2010)

¹²³ Anexo 7. Experiencias educativas neuquinas con TIC.

SECCIÓN TERCERA: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.

Paulo Freire, La pedagogía del oprimido.

11.1 Introducción

Hemos pretendido, desde el primer momento, fundamentar nuestro análisis en una investigación minuciosa con especial énfasis en la opinión de varios de los participantes del proceso enseñanza- aprendizaje del aula intercultural neuquina. Hemos encuestados a casi 400 alumnos y hemos recogido las opiniones y expectativas de docentes secundarios, maestros rurales, alumnos de origen mapuche, directores de escuelas, supervisores y directivos provinciales sobre la problemática de la inserción de las TIC desde una perspectiva intercultural. Siempre pensando en la posibilidad de mejorar la situación actual de la educación neuquina con la inserción de las Nuevas Tecnologías, desde una propuesta innovadora e integral que pueda ser mejorada con la continuidad de nuevas perspectivas.

En este capítulo hemos organizado las conclusiones en función de dar respuestas a los objetivos y a las preguntas iniciales de la investigación, argumentos que están agrupados considerando las diferentes categorías y dimensiones del estudio.

11.2 Objetivo n°1:

Determinar las dificultades académicas que se manifiestan en los alumnos secundarios provenientes de las escuelas primarias asentadas en las comunidades mapuches de la provincia del Neuquén.

Determinar este objetivo requirió primariamente de una importante revisión bibliográfica para luego continuar con el resultado de las entrevistas y de las encuestas para obtener las conclusiones buscadas.

A partir de la pregunta inicial ¿Hay diferencias significativas en el desempeño académico en la escuela secundaria entre alumnos provenientes de escuelas primarias urbanas y los provenientes de escuelas primarias rurales asentadas en comunidades mapuches? Partimos de plantear dos hipótesis para luego poder compararlas con los resultados obtenidos:

I) El desempeño escolar de los alumnos secundarios provenientes de una comunidad cuya cultura se basa en una cosmovisión diferente a la asumida por la escuela, no cumple las exigencias propuestas por el sistema educativo que no reconoce las diferencias ni diseña propuestas superadoras orientadas a la equidad educativa.

II) La generalización de estereotipos negativos sobre los alumnos pertenecientes a las comunidades mapuches neuquinas, afecta su rendimiento escolar.

En función de las encuestas realizadas, la documentación proporcionada por las escuelas y de las entrevistas que se llevaron a cabo con observadores que interactúan con la práctica docente en comunidades mapuches neuquinas, pudimos detectar, en función de sus acciones, experiencias y valoraciones, indicadores que contribuyen a dar sentido de la situación general en la que se encuentran los niños y adolescentes de las escuelas rurales asentadas en las comunidades mapuches neuquinas. Docentes, alumnos, directores de escuelas, docentes y directivos aportaron sus puntos de vista en la reconstrucción de una realidad compleja como la que viven las comunidades indígenas de la Patagonia. El asumir a las comunidades como organizaciones sociales únicas y complejas, y en dicho contexto comprender la situación educativa de niños y adolescentes involucra considerar una serie de niveles de análisis y de contextos.

Creemos que identificar los obstáculos para el acceso y permanencia de los alumnos de origen mapuche en la escuela secundaria, supone examinar los condicionantes socioeconómicos de los contextos comunitarios y familiares que potencialmente promueven el desapego escolar, pero también requiere de un análisis minucioso sobre las valoraciones y expectativas educativas de padres y jóvenes. De ese modo, las percepciones y expectativas en torno a la educación son complementadas con un análisis de las actividades (socioeconómicas y domésticas) que realizan los niños y jóvenes, las posibilidades laborales a las que efectivamente podrían acceder, el rol de los líderes comunitarios, maestros y directivos.

A partir de este extenso material se reseñan las principales dificultades con las que se encuentran los niños y adolescentes provenientes de escuelas rurales insertadas en las comunidades mapuches en sus experiencias educativas.

Estas experiencias son más accidentadas y más cortas que las de los alumnos provenientes de las escuelas urbanas quienes adquieren índices educativos similares a los promedios del distrito IX y al general de la provincia del Neuquén.

Las diferencias socioculturales son importantes y condicionan el desempeño académico de los alumnos analizados con las principales dificultades detectadas:

- Los alumnos secundarios que provienen de escuelas primarias asentadas en comunidades mapuches de la provincia del Neuquén poseen un rendimiento académico menor que los alumnos provenientes de escuelas ubicadas en las zonas urbanas.
- La media de sus notas es menor que 6 puntos que no alcanza para promocionar al curso siguiente.

- Los alumnos de escuelas rurales asentadas en comunidades mapuches tienen el doble de probabilidad de “no promocionar” que de promocionar al curso superior.
- Las escuelas rurales no inducen suficientemente la continuidad estudiantil de los jóvenes de origen mapuche.
- El hecho del traslado a localidades alejadas de sus viviendas familiares por parte de los alumnos provenientes de las comunidades mapuches del interior neuquino genera una pérdida de la afectividad a través del desarraigo, que sumando al hecho de insertarse en otra cultura distinta a la paterna converge en una disminución en el rendimiento académico en la escuela secundaria.
- Son pocas las escuelas rurales que cuentan con ordenadores así como de cualquier otro dispositivo TIC que pueden generar “un clima positivo y de motivación en el aula”.
- Se encuentran con un nivel de exigencia mayor y con la necesidad de adaptarse rápidamente al nivel de los otros adolescentes provenientes de escuelas urbanas. La entrada a la escuela del nivel medio será la primera instancia de interacción cotidiana con compañeros y docentes que no son de su comunidad y se generan conflictos de pertenencia. La transición es más fácil si se realiza con otros compañeros de la comunidad.
- De todas formas, los jóvenes señalan las dificultades en adaptarse a contextos con exigencias de estudios mayores y formas de relación con docentes en aulas de más de 30 alumnos.
- En general directivos y docentes concuerdan en señalar que existen diferentes percepciones y manejo del tiempo. También se generan prejuicios sobre los alumnos que luego se transforman en estereotipos. Las tensiones derivadas de la interacción de dos culturas con pautas marcadamente diferentes, tiene como consecuencia que los docentes y directivos actúen con una enorme cautela a la hora de exigir contenidos e imponer límites.
- Los adolescentes de las comunidades mapuches que ingresaron a la escuela secundaria sostienen con frecuencia haberse sentido avergonzados en la escuela. Ellos aluden a la forma de vestirse, comportarse y al hecho de que provienen de zonas rurales.

11.3 Objetivo n°2:

Analizar la influencia de diversas variables en el desempeño académico del alumnado del Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria y su expectativa ante las TIC, determinando semejanzas y diferencias que se producen entre alumnos provenientes de escuelas rurales asentadas en comunidades mapuches y alumnos provenientes de escuelas urbanas.

A partir de la pregunta inicial ¿El uso de las TIC en las escuelas puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas secundarias de S.M.A? requerimos la opinión de los observadores, analizamos otras experiencias con inserción de TIC en la educación y las expectativas de los propios alumnos y planteamos las siguientes hipótesis:

- I) *El nivel académico y la ocupación laboral de los padres de alumnos provenientes de escuelas primarias rurales y urbanas de San Martín de los Andes, influye directamente en el rendimiento académico de sus hijos.*
- II) *La inserción de las TIC en las escuelas rurales promueve la democratización del conocimiento favoreciendo el desarrollo del aula multicultural y puede afectar el desempeño académico de los estudiantes.*

Para varias de las familias asentadas en las comunidades mapuches de la provincia del Neuquén es más seguro que la vida cotidiana transcurra en contextos productivos muy restringidos y dominados. La subsistencia se basa fundamentalmente en el turismo y la venta de artesanía, cría de ganado caprino y ovino, en una agricultura muy rudimentaria y en planes sociales otorgados por varias instancias estatales.

Las encuestas realizadas han sido cotejadas con la documentación proporcionada por las escuelas y hemos obtenido las siguientes conclusiones.

- El nivel educativo de los padres ejerce un peso significativo en la nota media del expediente escolar de los alumnos; los chicos y chicas cuyos padres y madres tienen estudios técnicos o profesionales obtienen notas medias superiores que los alumnos cuyos padres no poseen estudios secundarios.
- La situación laboral de los padres explica también las diferencias de notas medias entre los alumnos. Los alumnos cuyos padres poseen tareas profesionales o técnicas tienen mayores posibilidades de promocionar y poseer altas calificaciones.
- El nivel académico de los padres de los alumnos procedentes de las comunidades indígenas incide directamente en el rendimiento de sus hijos. Como la mayoría no ha terminado sus estudios secundarios repercute directamente en sus hijos que repiten y luego, en un alto porcentaje, abandonan la escuela.
- El ambiente de crianza de los jóvenes en comunidades mapuches no genera un interés particular por el estudio formal y sus ventajas.
- Las expectativas de los alumnos es positiva y la mayoría cree que la inserción de las TIC en las escuelas secundarias le mejorara su rendimiento académico. En esta creencia no hay una diferencia significativa por la tipología del centro. Sea urbana o rural.
- Las actitudes de los docentes y directivos coinciden en que la inserción de las TIC en el aula multicultural neuquina pueden generar actitudes positivas para la mejora del desempeño escolar de los alumnos.
- La inserción de las TIC en todas las escuelas promueve la equidad educativa y sirve para democratizar el conocimiento.

11.4 Objetivo n°3:

Recolectar y analizar las opiniones de los estudiantes, docentes, directivos y observadores calificados del sistema educativo neuquino para identificar aspectos del proceso enseñanza aprendizaje que se pueden mejorar con la inserción de las TIC, en el aula intercultural neuquina.

A partir de la pregunta inicial ¿Qué interés y expectativa hay por parte de los docentes y alumnos para recibir las TIC en las escuelas primarias y secundarias de San Martín de los Andes? ¿Hay diferencias significativas en el uso de dispositivos TIC entre los alumnos del Ciclo básico de la Educación secundaria provenientes de las escuelas primarias urbanas y escuelas primarias rurales asentadas en comunidades mapuches? ¿Es útil el uso de las TIC para el desarrollo favorable de un aula intercultural? requerimos la opinión de los informadores, analizamos otras experiencias con inserción de TIC en la educación y las expectativas de los propios alumnos y planteamos la siguiente hipótesis:

La falta de capacitación de los maestros y profesores en la temática “Intercultural”, en el “uso de las TIC” y en el concepto de “aprendizaje cooperativo” dificulta la inserción de los alumnos mapuches en el aula y puede afectar su rendimiento académico.

En función de las encuestas realizadas, con una población representativa de la región sur de la provincia del Neuquén en ciudad de San Martín de los Andes pudimos verificar cuestiones que había surgido desde investigaciones anteriores en las que coinciden los mismos docentes y los directivos: la falta de capacitación docente para los nuevos desafíos del aula:

- La interculturalidad
- Inserción de las TIC
- Aprendizaje Cooperativo

Salvo pocas excepciones los docentes señalan que en su formación de grado no han recibido contenidos o metodologías específicas para abordar el trabajo con comunidades no urbanas y menos aun con poblaciones indígenas.

También que las capacitaciones docentes recibidas no han sido suficientes o han sido de poca utilidad para la práctica cotidiana. A esta carencia se le suma la falta de recursos pedagógicos y didácticos. Esta situación genera una gran heterogeneidad en las formas de abordaje del proceso de alfabetización y en la utilización de contenidos culturales propios de las comunidades dentro del currículo escolar. En otras palabras, directivos y maestros poseen un margen bastante amplio de discrecionalidad a la hora de definir e impartir una educación intercultural en los contextos específicos en los que trabajan.

Los usos de dispositivos TIC tanto en el centro como en la casa se muestran independientes de la variable del género y como dato importante y en contraposición de la hipótesis planteada no dependen de la procedencia del alumno. Es decir que tanto los jóvenes mapuches como los no mapuches pueden utilizar los dispositivos TIC.

Los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a 396 alumnos de las escuelas secundarias de la región tienen una base más cuantitativa e intentan establecer un vínculo causal entre las expectativas y el uso de las TIC y los resultados de los estudiantes, basados en el análisis de la relación estadística entre el uso de las TIC, el rendimiento académico y la repitencia.

Esto nos condujo a resumir en seis afirmaciones la investigación sobre la inserción de las TIC en el aula intercultural neuquina:

- Para los alumnos de las escuelas secundarias de San Martín de los Andes las TIC tienen un impacto positivo en su rendimiento educativo.
- El uso de las TIC mejora el proceso de interculturalidad particularmente en las escuelas rurales.
- En la provincia del Neuquén no está determinada una política de estado de inserción de las TIC en el ámbito educativo.
- La capacitación docente en TIC, interculturalidad y aprendizaje cooperativo es mínima todavía y no se utiliza sus potenciales en la enseñanza. Esto impacta negativamente en los indicadores educativos y lo hace de mayor manera cuando no existe dotación tecnológica en las escuelas.
- El acceso a Internet en las aulas da como resultado mejoras significativas en el desempeño de los alumnos en función de la motivación, el aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad.
- La mayoría de los alumnos en la escuela secundaria utilizan al menos un dispositivo tecnológico y han hecho trabajos con ordenadores.
- Las intervenciones gubernamentales todavía no han impactado en la enseñanza de las TIC y han llevado a un uso ‘básico’ de las TIC integradas más en procesos administrativos que en aula.
- Los docentes neuquinos todavía no han sacado el mejor provecho del potencial educativo de las TIC ni han comprometido a los estudiantes más activamente en la generación de conocimiento ni en la práctica de la interculturalidad en el aula.
- Las TIC no se han explotado lo suficiente en la creación de ambientes de aprendizaje colaborativo y de integración cultural donde los estudiantes se comprometan en forma más activa con la generación del conocimiento.

El análisis de las entrevistas, por otra parte nos llevó a hacer cuatro nuevas afirmaciones con bases cualitativas sobre el impacto de las TIC en los resultados del aprendizaje. Estas afirmaciones se basan principalmente en opiniones de maestros, funcionarios, alumnos y directivos.

- Estudiantes, docentes, funcionarios y miembros de la comunidad mapuche y no mapuche consideran que las TIC tienen un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El uso de las TIC promueve el aprendizaje colaborativo que facilita la integración intercultural y motiva especialmente a los jóvenes que conviven diariamente con las TIC.

- Los alumnos tienen mucho interés en la utilidad de las TIC, en las posibilidades que brinda para el estudiar y aprender y, sobre todo para la comunicación con pares.
- La inserción de TIC en la escuela reduce la brecha digital que existe entre los alumnos provenientes de escuelas rurales y escuelas urbanas. La inserción de TIC en la escuela neuquina crea una brecha generacional en donde los maestros se resisten a perder terreno en el aula.

11.5 Objetivo n°4:

Analizar la tenencia y uso de dispositivos TIC que hacen los adolescentes pertenecientes al Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de San Martín de los Andes.

A partir de las preguntas iniciales:

¿Qué dispositivos TIC y, en qué medida y función, son utilizados por los alumnos secundarios de San Martín de los Andes? y ¿Se promueve desde los entes gubernamentales una política de inserción de las TIC en las escuelas neuquinas? requerimos la opinión de los observadores, analizamos otras experiencias con inserción de TIC en la educación neuquina y las expectativas y actitudes de los propios alumnos y docentes para finalmente plantear la siguiente hipótesis:

Las características socioeconómicas y culturales de una comunidad aborígen pueden influir directamente sobre la inserción y uso que hacen de las TIC, los alumnos pertenecientes a dicha población.

En función de las encuestas realizadas y la documentación proporcionada por las escuelas y de las entrevistas que se llevaron a cabo con observadores que interactúan con la práctica docente en comunidades mapuches neuquinas, pudimos detectar, en función de sus acciones, experiencias y valoraciones, indicadores que contribuyen a dar sentido de la situación general en la que se encuentran los niños y adolescentes de las escuelas rurales asentadas en las comunidades mapuches neuquinas.

Uno de los más destacados resultados es corroborar que la comunicación es una de las premisas de los adolescentes encuestados.

Ahora estar *on line* es ser parte del “sistema” y cada vez se hace más importante, no solo para los jóvenes sino también para los adultos.

La internet que surgió para el manejo de la información científica y la comunicación de contenidos específicos, está corriendo su eje hacia la comunicación y no precisamente de información académica o tecnológica. Por lo visto en la encuestas, se está delineando un nuevo paradigma, donde los jóvenes son los principales impulsores, en el cual lo importante es “comunicarse” y el contenido es solo la excusa.

Las conclusiones son interesantes:

- Los programas provinciales y nacionales de desarrollo de competencias en el manejo de las TIC y de Atención a la diversidad e Interculturalidad no han tenido un impacto deseado en las competencias pedagógicas de los maestros neuquinos.
- No hay diferencias significativas entre los alumnos rurales y urbanos con respecto al manejo de las TIC. Tampoco con las variables ordenador en casa, internet en casa, trabajo con ordenador y teléfono móvil. Si en cambio con tener chat y red social.



IMAGEN N°6: Casa mapuche en la comunidad Curruhuinca. Se ve la antena parabólica y el humo que sale de la salamandra..

Con respecto a la hipótesis planteada vemos que ha sido refutada ya que las características socioeconómicas de las comunidades mapuches no impiden la llegada, apropiación y uso de las TIC:

- No hay diferencias significativas entre alumnos de origen rural y urbano sobre la posibilidad de tener ordenador en casa, internet en casa, trabajo con ordenador y teléfono móvil.
- No hay diferencias significativas para la inserción de las TIC entre alumnos procedentes de escuelas rurales y alumnos de escuelas urbanas.

La imagen N° 5 es elocuente y se ve a menudo en los parajes de las comunidades rurales: La calefacción es a leña, crían aves para comer, andan a caballo, etc. pero ven televisión satelital, tienen ordenador y teléfono móvil.

11.6 Objetivo n°5:

Elaborar propuestas que puedan ser utilizadas en investigaciones o experiencias educativas posteriores sobre la inserción de las TIC en la escuela.

Considerando el análisis, interpretación y las conclusiones del estudio, las posibles futuras líneas de investigación que de él se derivan deben considerar:

- 1- Inicialmente se debe implementar un plan de innovación que considere los factores que contribuyen al desarrollo de un aula intercultural neuquina con apoyo de las TIC en distintos centros educativos a partir de las propuestas enunciadas en el capítulo 12.
Luego se deben registrar los avances de la innovación, se sugiere evaluar al inicio, en el proceso y al final de la experiencia, considerando los resultados e impactos en función de un tiempo considerable de implementación a través de la integración curricular de las tecnologías como instrumentos cognitivos de apoyo al proceso educativo, con el objeto de buscar evidencias que sustenten las verdaderas aportaciones de las TIC en la mejora de la calidad de los aprendizajes.
- 2- Investigar, documentar y diseñar distintas estrategias de aprendizaje que apunten a fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes usando las TIC, para luego implementarlas en los centros educativos neuquinos y verificar sus resultados.
- 3- Sistematizar la información recogida en la investigación, complementándola con nuevos estudios y generar un catálogo “intercultural” con actividades de enseñanza y aprendizaje que, apoyadas o no en el uso de las TIC, puedan generar buenas prácticas educativas.

11.7.- Obstáculos en la inserción de las TIC

Nuestra investigación también identificó obstáculos para incluir las TIC en las escuelas neuquinas; esto implica a los factores que impiden la implementación exitosa de las TIC en la enseñanza y hemos identificados tres grupos:

I) **En los docentes:** Las entrevistas con observadores claves y las encuestas a los alumnos coincidieron en falta de competencia de los docentes en el uso de las TIC. La baja motivación y la falta de confianza en el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, son causas determinantes de sus niveles de compromiso con las TIC. Este proceso está directamente relacionado con la calidad y la cantidad de los programas de capacitación docente y el nulo incentivo gubernamental.

II) **En las escuelas:** Algunos elementos que definen el bajo nivel de uso de las TIC por parte de los maestros son: Falta de políticas coherentes de acceso a las TIC (debido a la falta o pobre organización de esos recursos), mala calidad y mantenimiento inadecuado del hardware y software y material educativo inapropiado.

III) **En el gobierno:** La falta de definición por parte del Consejo Provincial de Educación y el Gobierno de la provincia del Neuquén para darle importancia a la inserción de las TIC dentro de las estrategias generales de la escuela, genera incertidumbre y reduce la motivación del profesorado a las actividades orientadas a proyectos apoyadas por las TIC. “Todo ello requiere por parte de las autoridades, de los gobiernos centrales y de las instituciones municipales, un importante esfuerzo de financiación. Siempre hay intereses prioritarios. ¿Nos tocará alguna vez el turno?” (Tejedor, 2008 pág. 205).

11.8. Cuestionamientos que surgen de la investigación

Luego del análisis de las entrevistas con los informadores surgen nuevas preguntas que no habían sido formuladas en la investigación pero que podrían ser analizadas en estudios posteriores:

1. Podemos plantear una pregunta disparadora que va más allá de la evidencia y es la siguiente: ¿los funcionarios responsables de formular las políticas públicas tienen en cuenta la brecha educativa y tecnológica que se está abriendo en las escuelas rurales neuquinas?
2. Los cambios en la educación son cambios a largo plazo. Los avances tecnológicos son inmediatos y continuos ¿Cómo podemos acelerar los procesos de cambio en las escuelas? Por ejemplo, ¿qué acciones se podrían iniciar para mejorar los rendimientos académicos de los alumnos provenientes de las comunidades aborígenes?
3. A pesar de la inserción constante de las nuevas tecnologías en nuestra vida cotidiana vemos que la mayoría de los maestros aun no la han incorporado a sus aulas ¿Necesitamos mostrar a los maestros y directivos más estrategias para utilizar las TIC en todas las asignaturas? ¿Por qué todavía hay tanto desinterés?
4. Nuestros jóvenes están más involucrados que el profesorado con el uso de las TIC y ya son parte de su realidad cotidiana. La escuela no ha acompañado esta evolución. ¿Se debería remodelar la educación secundaria para asemejarla más a la realidad de la sociedad actual con un alto impacto de las TIC en ese nivel?

Responder estos interrogantes, permitirá situarnos en una posición crítica, reflexiva y constructiva frente a la tecnología y la interculturalidad, ya que el propósito es integrar las TIC, pero para obtener de ellas los mejores resultados pedagógicos posibles. A partir de las respuestas surgidas y del análisis y conclusiones obtenidos se pueden extraer orientaciones de líneas de trabajos o planes de actuación que puedan ser contrastados con estudios posteriores.

11.9.- Reflexión final

Un número de temas se evidencian en la discusión sobre los hallazgos obtenidos en esta investigación y es necesario ampliar algunas consideraciones fundamentales para el cambio:

1. La investigación sugiere que la mayor necesidad de las TIC se presenta en las escuelas rurales. Por lo tanto se deduce que la asignación de presupuesto y los esfuerzos serian más productivos si se emplean en esta dirección.
2. Se debería conformar una política de inserción de las TIC en el aula neuquina en forma gradual con la finalidad de promover la equidad educativa entre todos los alumnos neuquinos.
3. Se debe utilizar las TIC para el aula multicultural neuquina ya que fomenta la integración de las diferentes culturas.
4. La inserción de las TIC debe contemplar los cuatro puntos invocados por la UNICEF:
 - Dotación: el derecho a la educación exige que los Estados cuiden de que haya una puesta a disposición suficiente de medios educativos de calidad.
 - Accesibilidad: el derecho a la educación exige que el Estado permita el acceso físico, económico y no discriminatorio a estos medios de formación.
 - Aceptabilidad: La oferta educativa debe ser «aceptable» por los actores de la educación.
 - Adaptabilidad: La oferta educativa debe ser tal que permita una adaptación rápida a las necesidades variables de la sociedad¹²⁴.

¹²⁴Tomasevski Katerina, Manual de derechos basado en la educación, Bangkok, UNESCO, 2004.

CAPÍTULO 12

PROPUESTAS PARA EL CAMBIO

“Seguía la escuela matemática, donde el profesor enseñaba a sus discípulos por un método difícilmente comprensible en Europa. Las proposiciones y demostraciones se escribían sobre una delgada oblea, con tinta compuesta por una mezcla encefálica. El estudiante tragaba la oblea hallándose en ayunas, y en los tres días sucesivos no debía comer ni beber nada, fuera de agua y pan. Una vez digerida la oblea, la tintura ascendía al cerebro, llevando consigo la demostración. Pero el éxito hasta entonces no había sido completo, en parte por error en las dosificaciones y en parte por la perversidad de los muchachos, que generalmente ocultaban la oblea en la boca y la escupían luego”

Los Viajes de Gulliver, Jonathan Swift.

12.1.- Recomendaciones educativas

Se hacen las siguientes recomendaciones en base a los resultados de los análisis de las entrevistas realizadas y de la encuesta realizada y en función de la retroalimentación obtenida de la revisión bibliográfica referida a la inserción de las TIC en el aula neuquina desde una perspectiva intercultural.

Fundamentalmente se debería trabajar en cinco áreas:

- 1. Diseño de Políticas Educativas.**
- 2. En las escuelas.**
- 3. En el Aula.**
- 4. En las familias y entorno.**
- 5. Investigación y Desarrollo.**

Cada una con su importancia pero con un objetivo claro: disminuir la desventaja en la que se encuentran algunos alumnos neuquinos que pertenecen a minorías y que comparten la marginación que en la escuela se produce de su cultura. Esta falta de reconocimiento de la cultura e identidad que se percibe en la escuela lo obliga a una difícil situación en donde aparece el conflicto: Renunciar a su identidad cultural o el rechazo al sistema escolar “oficial.” Se hace imprescindible que la escuela adopte una perspectiva intercultural, reconociendo activa y explícitamente la cultura de las minorías que pretende integrar” (Díaz Aguado, 1996:29).

Se hacen las siguientes recomendaciones en base a los resultados de los análisis de las entrevistas realizadas y de las encuestas realizadas y, en función de la retroalimentación obtenida de la revisión bibliográfica referida a la inserción de las TIC en el aula neuquina desde una perspectiva intercultural.

12.1.1.- Diseño de políticas Educativas

El estado como mandatario propuesto por las comunidades es el organismo que debe impulsar los grandes cambios de la sociedad. Y en este caso debe ser el generador e impulsor de las nuevas propuestas de cambio. La nueva política de inserción de TIC en el sistema educativo neuquino debe estar basada en cinco puntos claves:

a) Plan para la transformación educativa y para las TIC

Se debe apoyar el proceso de la transformación educativa con inserción de TIC por sus efectos como agente facilitador para el proceso de enseñanza- aprendizaje de acuerdo a lo demostrado en diversas experiencias como en la presente investigación. La palabra clave es transformación. Si el contexto organizacional e institucional no apoya nuevos métodos de trabajo, las prácticas educativas no cambiarán. Teniendo en cuenta que la mayoría de los maestros acepta las nuevas tecnologías en un proceso paso a paso, en forma sistemática pero lenta, cualquier cambio se debe complementar con la administración de los procesos y debe estar conectado a visiones realistas.

El presupuesto educativo neuquino del año 2009 fue de 1.800 millones de pesos que representan una cuarta parte del presupuesto general de la provincial. Lo que a priori representa un buen dato se diluye cuando se ve que han crecido los indicadores de repitencia, abandono y sobre-edad. En el nivel secundario con 45000 alumnos se han invertido 90 millones de euros a un promedio de 2000 euros por año por alumno que es una de las inversiones más alta de Sudamérica por alumno. Pero el abandono ha aumentado en un 80% y la repitencia en un 50% en los últimos seis años.

Es necesario un cambio y definir un presupuesto para ese cambio depende de la voluntad política del gobierno provincial. La infraestructura mínima para la inserción de las TIC en la escuela debería representar una inversión, pequeña en el presupuesto general y, urgente y necesaria para que los jóvenes tengan más posibilidades a futuro. Promover la igualdad educativa y ponerla en marcha pueden ser dos cuestiones totalmente enfrentadas. Juntarlas puede significar empezar a desandar un camino que optimice los resultados y que valide el esfuerzo.

b) Incluir nuevas competencias en los esquemas curriculares.

La mayoría de los maestros y directivos coincidieron en que las TIC impactan el desarrollo de competencias; específicamente, trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo e interculturalidad. Estas competencias deberían incluirse formalmente en los currículos de los Institutos de Formación Docente de la provincia del Neuquén a partir de una propuesta en las que participen los gremios, el gobierno provincial, la Confederación Mapuche y también deberían participar los padres para aportar su visión sobre la educación que quieren para sus hijos.

c) Implementar nuevas formas de capacitación y desarrollo profesional

Se deben modificar los currículos de la provincia del Neuquén con nuevos enfoques de capacitación para los docentes con el fin de desarrollar confianza en ellos mismos. Estos deben salir con las herramientas que les permitan mejorar sus habilidades en el manejo de las TIC e incrementar sus conocimientos pedagógicos en forma mucho más

activa de lo que lo hacían anteriormente. “Los maestros deben convertirse en modeladores activos de su propio proceso de aprendizaje, lo que requiere un ambiente y una cultura profesional que les permita hacerlo. Un enfoque experimental para usar las TIC en la práctica diaria es factor importante para aumentar la competencia pedagógica de los maestros. Los programas de capacitación deberían llevarse a cabo en la escuela y adaptarse a las necesidades particulares de los maestros, de las asignaturas o de los proyectos.”¹²⁵

El desarrollo profesional continuo debería ser prioritario para permitir que los maestros puedan mejorar sus competencias. Las sesiones presenciales se deberían reemplazar por proyectos orientados a la práctica en el ambiente de trabajo real. Sea en un ambiente rural, urbano, intercultural, tecnológico o no.

La capacitación inicial de los maestros en el manejo de las TIC, que no se incluye en este estudio, se considera también como un área importante para desarrollar en el futuro, seguida de medidas concretas para mejorar la capacitación de maestros en ejercicio.

d) Definir con el gremio docente una decisión política clara que permita invertir en la consolidación de las TIC.

Los gremios docentes se han fortalecido en los últimos y representan a la mayoría de los docentes en sus luchas por mejorar su trabajo. Ya son tan importantes que es imposible pensar en alguna reforma educativa o propuesta innovadora sin consultarlos. El gremio ATEN (Asociación Trabajadores de la Educación del Neuquén) se ha destacado por la creación de entornos de capacitación y discusión de la problemática educativa neuquina (sobre todo con la temática Intercultural) y sus asambleas son multitudinarias. El Consejo Provincial de Educación debe coordinar con ellos una propuesta de inserción de TIC desde una perspectiva cultural para tener un sustento político –gremial que allane el camino de la transformación educativa.

Una vez que ocurran los cambios, los beneficios se acrecentarán porque los trabajadores de la educación son parte fundamental del cambio. Los gremios docentes se deben enfocar en la posibilidad de jerarquizar su profesión a partir de mejorar la calidad de su trabajo. Ellos deben ser partícipes de la transformación y también impulsores de este cambio.

e) Motivar y recompensar a los docentes para replantearse la práctica docente integrando las TIC

Como lo muestra la investigación, además del acceso a la infraestructura y al contenido, y tener las habilidades requeridas, la motivación de los maestros es un factor crítico en la adopción de las TIC. Según el informe europeo Schoolnet, existen grandes discrepancias con relación a la motivación de los docentes. Se deberían tomar acciones para generar políticas que estimulen a los maestros a utilizar más las TIC en forma más efectiva. Las políticas en esta área deberían incluir medidas que aumenten los niveles de

¹²⁵ Informe Impacto de las TIC en las escuelas europeas. Reporte elaborado por [European SchoolNet](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf) en el marco de trabajo de la Comisión Europea del sector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf

confianza de los maestros (suficiente apoyo en el sitio de trabajo y capacitación inicial tanto para los docentes en práctica como en la formación inicial de docentes). Pero también significa que se debe incentivar, reconocer y recompensar el uso de las TIC y la capacitación en competencias específicas. Estas podrían ser mediante esquemas de valoración y puntaje, considerar al buen uso de las TIC en la promoción de la carrera docente u ofrecer beneficios en horas cátedra para los maestros comprometidos en proyectos relacionados con ellas.

12.1.2. -Innovación en las escuelas

La innovación debe arrancar en la escuela. Ese es el inicio más deseado ya que una vez que arrancan, los beneficios educativos se pueden acrecentar en forma continua. Una forma de avanzar es utilizar el concepto de Aprendizaje Significativo para diseñar materiales pertinentes que permitan fomentar el potencial que hay en los usuarios que tienen confianza en el uso de las TIC dentro de la escuela (estudiantes, maestros, directivos, jefes, personal de apoyo en las TIC). Una escuela invadida por dispositivos TIC no es garantía de funcionamiento favorable si la escuela y su personal no se comprometen con su tarea; si no se capacitan o si no hay una infraestructura adecuada y contenidos significativos.

La escuela debe considerar:

a) Incorporar a las TIC en los proyectos pedagógicos de la escuela.

Si la estrategia de las TIC se integra con la propuesta pedagógica de la escuela, las TIC tienen mayor potencial para impulsar el cambio. Más aún, esta estrategia general debe desarrollarse y evaluarse por todos los actores de la escuela, no solamente por los directivos en colaboración con los coordinadores. De esta manera, se genera una cultura de colaboración y compromiso que busca que la política verdaderamente esté resolviendo un problema real de maestros y estudiantes. Una escuela que en la práctica promueve el aprendizaje colaborativo ya de por sí es innovadora.

Promover cursos o seminarios de TIC para familiares de alumnos puede resultar una experiencia muy interesante para reforzar el sentido de pertenencia de los alumnos de comunidades más vulnerables, desechando los estereotipos.

b) Transformar las actitudes positivas hacia las TIC en práctica general eficiente.

En las encuestas y entrevistas realizadas surgen las actitudes positivas que los niños y jóvenes tienen ante las TIC y esto debe ser capitalizado por la inserción de las TIC para una educación más justa e igualitaria. Para lograr un mayor impacto es importante que los maestros apoyen pedagógicamente el uso de las TIC. Parece haber un desajuste entre el potencial que tienen las TIC para el aprendizaje y el enfoque actual de la enseñanza por parte de los maestros. Esto puede lograrse con capacitación práctica, suministrando materiales basados en las TIC, estudiando y compartiendo experiencias con compañeros, asegurando una infraestructura confiable, desencadenando así el conocimiento de los maestros en sus asignaturas, la motivación de los alumnos y un acceso fácil a los resultados de la investigación.

c) Contenido pertinente con el aula intercultural

Otro tema importante para la consolidación de las TIC en el aula intercultural neuquina es enfocarse en el contenido y en los servicios de apoyo en las escuelas rurales y urbanas. El acceso a un buen contenido digital interactivo es muy valioso y esencial para la implementación exitosa de las TIC en las aulas multiculturales. El armado de los contenidos debe ser un tema fundamental del proceso y deben participar los diferentes organismos implicados: Gremio docente, Comunidad Mapuche, investigadores de la Universidad del Comahue y funcionarios estatales.

Para el desarrollo óptimo de un aula intercultural se deben desarrollar materiales que permitan comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente han sido diferentes.

Además se debe tener suficientes servicios de soporte técnico y contratos de mantenimiento que aseguren equipos de calidad para las escuelas. Contenidos y soportes son condiciones indispensables para lograr un mayor y mejor impacto en la enseñanza y el aprendizaje con las TIC en entornos de atención a la diversidad.

12.1.3.- Cambios en el Aula.

El profesor asume un nuevo rol y se convierte en agente clave de la innovación al apoyarse didácticamente en las TIC en un contexto de innovación, juega un nuevo papel, donde más que transmisor, es un guía y conductor del proceso educativo, “no es ya el poseedor del conocimiento sino un facilitador, ya no es el que posee una autoridad lejana sino el amigo que ayuda y orienta, ya no es el que posee más destrezas sino el que orienta hacia lo que es mejor en cada momento. (Alonso, 2005.)

Hay evidencia positiva tanto en las entrevistas como en las encuestas del impacto positivo de las TIC en los docentes y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. El rol del docente es clave y la autora Catalina Alonso¹²⁶ sugiere algunas de las características que debe poseer:

1. Salvar prejuicios.
2. Asumir los cambios, sobre todo en lo referente a lo tecnológico.
3. Asumir limitaciones de conocimientos y destrezas,
4. Combinar lo virtual con lo real.
5. Facilitar aprendizajes.
6. Potenciar destrezas, selecciones, búsquedas en relación al conocimiento.
7. Ayudar a estructurar la mente de sus alumnos.
8. Promover la colaboración entre alumnos.
9. Ser reflexivo y constructivo.

¹²⁶Alonso, 2005:146

10. Innovador. Automotivado y motivador.
11. Integrador, respeto y comprensión a los otros.
12. Integrarse en la interdisciplinariedad, sobre todo en un aula multicultural.
13. Trabajar colaborativamente.
14. Integrarse en la globalidad.

Debemos rescatar la importancia de la intencionalidad pedagógica del profesor para obtener el mejor beneficio del uso de las TIC como herramienta de apoyo curricular. Se aconseja a los profesores, reflexionar en torno a su práctica educativa y en especial a la intencionalidad pedagógica asociada a los medios, entendiéndolo por ello, los motivos que los impulsan a usar o no las tecnologías, cuyos argumentos debieran estar basados principalmente en aspectos de mejora de los aprendizajes.

En este marco y de acuerdo con diversos autores consultados, Cebrián, 2005; Martí, 2002, Beltrán 2003; Alonso, 2005; Crook, 1998 y Marques, 2006 entre otros, con el objeto de indagar en los factores que propician las buenas prácticas educativas con uso de TIC nos debiéramos plantear por sí el profesor:

- Comparte con los compañeros las experiencias positivas donde utiliza las TIC.
- Investiga y reflexiona de las prácticas de aula con el objeto de mejorar las actuaciones educativas.
- Reflexiona colaborativamente en el departamento o claustro, sobre la práctica que involucra las TIC.
- Planifica con tiempo las actividades con apoyo TIC, en relación a los objetivos, el desarrollo de la tarea y selección de recursos.
- Integra las TIC en la docencia, porque incrementa la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En la intencionalidad pedagógica asociada a las TIC, estará reflejada toda aquella apuesta que el docente declara implícita y explícitamente en los objetivos de la tarea, poniendo atención en lo que respecta al área de dominio conceptual, lo referente a las estrategias y/o habilidades de tipo cognitivas (saber cómo pensar) y las estrategias de tipo metacognitivas (conocimientos sobre el pensamiento), sin descuidar lo social y afectivo.

En este sentido, debemos considerar fundamental que los docentes mediante la actividad educativa con TIC pueden potenciar una práctica no solo en el ámbito de contenidos, sino que además, producir un cambio orientado al uso de estrategias y desarrollo de habilidades en el sujeto que aprende.

La labor docente es clave para la inserción de las TIC en el aula neuquina. “El profesor debe conocer las TIC, aprender a manejarlas, conocer sus potencialidades como instrumento pedagógico y saber cómo seleccionar las más convenientes, como introducirlas en el aula y para qué y cómo evaluar su uso.

Esta formación debe atender, asimismo a dar respuestas a las dudas o reticencias por parte del profesorado en cuanto a la integración de las TIC.” (Tejedor, 2008: 186):

- Pérdida en el control del proceso educativo (los docentes tienen reservas en cuanto a la posibilidad de perder el control del proceso educativo al dejar más autonomía y libertad al alumno).
- Tiempo necesario para actualizarse (el esfuerzo de capacitación tecnológica ocasiona un gran estrés a los profesores).
- Tiempo necesario para el desarrollo de materiales (solicitan que se les propicie software) que les permitan diseñar sus materiales con facilidad y estrategias de cooperación que propicien el acceso libre a los materiales por la comunidad educativa.

12.1.4.- En la familia y entorno.

El cambio no debe quedar en la escuela solamente sino debe continuar en la casa. La construcción social del conocimiento no va solo en una dirección y así como se demostró que una gran cantidad de alumnos aprendieron el uso del ordenador en sus casas con la ayuda de algún familiar o amigo, también se puede dar en forma inversa: que los alumnos sean portadores del “nuevo conocimiento” para compartirlo con sus familiares, generando un espacio familiar de aprendizaje.

El entorno sociocultural nos facilita el camino pero también nos lo marca. Una forma de cambiar es utilizar el potencial que hay en los usuarios que tienen confianza en el uso de las TIC dentro del entorno familiar (padres, hermanos, primos, amigos, etc.).

Además de las posibilidades educativas que generan las TIC en ámbitos rurales se debe considerar el contexto que puede crear para el desarrollo y difusión de las diferentes culturas y sus saberes. La red permite revalorizar los lenguajes sin perder las identidades: los proyectos comienzan a parecer y muchas lenguas que estaban al borde la desaparición ahora tienen la posibilidad de ser escuchadas y vistas en todo el mundo. Es una salvaguarda de la diversidad de nuestra especie y no podemos quedarnos en la vereda de enfrente viéndola pasar.

La familia debe considerar que:

- La introducción del ordenador en la casa posibilita un acceso a la información de sus hijos fuera del horario escolar dándole una continuidad importante al proceso de enseñanza aprendizaje.
- El mercado laboral necesita que sus empleados sepan cada vez más del uso de las TIC.
- La TIC en la casa puede propiciar instancias de aprendizaje no solo en el escolarizado sino que en toda la familia.
- Las TIC pueden ser una herramienta de desarrollo y difusión de su cultura para los pueblos indígenas.

- Las TIC pueden crear oportunidades laborales enfocadas al turismo en las comunidades indígenas.
- Otras características son las infinitas posibilidades que brindan las TIC es la de comunicarse a bajo costo con comunidades que tienen los mismos problemas y tal vez las mismas soluciones.

Finalmente podemos decir que, en el nivel de aspiraciones juega un importante papel la familia, la comunidad y sus expectativas personales hacia el estudiante como así también el apoyo que le brindan para que el hijo estudie y no tenga que trabajar¹²⁷.

12.1.5.- Investigación y Desarrollo

Dos de los puntos mas importantes del crecimiento y que casi siempre olvidamos los argentinos. La investigación como fuente de información y de contenidos que le dan la dinámica a la Educación. El desarrollo como aplicación de los resultados obtenidos en la investigación y por sobre todo la garantía de la continuidad de los investigadores. Para eso es fundamental realizar convenios con las dos universidades cercanas geográficamente y culturalmente como los son la Universidad del Comahue y la Universidad de Rio Negro.

Con la del Comahue por su trayectoria en Educación, Cultura Mapuche e Informática Aplicada. Con la de Rio Negro por sus gabinetes de Investigación en Nuevas Tecnologías y por su cercanía estatal y política con una de las empresas más importantes de I + D de Latinoamérica: INVAP (Investigaciones Aplicadas Sociedad del Estado). Se debe considerar:

a) Métodos de investigación sensibles al contexto y orientados al proceso.

Lo que necesitan saber los responsables de elaborar las políticas educativas es saber qué funciona, para quién y bajo qué circunstancias. Aparte de una investigación que muestre los beneficios de las TIC en una asignatura, la investigación debe identificar cómo éstas pueden influir positivamente en el proceso de aprendizaje. La forma en que las TIC pueden apoyar ciertos procesos de aprendizaje y por lo tanto aumentar los logros, requerirá en el futuro un enfoque orientado al proceso en la evaluación del impacto de las TIC.

b) Creación de vínculos más fuertes entre la investigación y la práctica docente.

Se debería combinar la investigación más básica, en pequeña escala, enfocada en herramientas específicas de las TIC, con otras investigaciones más estrechamente vinculadas a la práctica. Otros caminos pueden ser, desarrollar una actitud crítica y reflexiva entre los docentes para que ellos investiguen por sí mismos (asesorados por investigadores) e involucrar a las escuelas en el armado del diseño metodológico de la investigación. Más aún, debería ponerse a disposición de los practicantes los resultados

¹²⁷ Un hecho clave en las comunidades rurales en general y en la comunidad mapuche en particular.

de la investigación en forma tal que les resulte útil para su aprendizaje. Podría ser boletín de resultados, acceso fácil a las pruebas de la investigación y medios adecuados para comunicar los principales resultados de la investigación¹²⁸.

c) Fomento y apoyo de estudios sobre el impacto de las TIC

La ventaja de los estudios a mediana y menor escala es que dependen del contexto particular en el cual se desarrollan. Hacer un estudio por distrito escolar neuquino sería de gran ayuda para determinar principios y generalidades. También, cualquier evidencia de tipo cualitativo se debería mejorar con información cuantitativa proveniente de estudios independientes, críticos y a gran escala que pueda encarar la provincia o la nación.

12.2.- Recomendaciones finales

La situación de postergación en el ejercicio de los derechos a la educación por parte de los pueblos indígenas en la Argentina es evidente. Si bien estos pueblos presentan una marcada heterogeneidad en cuanto al estado social y económico en el que se encuentran, varios comparten una situación que sin duda puede caracterizarse como crítica. En estos casos los niños y adolescentes acceden al sistema escolar más tarde, permanecen en él por menos tiempo, y reciben una educación insuficiente como para continuar avanzando exitosamente en el nivel medio.

El trabajo de investigación nos mostró, sin embargo, que esta situación es resultado de procesos históricos complejos. La postergación de estos pueblos se hace evidente en las limitadas posibilidades que brindan los entornos en los que se asientan las comunidades. Por otro lado, los vínculos de las escuelas con las comunidades no siempre generan sinergias positivas y están signados por la forma de acercamiento de la propia escuela al trabajo con pueblos originarios y a cómo recibe e integra la propia comunidad a los directivos y docentes.

A partir del trabajo realizado se plantea la necesidad de llevar a cabo políticas integrales y comprensivas para garantizar el acceso y la permanencia de los niños y adolescentes en el sistema educativo, es decir que iniciativas que comprendan no sólo aspectos vinculados a la educación sino también a la salud y la protección. Desde el punto de vista netamente educativo sin duda se requiere un pronto mejoramiento del equipamiento e infraestructura de las escuelas que atienden a estas poblaciones. Las carencias detectadas en varias de las escuelas visitadas son enormes y atentan contra la posibilidad de mantener a los niños dentro de un contexto propicio.

Otro elemento que debe ser atendido se refiere a la capacitación docente para atender a las demandas de esta población. Cómo abordar el trabajo en comunidades que mantienen la lengua nativa así como la definición y alcances de una educación intercultural son asignaturas pendientes. Las prácticas concretas en materia de alfabetización bilingüe resultan de pujas y tensiones entre las directivas de los ministerios de educación, las características propias de las escuelas (fundamentalmente en lo que hace la formación de los recursos humanos con los que cuenta) y las relaciones con la comunidad.

¹²⁸Se entregara un ejemplar de esta tesis en el C.P.E de Neuquén para su difusión.

Asimismo, en la actualidad se sostiene el derecho de los pueblos indígenas a que se les imparta una educación no sólo vinculado a la plena participación de su lengua nativa en el proceso de enseñanza sino también a que se les reconozca sus culturas indígenas, promoviendo el desarrollo de tradiciones ricas y variadas. El alcance del concepto de interculturalidad y su puesta en práctica también presenta dificultades. Existe una gran heterogeneidad en las formas de abordaje del proceso de alfabetización y en la utilización de contenidos culturales propios de los pueblos dentro del currículo escolar. En otras palabras, directivos y maestros poseen un margen bastante amplio de discrecionalidad a la hora de definir e impartir una educación intercultural en los contextos específicos en los que trabajan. De este modo se registran nociones y prácticas que expresan distintos grados de reflexión y conocimiento en torno al significado del derecho a una educación intercultural. Algunos docentes remiten el concepto al reconocimiento y uso transitorio del idioma nativo en el proceso de transmisión del idioma castellano. Otros, a un explícito reconocimiento de “respeto” por la cultura indígena que implica una aceptación de las formas de ser y hacer, aunque no la incorporación significativa de contenidos culturales específicos.

Finalmente, algunos se esfuerzan por incorporar a los contenidos curriculares aspectos de la cultura indígena de una manera más integrada. A partir de esta situación es que se sostiene la necesidad no sólo de definir políticas concretas referidas al bilingüismo y a la interculturalidad sino también la de efectuar un contralor periódico de las mismas. Es decir que las instancias superiores de decisión dentro de las estructuras ministeriales deben supervisar y monitorear debidamente la evolución de la educación impartida en escuelas que atienden a comunidades indígenas.

Finalmente, en lo que a los adolescentes respecta, el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria parece ser un punto de inflexión en las trayectorias de los alumnos y el sistema educativo debe estar preparado para ello a partir del diseño de políticas integrales.

La inserción de las TIC, la solución del transporte y estadía de los alumnos alejados de las escuelas secundaria y la posibilidad de entregar becas escolares ya han mostrado cierta efectividad en la retención escolar de poblaciones vulnerables. Es imperiosa la necesidad de mejorar las condiciones académicas en las que los adolescentes de los pueblos indígenas ingresan a las escuelas secundarias y también la necesidad de capacitar a docentes y directivos en el trabajo cooperativo, interculturalidad e inserción de TIC. Estas políticas, son fundamentales para contribuir a superar los sentimientos de inferioridad y abandono entre dichos jóvenes y se podrá hablar entonces seriamente de la igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autor: Flavio Leandro Caldas

- Alonso García, C. y otros (2005): *Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Coordinación, Lorenzo J. Padilla Maldonado. Madrid.
- Ander-Egg, E. (1990): *Técnicas de Investigación Social*. Humanitas, Buenos Aires.
- Anguera, M^a. T^a. (1986): *La investigación cualitativa*, Revista Educar N° 10, pp. 23-50.
- Antinao, N. (1998): *La cultura mapuche*. Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Aparici, R. (coord.) (1994): *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Ausubel, D. P. Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- Arrue, W. y Kalinsky, B. (1996): *El conocimiento en una realidad intercultural. Claves Antropológicas de la Salud*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Area Moreira, M. (2002): *La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad*. Organización y Gestión Educativa, n° 6, noviembre-diciembre, pp.14-189
- Area Moreira, M. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Octaedro. Madrid
- Ballester, A. (2002): *El aprendizaje significativo en la práctica*. Libro digital. Mallorca
- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona
- Barrón, Á. (1997): *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*. Amaru Ediciones. Salamanca
- Batallán, G. y García, R. (1988): citado en Raúl Díaz (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una Identidad desafiada*. Editorial Abya Yala, Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Bautista García Vera, A. (coord.) (2004): *Las nuevas tecnologías de la enseñanza*. Ediciones Akal. Madrid.
- Beltrán, J. y Pérez, L. 2003: *La novedad Pedagógica de Internet*. Educared. Madrid.
- Beltrán, J. (2003): *De la Pedagogía de la Memoria a la Pedagogía de la Imaginación*. En Fundación Encuentro; Madrid.
- Berté, A. (1999): *Matemática dinámica*. A-Z editora, Buenos Aires

- Binstock, G. y otras (2008): *Acceso y permanencia educativa de niños y adolescentes en comunidades Kolla, Mapuche, Mbya Guaraní y Wichi en la Argentina*. Unicef. Buenos Aires.
- Bonfil Batalla, G. (1989): *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos*, en Arinsana, Caracas N° 10, pp.5-36.
- Boon, J. (1990): *Otras tribus. Otros escribas*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bruner, J.S. (1987): *La importancia de la educación*. Paidós. Barcelona.
- Bunge, M. (1989): *La Investigación Científica*. 2ª ed. Corregida. Barcelona: Ariel. pp. 919-930.
- Burbules, N. (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona. Granica.
- Caldas, F. (2004): *Matemáticas Mapuches*. Publicaciones Congreso de Historia del Neuquén. Neuquén.
- Carbonell, E. (1999): *Sapiens, el largo camino de los homínidos hacia la inteligencia*. Barcelona: Ediciones Península S.A.
- Carrol, L. (1995): *Alicia en el país de las Maravillas*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Castells, M. (1999): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, La sociedad red; versión castellana de Carmen Martínez Gimeno. Madrid: Alianza.
- Cebrián de la Serna, M. (coord.) (2009): *La Tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas*. Andalucía. Publicación GTEA.
- Cebrián de la Serna, M. (coord.) (2005): *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Ediciones Pirámide. Madrid
- CEPAL (2004): *La juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias*, Publicaciones CEPAL. Santiago de Chile.
- Chalmers, A. (1987): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Editorial Siglo veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Chen, G.-M. y Starosta, W.J. (1996) "*Intercultural Communication Competence: A Synthesis*", en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) *Communication Yearbook* 19. Londres: Sage, pp.353-383.

Cipressi, C. Dubinowski, S. y Macchi, G. (2001): "Análisis Estadístico de la Educación en la provincia del Neuquén." Publicación de la Facultad de Educación de la Universidad del Comahue pp. 98-127.

Coll, C., Palacios, M. y Marchesi, A. (2004): *Desarrollo psicológico y educación. 2*, Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza editorial.

Crook, Ch. (1998): *Ordenadores y aprendizaje Colaborativo*. Madrid. Editorial Morata.

Collins, A. (1998): *El potencial de las nuevas tecnologías para la educación en Vizcarro y León. Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Editorial Pirámide. Madrid .pp. 29-51.

Coordinación de Organizaciones Mapuches (2004): *Propuesta Educación Bilingüe e Intercultural*. Neuquén.

Crobak, R. (1997): *El Aprendizaje significativo*. Editorial universitaria Universidad del Comahue. Neuquén.

Cronbach, L. J. (1975): *Mejoramiento de la comprensión del descubrimiento*. Pax- México D.F.

De Miguel, M. (1979): *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo*. ICE Universidad de Oviedo. Oviedo.

Dearden, R. F. (1969): *Instrucción y aprendizaje mediante el descubrimiento*. En Peters (Ed.). *El concepto de la educación*. Paidós. Buenos Aires

Del Álamo, O (2003): *Esperanza tecnológica: Internet para los pueblos indígenas de América Latina*, en: Revista instituciones y Desarrollo, N° 14-15, Instituto Internacional de Governabilitat de Catalunya, pp. 43-79. Barcelona

Díaz Aguado, M. (1996): *Escuela y tolerancia*. Pirámide. Madrid.

Díaz, R. (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una Identidad desafiada*. Editorial Abya Yala, Miño y Dávila. Madrid.

Diccionario Santillana, (2003).

Duart, J. y Sangrá, A (comps.) (2000): *Aprender en la virtualidad*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

Duro, E. et al (2008): *TIC y justicia educativa*. En Las TIC: del aula a la agenda política. Unicef. Buenos Aires.

Erize, E. (1987): *Mapuche* .Tomo I,II, III y IV. Editorial Yapun. Neuquén.

Ferrater Mora (1993): *Diccionario de filosofía* .Ariel. Barcelona.

- Ferrer Ferrán, coord.(2010): Evaluación del Programa Pizarra Digital en Aragón.
- García Carrasco, J. (2000): *Apunte del máster en Tecnología de la Educación*. Universidad de Salamanca.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2003): *Tecnología educativa: Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- García- Valcarcel Muñoz-Repiso, A. (2008): *Investigación y Tecnologías de la información y Comunicación al servicio de la Innovación Educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. (1997): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Madrid.
- Gowin, D.B. (1981): *Educating*. Cornell University Press: Ithaca, New York.
- Hernández, I, y S. Calcagno; 2003: *Los pueblos indígenas y la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe. Un Marco para la Acción*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Hernández, I. (2003): *Autonomía y desarrollo del pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Hernández, J. (1989): *Martin Fierro*. Editorial Estrada. Buenos Aires.
- Khun, T. (1995): *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo Cultura Económica. 1971, México.
- Las mil y una noches, (1996): autor Anónimo. Editorial Estrada. Buenos Aires.
- Leontiev, A. (1983): *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- Lewis, Robert (1998): *Trabajo y aprendizaje en Comunidades educativas*. En Vizcarro, C. y León , J. (1998): *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Editorial Pirámide. Madrid.
- Magadan, C. et al. (2008): *Las TIC en las escuelas rurales argentinas. En Las TIC del aula a la agenda política*. Unicef. Buenos Aires.
- Majó, J. y Marqués Graell, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Praxis Barcelona.
- Marqués Graell, P. (2005): *La Pizarra digital interactiva SMART, síntesis de la investigación*. Universidad de Barcelona.
- Marti, E. (1997): *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona. Editorial Horsori.

- Martínez Gonzales, M.A e Irala, J. (2001): *Bioestadística amigable*. Editorial Díaz de Santos. Madrid.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (2006): *Informe DiNIECE*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (1995): *Recomendaciones metodológicas para la E.G.B.* Buenos Aires.
- Molineaux, D. y Gottlieb, T. (1995): *El árbol sagrado. Traducción del documento indígena denominado: Four World Development Projet*. Gran Consejo de ancianos. Canadá.
- Mominó, J., Sigalés C.y Meneses J. (2008): *La escuela en la sociedad red: internet en la Educación Primaria y Secundaria*. Ariel. Barcelona.
- Moreira, M. A. (1995): *Mapas conceptuales y aprendizaje Significativo*. Porto Alegre.
- Negroponte, N.(1995): *El Mundo Digital* Ediciones B, Barcelona.
- Novak, J. (1977): *A Theory of Education*. Ithaka. Cornell University Press New York.
- Novak, J. (1981): *Concep Mapping and other innovative strategies*. Cornell University Press. New York.
- Organización Internacional del Trabajo (1989): *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y Tribales en países Independientes*. . O.I.T. Buenos Aires.
- Ortiz Oria, M. (1993): *El malestar Docente: La enseñanza media como unidad de referencia empírica*. Universidad de Salamanca. España
- Pablos Pons J. de (1995): *Tecnología y educación: (Una aproximación sociocultural)* Cedecs. Barcelona.
- Platón, (2004): *La Republica*. Editorial Estrada. Buenos Aires.
- Perkins, D. (1997): *La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa. Barcelona
- Pérez Serrano, G. (coord.) ;(1999): *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea, D.L Madrid
- Petit, C. (2006): *La generación Tecno cultural*. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1977): *Epistemología genética*. Salping S.A. Buenos Aires. Argentina.

- Piaget, J. (1981): *La teoría de Piaget. En Infancia y Aprendizaje Monografías 2*, Piaget. Barcelona. pp. 13-54.
- Rue, J. (2002): *¿Que enseñar y porqué?* Ediciones Paidós. Barcelona.
- Rogoff, B (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. New York.
- Rodríguez Sánchez y otros (2000): *La estadística como instrumento de medida de un programa de intervención relacionado con el medio ambiente*. Psicothema. Vol. 12. Supl. N° 2, pp.479-481. Salamanca.
- Perkins, T. (1996): *Rethinking stereotypes. En Quin et al. Historias y estereotipos*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Quin, R. y Mc Mahon, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Sarmiento, D. (1974): *Facundo*. Editorial Losada. Sexta edición. Buenos Aires.
- Sarramona, J. (1986): *Sistemas no presenciales y Tecnología educativa*. En Castillejo y otros: *Tecnología y Educación*. Barcelona.
- Scribner, S y Cole, M (1982): *Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal*. Revista Infancia y Aprendizaje 17, pp. 3-18.
- Schunk, D (1997): *Computer Supported Collaborative Learning* Citado en el libro *Teorías del Aprendizaje*. Ediciones Pearson Educación. Barcelona. pp. 427-430.
- Slavsky, L (2005): *Autogestión de la identidad y la memoria en la Patagonia Argentina*, en: *Boletín Gestión Cultural, Participación Ciudadana*, Instituto de Gobernabilidad de Catalunya, N° 11.
- Slavsky, L (2006): *Tecnologías de la información y la comunicación para jóvenes mapuches* en: *Novedades de Antropología*. Año 15, N° 54, INAPL, pp 12-13 . Buenos Aires.
- Tejedor, F. J. (2008): *Investigación educativa: su desarrollo en el ámbito de la Tecnología Educativa*. En *Investigación y tecnologías de la Información y Comunicación al Servicio de la Innovación Educativa García-Valcarcel (coord.)*. Aquilafuente. Salamanca.
- Tomasevski, K. (2004): *Manual de derechos basado en la educación*, UNESCO, Bangkok.
- Touron, J. (1985): *La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones*. Revista Española de Pedagogía pp. 169-170,pp. 473-495. Madrid.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995): *Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana*. En Fernández y Melero (Ed.), *La interacción social en contextos educativos*, 99-133. Siglo XXI de España Editores. Madrid.

Van Dalen y Meyer (1981): *Manual de Investigación Educativa*. pp. 473-482. Paidós. Barcelona.

Vilaseca, J. y Meseguer, A. (2000): *La web de la asignatura en un modelo de aprendizaje virtual a distancia*. En la publicación Duart, Joseph y Sangra, A. *Aprender en la virtualidad*. Editorial Gadisa. Barcelona.

Vizcarro, C. y León, J. (1999): *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Editorial Pirámide. Madrid.

Vygotsky, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade. Buenos Aires.

Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.

Vygotsky, L. S. (1988): *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y Aprendizaje*. Editorial Grijalbo. Buenos Aires. Pp. 27-28, pp. 105-116.

Wilhelm de Moesbach (1984): *Diccionario Español – Mapuche*. Ed. Siringa. Neuquén.

WEBGRAFIA

Alfred Fernández/Jean-Daniel Nnordmann: Informe 2002 sobre el estado de las libertades educativas en el mundo.

www.oidel.ch/francais/Publications/Groupe_de.../Rapport_2002_esp.doc.

Alsina, Miquel Rodrigo, (1997): Elementos para una comunicación intercultural. Revista CIDOB. Afers Internacionals, núm. 36, pp. 11-21

<http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28020/27854>

Baeza Bischoffshausen, P. y otros. Aprendizaje colaborativo asistido por computador: la esencia interactiva, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías (1999)

<http://www.contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-8.htm>

Bisnaire, L., Firestone, P., and Rynard, D., 1990, “ *Factors Associated with Academic Achievement in Children Following Parental Separation*”. *American Journal of Orthopsiychiatry*, 60, (1), January, 1990.

http://www.secuestro-emocional.org/main/Efectos-Ausencia-Padre.htm#_ftn13

Caldas, Flavio (2001) : La interculturalidad en la Red. Proyecto IxI.

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=74

Clanet, C.(2001): *Diversidade Cultural e Educaçao* de Fernando Acosta. En Caldas, F. (2001) : La interculturalidad en la Red. Proyecto IxI.

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=75

Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos (Argel, 1976)

<http://www.filosofia.org/cod/c1976pue.htm>

Diccionario de Sicología (2009):

http://www.psicoactiva.com/diccio/diccio_a.htm

Discurso de Rigoberta Menchu al recibir premio nobel

<http://www.portalplanetasedna.com.ar/aztecas.htm#manchu>

European schoolnet Informe TIC en las escuelas europeas

http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf

Informe A.P.D.H y U.N.C, (1996).:

<http://www.mapuche.info/mapuint/LomaLata.html>

Ley 26206 de la educación argentina

<http://www.educar-argentina.com.ar/SET2007/educ261.htm>

López Melero, 1999: “La Educación Intercultural: la diferencia como valor”

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Miguel_L_pez_Melero.pdf

Marques, P. (2005) : Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias.
<http://dewev.uab.es/pmarques/docentes.htm>

Marques, P. (2005) Recerca: la Pissarra Digital a Catalunya. Competencia TIC - Proposta de sequenciado per cicles.
http://www.xtec.es/escola/tec_inf/tic/competencia.htm

Marques, P. (2003) "Las Competencias didáctico digitales de los formadores en la era Internet."
<http://dewev.uab.es/Dmarques/5inposium.htm>

Noticia sobre fallo favorable educación mapuche.(Diario Pagina 12).
<http://www.pagina12.com.ar/2000/00-09/00-09-12/pag18.htm>

Revista Zona Educativa, (1997). N°11
<http://www.oei.es/na1453.htm>

Revista Tecnología y Comunicación Educativa. ILCE- abril de 1987. Valdés, María Guadalupe
<http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2524&db=&ver=>

Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio (2004): En Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

Umberto Eco. (1993): Reportaje del "Correo de la Unesco",
http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=94407&set=4C3F29C3_2_384&gp=1&lin=1&ll=1

Unicef Argentina
http://www.unicef.org/argentina/spanish/children_11131.htm

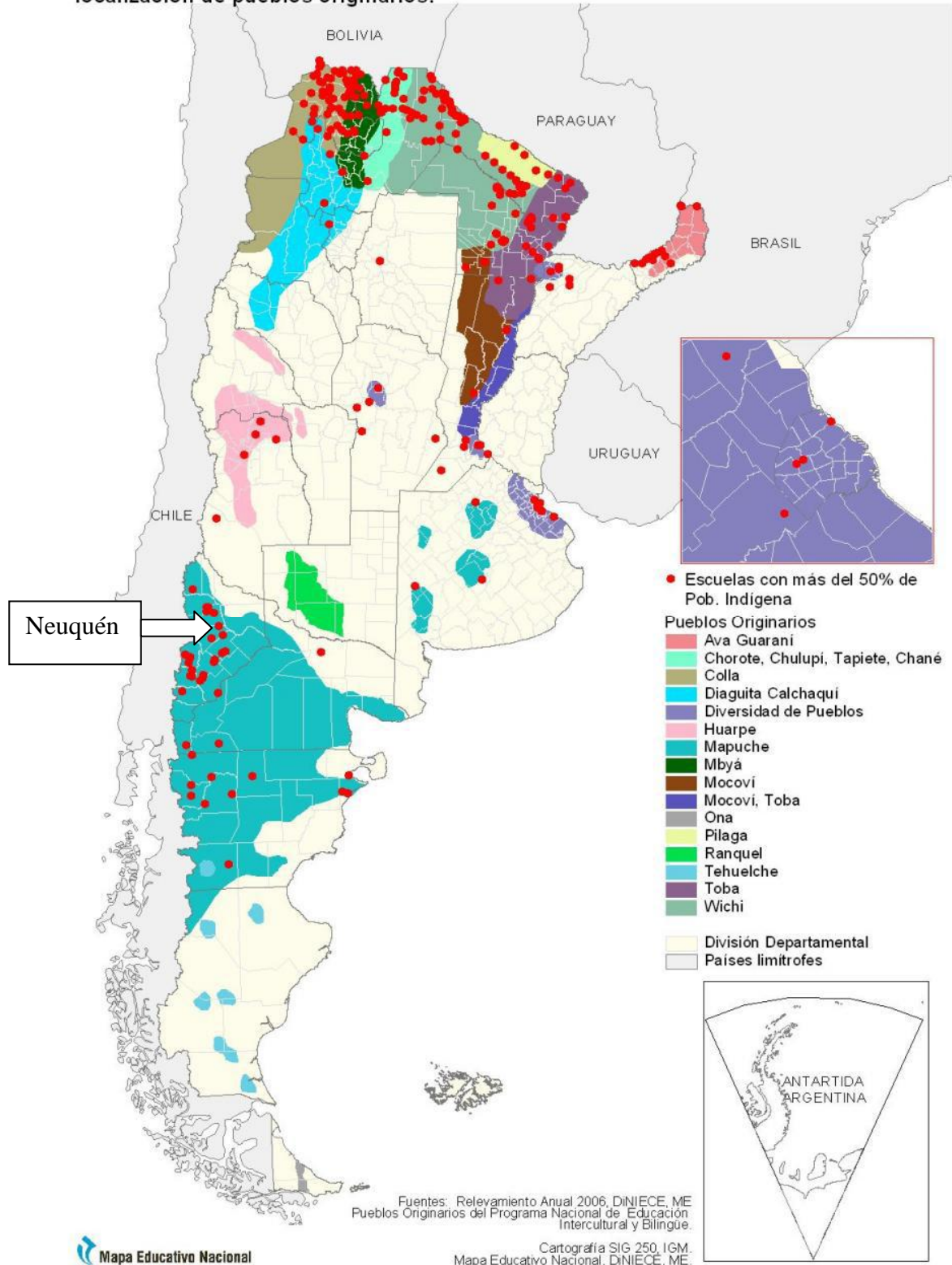
El choque entre la cultura indígena y la explotación del yacimiento de petróleo en Neuquén Mapuches que usan celular y 4x4 en Loma de la Lata.
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=40779

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

Autor: Flavio Leandro Caldas

ANEXO 1 ESCUELAS CON POBLACION ABORIGEN EN LA ARGENTINA

Establecimientos de Educación Común con más del 50% de población indígena y localización de pueblos originarios.



ANEXO 2: MAPA DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN
Área de influencia de la investigación



AREA DE INFLUENCIA DE LA INVESTIGACION
COMUNIDADES MAPUCHES: VERA,
CAYUN Y CURRUHUINCA

ANEXO 3 ENTREVISTAS CON OBSERVADORES CLAVES

A continuación se presentan las entrevistas realizadas con el objeto de obtener otras visiones de la problemática planteada, ya desde la óptica de los interesados o de profesionales interesados en hallar una solución. Luego de las entrevistas se presentan algunas conclusiones obtenidas, a partir de un análisis cualitativo de los temas analizados y los diferentes puntos de vista.

Se han omitido en la redacción las preguntas efectuadas por el autor, y se han recortado algunas respuestas que podían haber sido reiterativas y/o demasiado extensas para el lector, escapando a la utilidad de las mismas. Las grabaciones en video y cintas magnetofónicas están a disposición de los que necesiten consultar y/o ampliar algunas de las respuestas.

1º Alumnos de la Comunidad Mapuche.

Viviana Colipán

La profesora explica de una manera muy difícil.....no la entiendo.

Va muy rápido, rapidísimo.

En ese año no pude estudiar bien, Físicoquímica, inglés, contabilidad y matemáticas.

Karina Vera

Yo tengo previa matemáticas de 3ro. Y me llevo la de 4º.

También me lleve geografía, contabilidad e inglés. También tengo previa la literatura.

Además me lleve Matemáticas de 2º.

Esa profesora es muy rápida. Yo no le entiendo bien. Yo le tomo la mayor atención del mundo, ella toma ejercicios más difíciles de los que da en los prácticos.

Con esta profesora “pasa el que sabe”.

Liliana Colipán

Yo me lleve inglés y físicoquímica. Repetí 1er. Año.

Claudia Colipán, que es nuestra prima también se llevó matemática.

Viviana

No creo aprender en una semana lo que no entendí en todo el año.

En la matemáticas de 3º no la veía ni cuadrada. En cambio en la matemáticas de 2º la saque como nada.

Karina

Para estudiar hago los ejercicios que me salen si hay alguno complicado me quedo ahí.

La prueba no esta tan mal....pero algunas propiedades mal aplicadas, algún numerito...

Karina

En la primaria yo estuve rebién con las matemáticas.

Matemáticas de 1º fue mucho más difícil porque había cosas que no habíamos visto.

La matemática de la primaria no nos sirvió mucho para empezar bien la secundaria.

Ademas pasas de un aula de 20 chicosen donde somos todos de la comunidad...a aulas de 35 alumnos con chicos de distintos lugares....se hace difícil entender..

Viviana

Rita (la profesora) nos hacia pasar a los que mas nos costaba y tenía mucha paciencia. Volvía a casa y lo primero que hacia era hacer las tareas y sobretodo Matemáticas.

Karina

Para mi esta profesora estaba en carrera contra el programa. Ella tenía que dar todo el programa y si lo chicos le preguntaban y le decían que no entendían ella le decía que vaya a la biblioteca, que agarre un libro.

Viviana

Por nuestra historia misma es la practica....nuestro abuelos sabían hacer cosas matemáticas....es eso ...los números es lo que más nos cuesta.

Karina

Ingles no sólo nos cuesta a nosotros que somos una cultura diferente sino a todos. A mi me costo mucho esfuerzo. La profesora se dio cuenta de que nos esforzábamos.

Da vergüenza decir “soy mapuche”.....como contaba una mujer que vino acá que decía que su mama daba clase de mapuche y no mandó más a sus hijos porque le daba vergüenza.

Viviana

Mucha gente tiene la idea de que acá se vino a civilizar a la gente....pero esta gente sabia muchas cosas y que tal vez nadie se los explico, las astronomía, las posiciones del sol, las estaciones del año y nadie ni ningún profesor universitario se lo vino a enseñar ellos lo aprendieron de mirar. No es la cosa de... dejó de lado a mi gente.....sino estudiar para ayudar....no es que uno deja de ser una cosa para pasar a ser otra cosa....no es una transformación. Da mucha vergüenza cuando una persona del campo en donde todos somos descendiente de lo mapuches dice que es mapuche, y le da vergüenza....cada una tiene la cultura en el alma.

Karina

Lo que pasa en todas las personas y a veces uno busca ser lo que no es....y hasta en el día de hoyen nuestra edad de la adolescencia nosotros buscamos nuestra propia identidad.

Es un proceso muy histórico después de la campaña del desierto la gente se cerro mucho ellos pensaban que no se iban a dar cuenta de que éramos mapuches y no nos iban a matar ni quitarnos las cosas...ellos pensaron que si no se daban cuenta nos si ocultamos un poco las cosas íbamos a sobrevivir un poco más. No le enseñaron la lengua sus hijos, no decían nunca nada y los que algunas ves quisieron enseñar a sus hijos tuvieron el rechazo por parte de sus hijos.

Viviana

La gente, malintencionada “nos consideraba indios “. Somos mapuchesque no es lo mismo. Cuando llego Colon el pensaba que había llegado a la India ...pero había llegado a conocer gente diferente. Todos los pueblos originarios de América tenían una relación muy importante con la Tierra, los peruanos, incas, aztecas, mapuches,....y dieron la vida peleando por la Tierra.

La ecología es algo que esta de moda, que se puso de moda ahora porque esta todo hecho bolsa. Antes no eran científicos, no había tecnología y se sabia cuidar mejor.

Causa un poco de molestia, porque el indio esta en todos lados, en la boca,...”indio de mierda”....”salí de acá indio sucio” a nosotros no da risa porque no somos indios.....son los de la India.

Karina

A nosotros nos paso que nuestro abuelos nunca nos había contado nada y no nos llamó la atención. El nguillatum es una rogativa...para obtener mejor tiempo para compartir lo mejor, para la relación del hombre, Dios y la Tierra.

Nuestra cultura siempre fue oral, los abuelos de nuestro abuelos se la contaba a ellos y estos a nuestro padres pero ahora no nos quieren contar y se esta perdiendo.

Yo muchas veces digo como puede ser que yo por mas que me explicaran no podría ponerme a favor de una gente que asesina a otra....y después de todo había mucha desventaja. La gente quería su madre Tierra. Y hay

gente que los toma con grandeza a Cortes, a Roca, etc. Y a la gente nuestra le paso lo mismo porque habían hecho acuerdos y no lo cumplieron.

2° Entrevista al maestro Luis Martínez

Hay diferenciasimagínate a los chicos de escuelas rurales les cuesta mucho más.

La escuela esta planteada para nosotros, la hicimos nosotros y después la trasladamos a las zonas rurales....en algún momento dije que cambiamos los fortines por las escuelas.

El otro día charlamos con la directora de la escuela de Ruca Choroy y no tienen como sostener a los chicos dentro del aula de jardín, y de 1er grado después de estar 3 , 4 meses en su casala vida en el campo pasa por estar afuera.

El concepto de la escuela es nuestro. Los chicos mapuches están acostumbrados a estar afuera. Se sienten presos en la escuela. Después se van acostumbrando....a la fuerza.

El conocimiento de ellos se transmitía en forma oral. A la noche se reunían entorno a un fogón y así aprendían. Hay transmisión de conocimiento, y luego con tus conocimientos previos se moldeará. No es tan así.

La diferencia es así. A veces no es tan grande.

Yo les enseñe a mis hijos desde que nacieron.....a usar un lápiz, una hoja para que escriban, les leí un cuento, jugaban a la maestra con los hermanos, cuando llegan a la escuela que le pidan en la escuela... que manejen un lápiz, a escuchar un cuento, que usen guardapolvo, etc.

Los chicos mapuches, los chicos del campo, que le enseñaron en las casa, a cuidar los gallinas, los pavos, a ir a buscar las chivas, como se corta la leña, etc.

Que pasaría si a nuestro hijos le pidieran en la escuela que cuiden los pavos, montar a caballo, cuidar las chivas, etc.

La desigualdad entre los chicos mapuches y no mapuches, no es una desigualdad para la vida sino que es una desigualdad para la escuela.

El ascenso social a través del estudio....pero nunca fue solamente ascenso social, había siempre crecimiento personal, la educación tiene valor en si misma.

Y hoy tenemos que hacer hincapié en esto ...vas a ser una persona distinta una persona diferente, vas a analizar las cosas en forma diferente.

.....

La gente que no este capacitada no va a tener trabajo.....antes existía el palero....que hacia los pozos con la pala, pero ahora nose contrata una maquina y listo.

La escuela rural es una gran familia, es una extensión de la casa, cuando funciona bien.

Los pibes mapuches que se van a los 12, 13 años, que se van primero de lado de la familia, después de una comunidad mapuche a otra cultura, de una comunidad cerrada a otro mundo, y a eso agrégale lo de las materias y profesores. Cambia totalmente el enfoque de la escuela...de una escuela familiar a un sistema que tienen 14 materias y profesores que no los conocen. Y encima las materias.....Historia Antigua, Ingles, Contabilidad.

En Carrilil iban al boliche y decían...un kilo de yerba..... cuanto es (y le pagaban)....2 pesos....bueno ahora un kilo de azúcar....cuanto es.....1 peso con cincuenta(y lo pagaban) ...ahora deme un kilo de fideos....cuanto esy (y lo pagaban) así era una forma de que no los pasen e iban comprando de a una cosa.

El tema del secundario es un tema. Hemos hecho una articulación con media pero seguimos con problemas.

Podemos tener hasta 25 becas pero solo pudimos dar 14 becas ya que no había otros chicos que se presentaran.

Se necesita un trabajo de las escuelas rurales para que siga en el secundario.

La capacitación puede ser en otras escuelas como el Cepaho¹²⁹

Yo lo atribuyo a la institución que no fomenta los estudios secundarios en la escuela rural. Se preocupan de que el alumno llegue a séptimo y después no es más alumno de la escuela.

Los chicos que han estudiado la secundaria, cuando han vuelto eran otras personas, con otros aprendizajes distintos. Saben manejar un tractor, la energía eólica, saben de criaderos de chanchos, saben como se crían las gallinas, como se hace el análisis de los chivas, el tema del forraje.....vienen con otra visión de haber vivido fuera de la comunidad.

¹²⁹ Cepaho. Un propuesta de formación neuquina para actividades del hogar o pequeños talleres de artesanías.

Porque el problema es, fundamentalmente el acompañamiento en el tema de los estudios. Los chicos tienen que estudiar solos...el secundario requiere estudio.

Las matemáticas es la materia que más les cuesta, contabilidad y luego inglés.

Le enseñan aritmética nada más.

Las matemáticas son claves, tienen que resolver problemas junto con el bolichero, independientemente de la madre y del padre y lo tiene que resolver. Y sabe que si falta guita es guita.

Se resuelve constantemente problemas matemáticos...en el ir a comprar ...y hacer cosas.

Hay responsabilidades distintas en el porqué del “poco o nulo apoyo de los padres “, el padre no sabe ...no lo ve...en cambio las autoridades saben que hoy si no te capacitas, vas a ser pobre toda tu vida.

Lo emocional pesa mucho, yo no se si es el 100% pero ...pesa más que los contenidos conceptuales que el chico no trae. Suponeteque no sepa dividir...pesa mucho menos que el brusco cambio que es el estar lejos de los padres y a su vez en una cultura distinta.

El autoestima se resiente porque al chico le va mal.

Lo que pasa que el paisano no piensa en el mañana, siempre vive el presente, el hoy. No se como es su sistema de pensamiento pero no se proyecta, se vive el momento.

Hay una gran afectividad con los chicos. Una afectividad muy fuerte, ellos viven pendientes de los hijos, de cosas distintas, pero constantemente. Tienen una relación familiar muy fuerte. La madre es la que se ocupa de la educación en la casa.

El valor de los viejos es muy importante. El anciano es el que tiene la sabiduría el que tiene las tradiciones.

Estos chicos se autobloquean

Hay que fortalecer la escuela primaria, en el sentido de que terminen las escuela en mejores condiciones, en lo que se refiere a los contenidos conceptuales y fundamentalmente procedimentales. De forma que cuando dejen el 7^a grado los chicos puedan redactar, puedan sacar una idea principal, puedan manejar las cuatro operaciones, en una situación problemática.

La educación bilingüe no es problema, sirve más si es bicultural. No enseñar una sola cultura, enseñar las dos, acá se enseña dentro de la cultura mapuche se enseña la cultura blanca y la cultura mapuches tienen mártires, próceres. Que sin embargo no existe en la historia oficial Calfucura no existe, Saihuque no existe, Lautaro no existe y así todos los capitanejos de su guerra que han resistido a la conquista.

Debe ser bicultural, los valores de la comunidad

Se debe hacer hincapié en el eje de la cultura, y la lengua como vehículo de transmisión de cultura. No porque se le enseñe la lengua mapuche van a cambiar mucho la cultura.

Se puede modificar el enfoque sobre la cultura como por ejemplo en la conquista.

El diferente es marginado, entonces no quieren ser diferentes.

La utilización de la máquina (computadora) es bárbara para los chicos mapuches. Lo de jardín y primer grado y segundo utilizan programas y es fabuloso para ellos.

Se ve un montón de mejoría con el uso de la computadora.

Para mí lo que hemos logrado el año pasado con los chicos de primer grado leyendo perfectamente, contar hasta 100, suma y resta con dificultad en la unidad, el aporte de la máquina ha sido importantísimo.

Es una herramienta didáctica, para favorecer el aprendizaje de los contenidos. No te va a solucionar todos los problemas pero sirve mucho.

Evaluación Cualitativa global de las entrevistas

Nº Entrevista	Nombre	Categoría	Expresión Literal
1	Viviana	Probl. Aprendizaje	La profesora explica de una manera muy difícil.....no la entiendo.
1	Viviana	Tiempos diferentes	Va muy rápidorapidísimo
1	Karina	Tiempos diferentes	Esa profesora es muy rápido.
1	Viviana	Problemas de Aprendizaje	En la matemática de 3º no la vi ni cuadrada....

1	Viviana	Problemas de Aprendizajelos números es lo que más nos cuesta....
1	Karina	Identidad	Da mucha vergüenza decir “soy mapuche”
1	Viviana	Identidad	...dice que es mapuche, y le da vergüenza....cada uno tiene la cultura en el alma
1	Karina	Identidad	Lo que pasa en todas las personas y a veces uno busca ser lo que no es....y hasta en el día de hoyen nuestra edad de la adolescencia nosotros buscamos nuestra propia identidad.
1	Karina	Cultura	No le enseñaron la lengua sus hijos, no decían nunca nada y los que algunas ves quisieron enseñar a sus hijos tuvieron el rechazo por parte de sus hijos.
1	Viviana	Cultura	Todos los pueblos originarios de América tenían una relación muy importante con la Tierra, los pergeños, incas, aztecas, mapuches,.....y dieron la vida peleando por la Tierra.
1	Viviana	Estereotipo	Causa un poco de molestia, porque el indio esta en todos lados, en la boca,....”indio de mierda”....”salí de acá indio sucio”
1	Karina	Cultura	Nuestra cultura siempre fue oral, los abuelos de nuestro abuelos se la contaba a ellos y estos a nuestro padres pero ahora no nos quieren contar y se esta perdiendo.
2	Luis	Diferencias	Hay diferenciasimagínate a los chicos de escuelas rurales les cuesta mucho más.
2	Luis	Sistema Educativo	La escuela esta planteada para nosotros, la hicimos nosotros y después la trasladamos a las zonas rurales....
2	Luis	Culturala vida en el campo pasa por estar afuera.
2	Luis	Conocimiento	El conocimiento de ellos se transmitía en forma oral. A la noche se reunían entorno a un fogón y así aprendían.
2	Luis	Conocimiento	Hay transmisión de conocimiento, y luego con tus conocimientos previos se moldeará.
2	Luis	Desigualdad	La desigualdad entre los chicos mapuches y no mapuches, no es una desigualdad para la vida sino que es una desigualdad para la escuela.
2	Luis	Cultura	...la educación tiene valor en si misma.
2	Luis	Conocimiento	La gente que no este capacitada no va a tener trabajo.....
2	Luis	Desarraigo	Los pibes mapuches que se van a los 12, 13 años, que se van primero de lado de la familia, después de una comunidad mapuche a otra cultura, de una comunidad cerrada a otro mundo....
2	Luis	Metodología	En Carrilil iban al boliche y decían....un kilo de yerba..... cuanto es (y le pagaban)2 pesos.....bueno ahora un kilo de azúcar...cuanto es.....1 peso con cincuenta(y lo pagaban) ...ahora deme un kilo de fideos....cuanto esy (y lo pagaban) así era una forma de que no los pasen e iban comprando de a una cosa.
2	Luis	Sistema Educativo	El tema del secundario es un tema. Hemos hecho una articulación con media pero seguimos con problemas.
2	Luis	Sistema Educativo	Se necesita un trabajo de las escuelas rurales para que siga en el secundario. La capacitación puede ser en otras escuelas como el Cemo
2	Luis	Sistema Educativo	Yo lo atribuyo a la institución que no fomenta los estudios secundarios en la escuela rural. Se preocupan de que el alumno llegue a séptimo y después no es más alumno de la escuela.
2	Luis	Probl. Aprendizaje	Las matemáticas es la materia que mas les cuesta.
2	Luis	Sistema Educativo	Hay responsabilidades distintas en el porqué del “poco o nulo apoyo de los padres “, el padre no sabeno lo ve...en cambio las autoridades saben que hoy si no te capacitas, vas a ser pobre toda tu

			vida.
2	Luis	Desarraigo	..que no sepa dividir....pesa mucho menos que el brusco cambio que es el estar lejos de los padres y a su vez en una cultura distinta...
2	Luis	Autoestima	El Autoestima se resiente porque al chico le va mal.
2	Luis	Conocimiento	El valor de los viejos es muy importante. El anciano es el que tiene la sabiduría. Tienen las tradiciones.
2	Luis	Prob. Aprendizaje	Estos chicos se autobloquean
2	Luis	Sistema Educativo	Hay que fortalecer la escuela primaria, en el sentido de que terminen la escuela en mejores condiciones, en lo que se refiere a los contenidos conceptuales y fundamentalmente procedimentales. De forma que cuando dejen el 7º grado los chicos puedan redactar, puedan sacar una idea principal, puedan manejar las cuatro operaciones, en una situación problemática.
2	Luis	Bilingüismo	La educación bilingüe no es problema, sirve más si es bicultural. No enseñar una sola cultura, enseñar las dos.
2	Luis	Cultura	Acá se enseña dentro de la cultura mapuche se enseña la cultura blanca y la cultura mapuches tienen mártires, próceres. Que sin embargo no existe en la historia oficial Calucura no existe, Saihuque no existe, Lautaro no existe y así todos los capitanejos de su guerra que han resistido a la conquista.
2	Luis	Discriminación	El diferente es marginado, entonces no quieren ser diferentes.
2	Luis	Metodología	La utilización de la maquina (computadora) es bárbara para los chicos mapuches. Lo de jardín y primer grado y segundo utilizan programas y es fabuloso para ellos. Se ve un montón de mejoría con el uso de la computadora.
2	Luis	Cultura	Se debe hacer hincapié en el eje de la cultura, y la lengua como vehículo de trasmisión de cultura. No porque se le enseñe la lengua mapuche van a cambiar mucho la cultura.
2	Luis	Metodología	Es una herramienta didáctica, para favorecer el aprendizaje de los contenidos. No te va a solucionar todos los problemas pero sirve mucho.
3	Alicia	Diferencias	Desgraciadamente los chicos que vienen a estudiar acá, creo que el objetivo es terminar pareciéndose lo menos posible a un mapuche.
3	Alicia	Cultura	... pero como comunidad, como pueblo, como cultura no los estas ayudando, al contrario los perjudicas...
4	Raúl	Cultura	... para empezar un trabajo intercultural hay que revisar las practicas del discurso nacionalista, del discurso de genero, de la escuela Argentina que es lo que nosotros llamamos discurso pedagógico de la modernidad
4	Raúl	Identidad	revisar nuestros propios pilares de identidad en cuanto a varias cuestiones, en cuanto a un mundo legitimado con lo blanco, adulto, falocéntrico, etnocéntrico, sociocéntrico,
4	Raúl	Estereotipos	A deconstruir una serie de estereotipos de cómo entendemos en la civilizaciones occidentales que deben ser las cosas.
4	Raúl	Cultura	Eso es para nosotros el trabajo intercultural, en el sentido de romper la legitimación de una sola cultura de una visión monocultural que es la de la civilización occidental hegemónica.
4	Raúl	Bilingüismoel problema no pasa por enseñar o no enseñar la lengua mapuche eso no es un adelanto político, es un adelanto disciplinador y controlador, como si dijeran... "quieren el idioma bueno se los damos", pero los mapuches no están reclamando solamente el idioma sino que lo reclaman como parte fundamental de un paquete que contiene los derechos territoriales de derechos políticos y del problema de la autonomía

4	Raúl	Sistema Educativo	Habría que reformular el sistema educativo, justamente la ley federal lo que intenta es un refuerzo de estos procesos de segmentación y exclusión y la tolerancia cultural y respeto cultural netamente folclórica y nosotros debemos considerar y revisar que tipo de relación debemos tener con el pueblo mapuche que esta reclamando sus derechos y nosotros reconocemos a la cultura Argentina como la única de nuestro país mientras en otros países del mundo son capaces de albergar a muchas otras culturas
4	Raúl	Bilingüismo	Lo de bilingüismo no ha servido a las comunidades aborígenes y no va a cambiar con el hecho de que haya mas indios hablantes de su propia lengua. La conclusión a la que llegan los movimientos indígenas en América Latina es que la educación intercultural bilingüe no ha sido algo en beneficio de ellos ya que no han mejorado su situación económico social ni política
5	Willi	Cultura	El respeto a la diferencia es diferente al relativismo cultural.
5	Willi	Estereotipo	Se puede trabajar sobre los estereotipos. Sobre, por ejemplo, que es un indio.
5	Willi	Cultura	En el relativismo vale todo por el solo hecho eso de pertenecer a distintos pueblos, en cambio en el enfoque crítico puede ser... yo respeto lo del otro, lo conozco y respeto lo propio, lo conozco, pero establezco relaciones de valor que hacen que critique lo del otro y lo propio.
5	Luis	Bilingüismo	El bilingüismo no te garantiza una educación diferente, vos puedes tener la misma educación a través de la lengua mapuche, de la misma forma que nosotros los hemos dominado a través de la lengua castellana.
5	Willi	Valores	Por eso, aparte de que tiene que haber cuestiones de respeto cada situación particular, hay una serie de valores universales que esto es lo que alimenta.
6	Carlos	Metodología	Y esto me parece importante señalarlo ya que una cosa es el aprendizaje (de las matemáticas) de una comunidad mapuche y otra cosa es como la enseñamos los docentes.
6	Carlos	Metodología	A los docentes que venimos desde el pueblo con nuestras matrices, nuestras estructuras de aprendizaje, que queremos volcarla en una comunidad específica y ese traspasamiento didáctico, genera ya un problema.
6	Carlos	Cultura	Yo he visto a maestros enseñando con actividades de manuales en las comunidades mapuches, pero para quien esta pensado las actividades de un manual, para un chico de cultura blanco de clase media, sin tener en cuenta que los manuales están elaborados para alumnos típicos de la comunidad urbana. Y con estos manuales se quiere enseñar a chicos con un universo y una cultura totalmente diferente y un capital cultural diferente
6	Carlos	Metodología	Aquí aparece el tema de la enseñanza de las matemáticas y como este conocimiento disciplinar, se pasa a chicos con procesos de abstracción diferentes, estos chicos necesitan primero hacer para después decir .
6	Carlos	Metodología	Que posibilidades hay de enseñar a través de talleres o poner en situaciones cotidianas la enseñanza de las matemáticas y luego si ir a como se aprende o como aprenden estos chicos de lo que se enseña.
6	Carlos	Cultura	En el proceso cultura hegemónica y cultura subordinada se generan situaciones en las cuales esta en juego también el proceso del poder ya que aparecen diferencias marcadas desde el punto de vista étnicas, cultural, social y económico que afectan a todas las

			áreas en las relaciones establecidas entre alumno - maestro, resintiendo el normal desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
6	Carlos	Metodología	Es así que en algunos casos se generan resistencias a los maestro blancos por parte de los alumnos que, en parte, se quieren oponer a estas nuevas enseñanzas porque no entienden el uso ni la utilidad de las materias que reciben.
6	Carlos	Metodología	Se ponen en juego dos paradigmas que se interrelacionan fuertemente: el paradigma cuantitativo propio de las matemáticas y el paradigma didáctico propio de la enseñanza.
6	Carlos	Teorías	Según Vygotsky la postura es partir de la interacción con lo social aparece el adulto que plantea el aprendizaje que a su vez hace madurar enseñanza se produce la madurez que se opone a la postura Piagetiana que decía que de la madurez que genera desarrollo y de ahí se pasa al aprendizaje...
6	Carlos	Conocimiento	La tejedoras mapuches realizan tejidos que poseen figuras geométricas que sin un conocimiento matemático básico no se podría realizar. Son figuras simétricas que están a igual distancia de un eje particular.
6	Carlos	Conocimiento	Como tejen los adultos que no saben matemática, tengo una faja tejida por una adulta mapuche que no sabe contar. Cual es el sistema, como calculaba la simetría entre los bordes ya que tiene la misma distancia.
6	Carlos	Identidad	Lo que yo me pregunto es como se construye la identidad del trabajo docente desde una postura cultural hegemónica desde el blanco que debe trabajar con alumnos diferentes.
6	Carlos	Metodología	El trabajo didáctico es fundamental no se deben tener parámetros que hemos construido para enmarcar situaciones en las que restringe la libertad de crear.
6	Carlos	Subjetividad	... se debe partir desde la subjetividad del otro cuando considera al otro como legítimo otro, otro que puede ser y que es, independiente de lo que yo quiero que sea, enfocado en este caso al tema cultural.
6	Carlos	Teoría	El marco teórico es mas social es el contexto netamente social.
6	Carlos	Cultura	Que pasa que los alumnos no aprenden, por la didáctica aplicada o por lo cultural. El tema pasa por la interculturalidad.
6	Carlos	Cultura	Que pasa con el maestro que es representante de una cultura hegemónica y que es producto de una cuestión política y ideológica.
6	Carlos	Tiempos diferentes	El manejo de los tiempos de estos alumnos es totalmente diferente al nuestro. Y el valor del silencio es también importante.
7	María Luz	Diversidad	Te vas a encontrar con una cosa muy heterogénea, es una gran diversidad...
7	María Luz	Metodología	En cuanto a la metodología estamos buscando una propia algo para trabajar acá (en la comunidad mapuche). No hay algo específico para trabajar con matemáticas en la educación formal para un lugar como este...
7	María Luz	Cultura	La concepción totalmente diferente de nuestra cultura a la mapuche.
7	María Luz	Diferencias	El tema nuestro pasa (con los chicos de origen mapuche) por el nivel de abstracción. Es medio lejano para ellos y muchas veces deben masticar lo concreto. Y si no lo mastican antes, se van quedando, lo van arrastrando...
7	María Luz	Motivación	...y si se le suma la falta de motivación que hay en la casas y eso te perjudica en todas la áreas....
7	Susana	Diferencias	Ellos necesitan el trabajo de lo concreto para arrancar y continuar.

			Ellos saben contar las chivas y las sacan mentalmente.
7	María Luz	Tiempos diferentes	Hay una diversidad tan grande en el grupo de chicos. Por ahí hay chicos que van muy rápido y otros que van muy lento. Y ahí te agarra el ataque. Y te decís ¿cómo hago para darlo? Acá nosotros le damos su tiempo....
7	Susana	Tiempos Diferentesa veces en el aula yo me tengo que frenar porque los chicos me miran....”¿que me esta diciendo?”. Si vos va una casa y ves que, entre medio de charla y charla se producen unos silencios.
7	Eugenia	Diferencias	Yo pretendo que todos vayan a la secundaria pero no todos van a tener la suerte de ir al secundario desde lo económico, desde lo intelectual, todavía no se ha logrado que para la mayoría que sientan la escuela como una necesidad.
7	Susana	Motivación	Nosotros les decimos a lo mejor algún día cuando un chico de aquí estudie y tenga un titulo los va a motivar....
7	Susana	Bilingüismo	Sirve el Bilingüismo porque los chicos no tienen que perder su lengua ni su identidad pero sentimos la necesidad de que tienen que aprender la lengua estándar para poder defenderse mejor...
7	Susana	Desarraigo	Es muy difícil porque vos no quieres desarraigo pero sin embargo la exigencia de arriba, siguen marcando las pautas.
7	Susana	Sistema Educativonosotros somos formados en Institutos de Formación Docente “extranjeros” para decirlo en pocas palabras y de repente te encontras con comunidades de este estilo y bueno ahí te tenes que replantear un montón de cosas....
7	Eugenia	Discriminación	En épocas anteriores les han prohibido hablar la lengua, talvez con la idea de aprendieran a hablar el castellano
7	María Luz	Discriminación	Y aquí un poco de la discriminación social que existe. Los directores rotundamente se negaron a entrar a los chicos. Nosotros los preparamos para que salgan “a” y nos los devuelven.
7	Susana	Discriminación	Si no tenes apoyo del pueblo (Aluminé). Si en el propio pueblo lo están discriminando. Que me vas decir de un San Martín de los Andes o de un Zapala.
7	Eugenia	Diferencias	A mi me molesta que mis hijos no puedan compartir cosas con chicos de su mismo estilo. Que puedan hablar del parque de la costa, que puedan hablar del programa tal, ella no puede compartir nada con estos chicos de eso....
7	Eugenia	Metodología	El tema del conteo cuando están con animales, lo hacen con piedritas. Las juntan y luego cuentan tranquilos en su casa.
7	Eugenia	Conocimiento	En un encuentro en S.M.A unos chicos mapuches de Laguna Blanca nos decían que ellos tenían sus propias matemáticas.
7	Eugenia	Conocimiento	El tema de los tejidos en donde todo es tan exacto, ahí hay matemática de una manera u otra, son figuras geométricas, uno cree que no la manejan pero si....la manejan....son otrasno son las nuestras.
7	Eugenia	Metodología	El material, los libros, son los mismos que se utilizan en el ambiente urbano, pero nosotros los adaptamos, lo leemos antes y los regionalizamos.
7	Eugenia	Diferencias	A mi entender hay diferencias bien marcadas (entre las culturas)...
7	Eugenia	Tiempos diferentes	...y un ejemplo son los silencios, uno se da cuenta cuando lo vive.
7	Eugenia	Metodología	Con respecto a la computación....nos hemos dado cuenta que pueden aprender a la par de los hijos de los maestros.....sin ningún problema.
7	Eugenia	Diferencias	Yo he trabajado en las poblaciones urbanas y ahora aquí se notan las diferencias.
7	Eugenia	Afectividad	Lo que necesita el otro es algo mas afectivo, mostrar que cosa le

			preocupan...
8	Dolores	Estereotipo	Los estereotipos son posturas acriticas.....son creencias muy comunes a la gente que si la haces pensar un poco es probable que la cambie.
8	Dolores	Estereotipos	Los estereotipos y prejuicios pueden ser negativos o positivos aunque los negativos son los que condicionan negativamente el comportamiento.
8	Dolores	Metodología	La realidad nos indica que los profesores no están preparados para la difundir la Tolerancia la solidaridad, y el respeto a la diversidad. Eso se trasmite , no a nivel consciente, pero llega a los chicos.
8	Dolores	Autoestima	fomentar la autoestima de los niños, porque si una persona no se respeta a si misma , cómo va a respetar a los demás
8	Dolores	Afectividad	El trabajo afectivo con los niños es muy importante...
8	Dolores	Metodología	P.E. la cooperación en clases, si el niño es de distinta etnia el trabajo cooperativo es fundamental.
8	Dolores	Cultura	Conocer y valorar la propia cultura permite estar en posición de valorar otras. Desde el momento de que valoras tu propia cultura estas en condición de valorar otras. Lo mas importante es considerar las aportaciones positivas de cada cultura y valorarlas.
8	Dolores	Diversidad	Los niños deben valorar la diversidad como algo positivo y no como algo amenazante. La diversidad se debe considera como enriquecedora.
8	Dolores	Cultura	Para una educación intercultural se debe borrar la palabra inculcar por la de construir los sus propios valores de la interculturalidad (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, etc.).
8	Dolores	Afectividad	Para una educación intercultural se debe trabajar a nivel afectivo mas que a nivel intelectual. Trabajar mucho con juegos de roles para desarrollar los valores y ponerse en “lugar de”.
8	Dolores	Cultura	La educación formal esta planteada con los valores y objetivos de la cultura dominante, entonces a las culturas que no son dominantes no es interesan este tipo de educación ni conectan con ella.
8	Dolores	Sistema Educativo	Se debe cambiar la estructura de la educación formal, integrando otras culturas minoritarias que permitan otros integrantes de la comunidad.
8	Dolores	Motivación	Falta de motivación, cierto desarraigo con su propia cultura, fracaso escolar son las consecuencias de una falta de educación intercultural.
8	Dolores	Aprendizaje Cooperativo	El trabajo cooperativo es fundamental para trabajar en la diversidad.
9	José	Rendimiento	Nosotros hemos hecho un trabajo sobre actitudes y en la comunidad rural el rendimiento en matemáticas suele ser menor que en la urbana.
9	José	Diferencias	En su pueblo no tienen mucho contacto con los compañeros de clase, por ahí tienen que hacer sus labores de campo.
9	José	Motivación	En su casa no tienen mucha ayuda. No tienen a quien preguntar. En la casa no tienen ayuda. No tienen clases particulares.
9	José	Metodología	El aula multiciclo (propio en las escuelas rurales) ¹³⁰ condiciona a bajar el rendimiento.
9	José	Teoría	Vygotsky trata de aprovechar el entorno para desarrollar el aprendizaje pero aquí se ven condicionados por el entorno. Pero se podría salvar con la atención un poco mayor en determinadas cosas. Con algunas recursos mas de la misma manera que con los urbanos.

¹³⁰ Nota del autor

9	José	Motivación	La motivación de los chicos es algo que condiciona mucho.
9	José	Rendimiento	En mi estudio (rendimiento de las matemáticas) los que tienen padres con estudios superiores, sus hijos funcionan mejor. Claro y eso porquepor genética....no ...porque los padres los van a ayudando desde pequeño en forma inconsciente.
		TIC Política Interculturalidad	De hecho, las TIC son un gran aporte a la interculturalidad, porque es un proceso lento, que dependen de las políticas del gobierno.
10	Víctor	Política	Es llevar a la escuela y democratizar el conocimiento
10	Víctor	Política	Las TICs dependen de las políticas del gobierno.
10	Víctor	Política	En el plano político nos falta que las escuelas estén equipadas con buenos equipos, con Internet.
10	Víctor		Mientras no haya decisiones políticas vamos a transitar el mismo camino de siempre. No hay inversiones.
10	Víctor	TIC	Yo veo que es muy lento (la inserción de las TICs), que los docentes no estamos muy empapados del manejo, ni hacia donde podemos ir con estas herramientas.
10	Víctor	Capacitación Docente	Hay que hacer un buen trabajo con los docentes porque tenemos poca preparación.
11	Rafael	Diversidad	y se trabaja con la diversidad, porque tenemos que reconocerla y construirla. Que venga del Chaco y sea pobre no significa que tenga que fracasar
11	Rafael	Desarraigo	El hecho de estar extrapolados de sus lugares de origen no debe ser lo que le impida aprender.
11	Rafael	Diversidad	Debemos construir una propuesta para la diversidad
11	Rafael	TIC	Las nuevas tecnologías no hacen punta en la escuela. Está en la experiencia de cada uno y ellos lo que traen de afuera. La escuela tiene una sala de informática que tiene algo democratizador.
11	Rafael	TIC	Todos los chicos manejan las TIC. A veces mucho mejor que el maestro.
11	Rafael	Aprend. Cooperativo	Los chicos miran al del al lado y aprenden solos.
11	Rafael	Conoc. Docentes En TIC	Hay docentes que tienen buenos conocimientos y otros que no les interesan, y esto es un problemita, porque los chicos tienen una alfabetización digital y los docentes se distancian. Se ponen en desventaja. Esto no viene a reemplazar a los maestros, es una herramienta.
11	Rafael	Uso responsable	El buen uso se impuso en el mediano plazo, con el uso responsable. Se impone lo justo.
12	Stella	ágrafa	Como en la comunidad Mapuche no hay portadores escritos el proceso es muy largo
12	Stella	Aprendizaje Cooperativo	Los chicos hicieron una apropiación impresionante. Les expliqué someramente y en un mes lograron saber más que yo del ordenador.

12	Stella	Metodología	Es importante que los docentes trabajen con ellas.
12	Stella	TIC.	Los chicos deben tener la posibilidad de manejarse con todo lo que puedan, porque puede utilizarlas como recursos para la lucha.
12	Stella	política	Es una cuestión política, por eso, las escuelas públicas no tienen una decisión política de democratizar.
13	Eduardo	Cultura mapuche	Desde que esos chicos que van a un “nguillatun” ¹³¹ en el secundario se les coloca la falta.
13	Eduardo	Educ. Secundaria	Cuando en la secundaria se tiene que quedar en la escuela al mediodía por educación física, y no hace tiempo para regresar a comer a su casa, se queda sin comer. A veces en la secundaria estas cosas no se contemplan.
13	Eduardo	TIC	La incorporación de nuevas tecnologías, utilizado a través de proyectos concretos, que utiliza estas nuevas tecnologías como medio, tiene un proceso educativo definido y es fantástico y enriquecedor.
13	Eduardo	TIC	Yo creo que es fundamental la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas mapuches.
13	Eduardo	Aprendizaje cooperativo	También el aprendizaje cooperativo es importante, Ahí en el aula de tecnologías se ve en concreto, los chicos que tienen más conocimientos ayudan a los chicos que han tenido menos contacto con las nuevas tecnologías.
13	Eduardo	Interculturalidad	Yo creo que esta sobrevalorada la utilización del término Interculturalidad. Y al estar tan de moda, utilizamos términos cuya significación no están tan acordados. Yo creo que es una herramienta, una estrategia de relación donde distintas culturas aportan desde sus miradas a otra cultura. Se trabaja también en proyectos cotidianos. Tiene un marco teórico donde uno escribe sus propuestas: por ejemplo en nuestro caso, el proyecto “nuestra memoria”, una revista “Licantrai”, los gestos tangibles. Cada escuela debe tener su propuesta de interculturalidad.
13	Eduardo		Nos está faltando, por lo menos para tener un proyecto del alcance que queremos, 10 máquinas y tener Internet, a través de un “modem” satelital. La interculturalidad no está reñida con la incorporación de las nuevas tecnologías y que por ahí, es un factor altamente favorecedor.

¹³¹ Ceremonia Mapuche

13		Educ. secundaria	Los chicos de estas escuelas, ven hasta de una forma conflictiva el entrar en las escuelas secundarias, donde no conocen a nadie. En lo social no es tan fácil.. Entran en un mundo donde el ser tiene que ver mas con el tener. En esto ayudó éste proyecto, que les allanó el camino, que ellos señalan como el que más les costó. Acá son todos conocidos. En la secundaria, hablan de temas que por ahí ellos no conocen.
14	Natalia	TIC	Ahora logramos tener un ordenador en cada aula: una para el aula de 4°,5°, 6° y 7°, yo con primer ciclo y Sandra con Jardín. Tenemos tres que funcionan. Trabajan con algún software, que una maestra de plástica llamada Jorgelina, nos colocó. Ella armó una salita de computación, que ahora tratamos de volver a rearmar. Y esta maestra, dentro de sus horas de plástica enseñaba computación. Esto les vino genial a los chicos. Ahora yo estoy haciendo una edición de cuentos, y el que termina antes puede jugar un rato con el juego de matemáticas o algún otro que tiene la máquina.
	Natalia	TIC	A ellos les fascina las nuevas tecnologías, a cambiado mucho por ejemplo la incorporación de los celulares, todos tienen celulares, los más grandes con fotos de Pamela Anderson. Ha modificado en la música que escuchan, y hasta como se visten,.
		Educ. sec.	A los que estudian les va bien, salen mejor que antes. Año a año, ha aumentado el numero de los chicos que van al secundario. Se les complica en la distancia. Lo que hacen en computación van bien. Pero el fracaso se ve en inglés. Los padres piden inglés
	Natalia	repitencia	Al estar en grado múltiples los chicos no viven como un fracaso la repitencia, sino el tiempo que necesitan para incorporar los conocimientos. Necesitan un rato más en la escuela.
	Natalia	TIC	Y en algunas cosas las mejoraron y otros no. El exceso no es bueno. Están más pendientes del consumo. Pero les agiliza muchísimo. Si, van a estar mejor, pero no hay que olvidar el apoyo familiar y el esfuerzo, estar en la silla, repasar, esforzarse. Estoy segura que la computadora lo ayuda más. No tenemos Internet y es una pena no poder tenerlo, pero es la realidad que vivimos en educación.
15	Analia	política	Hay una estructura o una economía de subsistencia en las zonas rurales que se antepone a las economías capitalistas urbanas
		Educ. secundaria	En lo urbano, hay otros valores, que están establecidos.

			El jardín, la primaria, la secundaria, otros tiempos de estudios, sus tiempos de esparcimientos, u otras actividades. Para mi tiene que ver con estas diferencias de cosmovisión. Eso no tiene que hacer fracasar a los alumnos rurales. El esfuerzo de los chicos es doble o triple. Deben adaptarse a un nivel nuevo, su desarraigo, porque están fuera de su ámbito, y entender esta lógica del estudio, que es diferente a su cultura. Y que si bien ellos valoran que el chico pueda hacer la secundaria, subyace otra lógica, porque es un esfuerzo más. No debemos dar respuestas tan lineales al fracaso en la escuela secundaria.
	Analia	TIC	Esto superó las expectativas de los docentes. Ellos elegían la música. En la radio leían desinhibidos dentro de la radio. Dentro de la misma comunidad, comenzaron a mandar avisos, poesías, saludos, textos escritos creados en la casa, para que los chicos lo transiten en la radio. Esto trascendió el ámbito escolar.
		Interculturalidad	La interculturalidad no es una cuestión solamente de las escuelas mapuches. La palabra indica y exige en el país, la provincia o la localidad que la interculturalidad se da de hecho. No hay una sola acepción. Los que empezamos de la mano de la Universidad del Comahue y que nos planteamos esto, fuimos aprendiendo y desaprendiendo que se entendía o cual era el concepto o noción mas apropiado para que nuestro trabajo sea menos choque cultural y mas intercultural.
	Analia	TIC	Las nuevas tecnologías se la pueden apropiar los chicos no importa de donde provengan. Los chicos pueden apropiarse de tecnologías de otra cultura. Se desembarcó un montón de tecnologías en la escuela, pero por si sola no resulta ni resuelve.
		TIC	Atrás del equipamiento tecnológico, tiene que haber una formación docente, y una apertura docente a que la tecnología está para usarse
			El poder existe adentro de las culturas y entre las culturas.. Trabajar interculturalmente, entenderla, es tratar al otro de igual a igual, ni son pobrecitos ni hay que idealizarlos. Debe ser de un igual a igual.
		TIC	En este caso las Nuevas Tecnologías pueden ser un puente hacia la interculturalidad.
16	Juan Carlos	Política	Las autoridades políticas dentro del sistema educativo, cuando han sido docentes, no gozan de prestigio académico. Ponen gente que no tienen prestigio académico, si político.
		Política	Es una falta de decisión política importante, por un

			desconocimiento de impacto que esto tiene. Antes tomaron la educación y salud como estandartes. Ahora, no se dan cuenta o hay una intención de producir un vaciamiento en la calidad del sistema educativo.
		Interculturalidad	En San Martín de los Andes, hay escuelas que trabajan con diferentes culturas o etnias. Si, concretamente en las escuelas mapuches
	Juan Carlos		El aprovechamiento de las nuevas tecnologías es una nueva alfabetización, producto de la globalización que nos va a llevar a todos. El manejo de los códigos tiene que llegar a todos los chicos por igual.
	Juan Carlos	TIC	Y son los docentes los que tienen que abordar el tema, para poder enseñarlo. Es clave poder avanzar en eso. Los contenidos de la interculturalidad o los contenidos que se les van a dar a la a esa nueva tecnología son de la cultura que la utiliza.
	Juan Carlos	TIC	Hay ordenadores en las escuelas que no se usan, maestros que no las manejan
	Juan Carlos	TIC	Se democratiza el conocimiento, es conveniente, necesario, es imprescindible
17	Graciela	TIC	La mayoría de las escuelas rurales en comunidades mapuches no tiene computadora o si tienen no tienen red de internet.
	Graciela	TIC	Es muy necesario para las escuelas y actualmente es necesario que los chicos tengan conocimientos sobre las TICs, sirve para obtener nuevos conocimientos y también nos sirve a nosotros, como pueblo originario mapuche para dar a conocer a otros lo que nosotros tenemos, lo que enseñamos, lo que cada uno puede mostrar los recursos que tiene en su comunidad,
	Graciela	TIC	Es importante para los chicos de las comunidades que tengan este conocimiento para que cuando vengan a estudiar a la ciudad no se encuentren con la misteriosa computadora, que ellos cuando terminen su ciclo primario, vengan con esa base.
18	Omar	TIC	Los chicos provenientes de escuelas rurales, de las comunidades mapuches llegan con muchas falencias no solo con la tecnología sino con otros contenidos. Yo creo que la falta de herramientas tecnológicas en las escuelas rurales es un problema importante.
		Política	Hay algunas escuelas rurales que han recibido algunos ordenadores, pero se lo han dejado “tirado ahí” al criterio de no “Se sabe quien”. Debe haber un seguimiento, una capacitación, un proyecto integrado con otros profesores, otras áreas.
		Educ. Secundaria	Cuando llegan a la secundaria les cuesta mucho porque

			no vieron estas nuevas tecnologías y les cuesta un poco más.
		TIC	Veo que hay una intención de parte de la provincia por entregar equipamiento, pero no hay un porque o Para que.
19	Damián	TIC	La alfabetización es ahora: sumar, escribir y usar el ordenador.
		TIC	Son un buen complemento para la enseñanza.
		Capacitación docente	Los profesores se resisten todavía al uso de las nuevas tecnologías por desconocimiento del potencial que poseen para la enseñanza.
20	Brígida		Se encuentran con otro pensamiento cuando llegan a la escuela. Los chicos de la comunidad mapuche vienen con otra cultura.
	Brígida		El gran aporte de la escuela es encontrarte con el diferente.
	Brígida		Las TIC son lenguajes que todos debemos leer y debemos poder alfabetizarse en otro lenguaje. Ahora lo ves con la cámara digital puedes sacar varias fotos y seleccionar las que mas te gustan. Con las TIC los chicos se enganchan muy bien. Los chicos que no pueden acceder a las tecnologías es una injusticia.
21	Graciela L.	política	Para mi es una cuestión de justicia y de gestión de la escuela. Ahora la tecnología la llevan los maestros. El gobierno todavía no garantiza el uso de las TIC.
	Graciela L.	Política educativa	Nunca recibimos del gobierno que promueva la inserción de las TIC en las escuelas rurales. Por el momento la inserción de las TIC no es prioridad para el estado provincial.
	Graciela L.	Uso responsable	Los chicos cuando bajan al pueblo van al ciber. Con los riesgos que eso significa
22	Cesar	Aprendizaje Cooperativo	Es como todos los pibes: van más rápidos que nosotros los adultos. Porque no tienen temores: prueban y aprenden, prueban y aprenden.
	Cesar	TIC	Se debería articular estas nuevas herramientas con los contenidos que se usan. Aun no hemos utilizado INTERNET en la escuela y es importante para socializar el conocimiento. Ahora usamos las TIC para producir no para recibir.

**ANEXO 4 INDICES ESTADISTICOS EDUCATIVOS PROVINCIA DEL
NEUQUEN
REPITENCIA**

**Matrícula, repitentes y porcentaje de repitentes de nivel primario y medio de educación común
Provincia de Neuquén
Año 2009**

	Nivel primario común			Nivel medio común		
	Matrícula total	Repitentes	% de Repitentes	Matrícula total	Repitentes	% de Repitentes
<i>Total Provincial</i>	79.704	4.487	5,63%	45.133	7.748	17,17%

Fuente: Relevamiento Anual 2009 DINIECE - Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

**Matrícula, repitentes y porcentaje de repitentes de nivel primario y medio de educación común
por distrito
Provincia de Neuquén
Año 2009**

Distrito	Nivel primario común			Nivel medio común		
	Matrícula total	Repitentes	% de Repitentes	Matrícula total	Repitentes	% de Repitentes
1	16.373	458	2,80%	12.085	1.932	15,99%
2	8.793	485	5,52%	5.036	1.026	20,37%
3	6.208	298	4,80%	3.556	473	13,30%
4	3.804	283	7,44%	1.929	295	15,29%
5	4.592	313	6,82%	2.777	286	10,30%
6	10.348	763	7,37%	4.732	803	16,97%
7	2.409	152	6,31%	1.037	171	16,49%
8	15.304	1.007	6,58%	6.881	1.511	21,96%
9	6.023	277	4,60%	3.432	437	12,73%
10	5.850	451	7,71%	3.668	814	22,19%

Fuente: Relevamiento Anual 2009 DINIECE - Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

**Matrícula, repitentes y porcentaje de repitentes de nivel primario y medio de educación común
Localidad: San Martín de los Andes
Año 2009**

	Nivel primario común			Nivel medio común		
	Matrícula total	Repitentes	% de Repitentes	Matrícula total	Repitentes	% de Repitentes
<i>San Martín de los Andes</i>	4.177	179	4,29%	2.572	359	13,96%

Fuente: Relevamiento Anual 2009 DINIECE - Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

SOBREEDAD

Matrícula, alumnos en sobreedad y porcentaje de sobreedad de nivel primario y medio de educación común

Provincia de Neuquén

Año 2009

	Nivel primario común			Nivel medio común		
	Matrícula total	Alumnos con sobreedad	% de Sobreedad	Matrícula total	Alumnos con sobreedad	% de Sobreedad
Total Provincial	79.704	17.843	22,39%	45.133	21.367	47,34%

Fuente: Relevamiento Anual 2009 DINIECE - Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

Matrícula, alumnos con sobreedad y porcentaje de sobreedad de nivel primario y medio de educación común por distrito

Provincia de Neuquén

Año 2009

Distrito	Nivel primario común			Nivel medio común		
	Matrícula total	Alumnos con sobreedad	% de Sobreedad	Matrícula total	Alumnos con sobreedad	% de Sobreedad
1	16.373	2.355	14,38%	12.085	5.018	41,52%
2	8.793	1.807	20,55%	5.036	2.352	46,70%
3	6.208	1.427	22,99%	3.556	1.504	42,29%
4	3.804	1.300	34,17%	1.929	997	51,68%
5	4.592	1.188	25,87%	2.777	1.366	49,19%
6	10.348	2.495	24,11%	4.732	2.408	50,89%
7	2.409	836	34,70%	1.037	1.032	99,52%
8	15.304	3.816	24,93%	6.881	3.505	50,94%
9	6.023	1.348	22,38%	3.432	1.534	44,70%
10	5.850	1.271	21,73%	3.668	1.651	45,01%

Fuente: Relevamiento Anual 2009 DINIECE - Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

Matrícula, alumnos en sobreedad y porcentaje de sobreedad de nivel primario y medio de educación común

Localidad: San Martín de los Andes

Año 2009

	Nivel primario común			Nivel medio común		
	Matrícula total	Alumnos con sobreedad	% de Sobreedad	Matrícula total	Alumnos con sobreedad	% de Sobreedad
San Martín de los Andes	4.177	929	22,24%	2.572	1.147	44,60%

Fuente: Relevamiento Anual 2009 DINIECE - Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

ANEXO 5 PROPUESTA MAPUCHE PARA UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

Centro de Educación Mapuche Norgvlamtuleayíñ

I.1. Antecedentes históricos

Aproximadamente hasta el año 1800, cuando el Pueblo Mapuce era libre y desarrollaba en el WAJ MAPU - territorio, su propia organización política, social y económica autónomamente; circulaba aquí nuestro idioma el MAPUZUGUN. Las Autoridades Originarias (LOGKO-autoridad política, WERKEN-mensajero, PIJAN KUSE -autoridad religiosa) ejercían sus roles y aplicaban normas y principios NOR y AZ MOGEN que orientaban la existencia del Pueblo Mapuche.

El Estado Argentino recién comenzaba a instalarse sobre parte de nuestro territorio ancestral y legalizaba la usurpación a través de un sistema jurídico cuyos orígenes están en el derecho romano, que ni siquiera era una creación de normas propias de dicho Estado . Lo propio hizo el Estado Chileno sobre el resto de nuestro Territorio.

El wajmapu se extendía desde la frontera delimitada por las actuales provincias de Buenos Aires, Santa Fé, Mendoza, Córdoba, siendo estas el límite norte del Territorio Mapuce. En las bases de su carta magna creada en 1.853, el Estado Argentino fijaba tres principios: Mantener el trato pacífico con los indios, Proveer a la seguridad de la frontera, Convertir a los indios al catolicismo.

Reconociendo de esta manera la existencia de un límite entre la Nación Mapuche y el naciente Estado Argentino. Límite y trato pacífico que no tuvo problema en violar cuando sus intereses así lo indicaron, dando inicio a uno de los genocidios mas grandes de la historia.

Desde ese momento, el Pueblo Originario Mapuce ha vivido en permanente estado de violación a sus derechos. A medida que avanza la sociedad colonial, los originarios de lo que hoy llamamos Neuquén, sufrimos una sistemática eliminación de nuestra normatividad como pueblo. Al ser incorporados violentamente a una nueva organización social, nos expropiaron el territorio, los recursos naturales, la organización político- administrativa, nuestro sistema de creencias. Cobró así carta de legitimidad un régimen que se sustentó en la violación a los derechos individuales y colectivos del Pueblo Mapuce, entre otros Pueblos Originarios que habitan lo que hoy es el estado Argentino.

I.2. Cuál ha sido el resultado de más de un siglo de educación Estatal?

Por lo antes expuesto podemos afirmar que se intenta a través de la educación crear una " identidad nacional " que no logra tomar forma sino negando y oponiéndose a la "barbarie" con la que fué estereotipada nuestra existencia como Pueblo Originario.

La promesa de garantizar nuestro derecho a la educación está ocultando la real intención de UNIFORMAR las culturas, de ASIMILAR a esas culturas representadas y tratadas como "inferiores" a la "cultura nacional", desde la que se modeló el prototipo "argentino" monocultural. Mientras se ejecutaban estas políticas indigenistas de integración forzada, los sectores dominantes apostaron a la extinción o conversión de los Pueblos Originarios. Esto dió lugar a una relación totalmente desigual con la cultura mapuce, la que fue sustraída de su carácter de nación o pueblo autónomo. El resultado fue una "integración" que establece la subordinación de nuestra cultura a la hegemónica.

En el marco de una educación rígida y estancada mantenida desde 1884 - ley 1420, y que a pesar de sucesivas innovaciones no ha perdido su carácter elitista, etnocéntrica, monocultural. La política educacional argentina ha reproducido las relaciones de poder que se dan en la sociedad. Todo parte

de una sola cultura, de un solo imaginario, que se impone a los demás desconociendo la existencia de cualquier otra cultura distinta a la dominante.

De esta manera la educación en sus contenidos y metodología acosa y hostiga nuestro pensamiento, nuestra forma de vida, nuestro proyecto como Pueblo, a la vez que no alcanza a brindar las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad dominante, generando fracaso escolar, bajo rendimiento, repitencia, deserción, y como consecuencia de esto y otros fenómenos sociales, mano de obra barata o desocupada tanto en el campo como en las ciudades.

La educación que imparte la escuela ha intervenido el núcleo de desarrollo del niño, es decir la familia. Lo ha desvinculado de la práctica del trabajo, de la práctica con la naturaleza. También anula el tejido original que el niño lleva en su mente, en su conocimiento, que proviene de su *tuwvn*-origen. Y comienzan a aplicarle una enseñanza parcializada, clasificada.

La educación institucional se imparte anulando el entretejido "originario" de la identidad de nuestro niño, no reconoce otra cultura que la de la "tradicción nacional", niega el idioma que hablan los mayores, desconoce las normas y valores que regulan la vida en comunidad. Somete a los alumnos y alumnas a un proceso de enseñanza basado en conocimientos impropios, descontextualizados, y enciclopédicos que contribuyen a debilitar la identidad del niño, su autoestima, e incluso, a veces, su proyección como mapuche.

La lengua de aprendizaje en el aula es el castellano a niños que vienen de un hogar donde la lengua de aprendizaje es el Mapuzugun. Al prohibírsele hablar, conocer, practicar su idioma originario, se lo aleja de los conocimientos, cultura, filosofía y ciencia que los mayores han sostenido y recreado con diversas estrategias de resistencia y movilización. Como consecuencia de esto, hoy casi el 70% de nosotros no hablamos el mapuzugun, situación que afecta mayormente a los jóvenes y niños.

El desarraigo que producen las escuelas en los mapuche, aún las que están dentro de las comunidades (y que se profundiza más aún en los regímenes de las escuelas albergue en su mayoría religiosas) y en las ciudades, provoca también una identidad cuestionada, a tal punto de que la persona reniega de su condición de mapuce. Así, el Estado logra el objetivo de integrar a nuestros hermanos al precio de la eliminación ideológica y cultural de sus diferencias.

De esta manera, concluimos:

Que el sistema de educación que ha impuesto el estado acciona y atenta contra la forma de educar de nuestro Pueblo y sus Autoridades Originarias, encargadas del aprendizaje y la educación mapuce. Que por la castellanización forzada que el sistema de instrucción, político y jurídico impone, hoy un 70 % de nuestros hermanos no hablan Mapuzugun, con lo que se interfiere y atenta contra el desarrollo y la comunicación del niño con el conocimiento y prácticas culturales de sus mayores. Que la formación docente al establecerse sobre estas bases, resulta incompetente frente a nuestra cultura y es funcional a la colonización ideológica. Que la educación que recibimos del estado reiteradamente ofende y falta el respeto a nuestra existencia como Pueblo e impone a nuestros hijos celebraciones patrias y religiosas que los niega como hijos de una Nación Originaria junto a nuestros propios símbolos, calendarios y conmemoraciones. Que la educación ha reforzado en nuestro Pueblo la desvinculación entre trabajo y naturaleza y el trabajo en comunidad, quebrando la unidad familiar y la solidaridad.

Que la formación docente al establecerse sobre estas bases, resulta incompetente frente a nuestra cultura y es funcional a la colonización ideológica. Que la educación colonizadora que reciben nuestros hijos procura adaptarlos al indigenismo de Estado (indios folklorizados y exotizados) mientras los convierte en peones u obreros mal pagos ó desocupados y con su identidad mapuce deteriorada. Que la educación estatal ha creado un falso concepto de mapuche ligado solo a lo rural. Sin embargo, nuestra condición de Pueblo no se restringe a esas áreas sino a otro tipo de concepción, apropiación, uso y control del territorio, incluso en las ciudades.

I.3. Educación Autónoma Mapuce

La educación mapuche nos permite aprender, conocer y comprender al Ixofilmogen /biodiversidad, distintos newen/fuerzas que conviven en nuestros Waj Mapu/Territorio, donde el mapuce es una de esas fuerzas, pero sin facultades para creer que es superior. Porque el mapuce ve la vida como una totalidad, donde todo está interrelacionado y donde cada una de las fuerzas de la Naturaleza cumplen un rol. El ce/la persona es el responsable de mantener el equilibrio y la armonía del Waj Mapu.

¿Esto significa que los Mapuce tienen un propio sistema educativo? ... ¿De qué manera sino podríamos explicar que una cultura reprimida durante más de un siglo en sus conocimientos y prácticas, haya logrado mantener y hacer vigente los aspectos esenciales de su identidad?...

¿Pero de qué manera este sistema educativo se mantuvo?...¿ Quiénes fueron los agentes educadores?...¿ En qué ámbito se desarrolló esta educación?...¿ Cuáles son los mecanismos de transmisión y desarrollo de esos conocimientos y prácticas?...¿ En qué estado de fortaleza se encuentra hoy?

La educación mapuce está basada en los principios y valores de nuestro Pueblo / Nor Az Mogen. El ce (la persona) adquiere Kimvn/saber y desarrolla el Rakizuam/pensamiento en un espacio de intercambio y de consejo que denominamos Gvbamtuwvn.

Es por eso que el proceso educativo mapuce comienza desde la misma concepción de la persona en el vientre de su madre, continúa en su relación de familia y con la comunidad. Este proceso de educación continuará aún después de la desaparición física a través del Pewma.

El Pewma es la comunicación que mantenemos más allá de la muerte física con las diversas fuerzas/newen del cé y la naturaleza, a través de los sueños. También este conocimiento perdura y vive a través de la enseñanza que dejamos en vida.

El sistema de educación mapuce es dirigido por nuestras Autoridad Originarias, junto con los mayores, padres/madres de familia. El niño toma contacto con este sistema desde que nace. Esto permite su crecimiento y maduración dentro de una cultura que le pertenece, que permite su formación y desarrollo como hombre o mujer mapuce a partir de la adquisición de valores y conocimientos de la historia, de la religión, de la lengua, de la ciencia, del arte mapuce, de la filosofía, pero de acuerdo con las normas mapuce y los modos de ver tanto la vida social como la vida natural.

Ahora bien, los requerimientos que derivan de la convivencia en un mundo plural y frente a una sociedad que se moviliza con otros parámetros y estrategias culturales, económicas y políticas, hacen que otros conocimientos sean necesarios. Pero, aquí cabe la pregunta ¿cuáles?.

II RESPUESTA DEL ESTADO AL RECONOCIMIENTO CULTURAL

II.1 Educación Bilingüe

El bilingüismo escolarizado y estandarizado por semejanza al castellano utiliza la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante. El bilingüismo sin revisión de los modos y contenidos de la transmisión, sin la reparación que proviene de la autocrítica y el cambio en la perspectiva de una nueva relación con los Pueblos Originarios intenta perpetuar un mapuce folclorizado sobre el que se actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas.

A través de la Educación Bilingüe se minimiza el concepto de interculturalidad y se lo restringe a la enseñanza de otro idioma. El énfasis puesto en el bilingüismo reduce la política de identidad al hecho de dominar un idioma, sin poner en discusión qué se dice, qué se hace en ese idioma.

Se reduce así, la existencia de un pueblo diferente a una modalidad educativa. Así como se aprende en algunos lugares un idioma extranjero (prevaleciendo siempre el inglés) la enseñanza del idioma originario se limita a un agregado desprovisto de proyección política, territorial, y cultural.

Como lo hicieron las escuelas jesuíticas, que pusieron el empeño en sostener una identidad lingüística desde un modelo político de dominación y sometimiento del indígena, lo mapuce no se puede reducir al dominio y uso del idioma.

El idioma es una forma de referirse y de construir realidades, es una forma de representar y de construir el mundo. Los problemas que derivan de la conquista por castellanización no se resuelven sólo con el bilingüismo. Y aún menos con un mapuzungun aprendido sólo desde una escuela que aún no se ha corrido del paradigma nacionalista civilizador y etnocéntrico. Incluso, aunque se agreguen al currículo oficial contenidos objetivos o subjetivos de las "culturas" originarias, esto no apunta a una reestructuración de las relaciones entre el Estado y los Pueblos Originarios, sino a una yuxtaposición ecléctica y por lo general descontextualizada.

II.2. Educación Intercultural Bilingüe para la Educación Rural dice el Estado

El Estado sostiene: "La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y la enseñanza en todas las áreas del curriculum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español". (nuestros subrayados muestran los límites de esta postura, que se desvincula de toda consideración acerca de cambios de fondo en las relaciones entre el Estado y nuestro Pueblo)

La educación intercultural bilingüe aunque agrega el término intercultural al de bilingüe no implica más que una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico, desde el que se transmite una sola cultura (la dominante), y se permite la entrada folklorizada de la llamada diversidad cultural.

Además, como en el caso anterior del bilingüismo, la interculturalidad es concebida para el ámbito rural, por lo que se reitera, por un lado, el grave error político de constreñir a nuestro pueblo a un espacio no urbano y, por el otro, se restringe y encierra el concepto de cultura mapuce a comunidades o "reservas" que mantienen el modo de vida rural. Como si nuestra proyección como Pueblo no pudiera imaginarse de manera verdaderamente más diversa y plural.

Para nosotros, aceptar esta Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe puede actuar en contra de nuestros intereses como Pueblo porque puede convertirse en una nueva forma de sometimiento y colonización aunque hablada en idioma originario. El modelo de interculturalidad que disputamos no debe quedar reducido a la enseñanza del idioma y las costumbres "diversas". La interculturalidad en educación es en realidad un problema más político y pedagógico que de superposición de contenidos o idiomas. En distintos estados de América la política educativa ha sido desarrollar una educación bilingüe intercultural como marco general de las reformas neoliberales, sostenidas por el Banco Mundial, el sector privado y por diferentes ONGs, sin generar ningún cambio en la estructura del estado al cual pertenecen.

En nuestro caso, el considerar una propuesta educativa para los mapuce reducida a una "escuela de modalidad mapuce bilingüe" significa encuadrarse en la lógica de la Ley Federal de Educación, la que pretende nuevos modos de separación entre los que pueden y los que no pueden, entre las escuelas que enseñan artesanías indígenas y las que enseñan a navegar en redes virtuales o materiales. Se promueven proyectos educativos institucionales sin la participación comunitaria y las organizaciones que nos representan. Podemos agregar también que si la propuesta es hacer mapuce a los alumnos desde la escuela nos oponemos totalmente a esa función educativa. La escuela debe proporcionar otros elementos necesarios y permitir la construcción de nuestra identidad acompañando, proponiendo, y actuando en el espacio educativo institucional nuestras demandas a la

vez que informar y tratar las problemáticas económicas, políticas y culturales que nos marginan y excluyen como Pueblo con derechos a ser diferentes.

Por lo demás, esta modalidad funciona desde las áreas que el sistema destina para aquellos sujetos con "necesidades especiales". Ya se definen como compensatorias o prioritarias esas políticas interculturales no logran zafar de su función disciplinadora y apaciguadora de los conflictos sociales y culturales.

II.3. Pero, pretender derechos propios atenta contra la unidad nacional y la soberanía ..!!!

Muchos intentan señalar que reconocer a los mapuche el derecho a la autonomía generaría la "balcanización" del país. Esta entendida como la fragmentación de determinados espacios territoriales en unidades políticamente diferenciadas. Este proceso se ha dado en otras regiones del mundo y ha estado muy ligado a la descolonización posterior a la caída del muro de Berlín. Los efectos se notaron con la creación de nuevos, frágiles y pequeños Estados que dió lugar a otros procesos de dominio por parte de potencias poderosas, que se insertan en los Estados formalmente libres pero económicamente dependientes.

Por el contrario nosotros sostenemos que no puede haber Autonomía Mapuche en un Estado débil, indefenso y subordinado como el que padecemos actualmente. Hoy, el Estado se debilita y rehuye su función, por su subordinación a los grupos económicos de poder. Ante esto, nosotros entendemos que se requiere un Estado fuerte para garantizar a los pueblos originarios el ejercicio de derechos frente a intereses hegemónicos políticos y económicos, nacionales e internacionales.

¿ Cómo exigir reconocimiento de la Autonomía a un Estado que es dependiente de poderes externos..? ¿ Cómo reclamar respeto a la identidad y cultura mapuche a un Estado que le imponen una cultura globalizada y hegemónica..? ¿Cómo plantear reconocimiento de nuestro mapuzugun a un Estado que asume el bilingüismo castellano-inglés.? ¿Cómo exigir derecho a controlar nuestros territorios y recursos ante un Estado rendido a la voracidad de las multinacionales...? Ante estos interrogantes debemos insistir que un estado fuerte no se debilita por el reconocimiento activo de Pueblos Originarios, sino, que por el contrario esto puede ser potenciador de su propia soberanía nacional.

Nos llama la atención cuando se habla de la posible ruptura de la "Unidad nacional y de la Soberanía", como un gran riesgo de la propuesta mapuche en materia de derechos fundamentales como Pueblo. Es bueno recordar que el concepto de soberanía en el sentido tradicional, clásico, se refiere a la soberanía externa, frente a otros países. Tanto el convenio 169 de la OIT como la reforma constitucional del '94 promueven la incorporación de nuevos derechos en el marco del Estado Nacional. Plantean la reforma del Estado para dar cabida en el orden jurídico al concepto de pluriculturalidad. Eso significa reconocer que, además de los derechos relativos a las personas, existen derechos colectivos de un nuevo sujeto de derecho llamado Pueblo Indígena.

No hay un solo caso en América Latina y en particular en Argentina, desde donde se haya planteado la intención de un pueblo indígena de separarse del Estado Nacional. Lo que demandan es el reconocimiento a sus derechos históricos como pueblos al interior de los Estados que lo contienen. Demandan que el perfil de los Estados refleje a todo nivel la diversidad cultural, entendida ésta, en el más amplio sentido del concepto en tanto comprende formas de organización social, económica , política, jurídica, educativa y cultural diferente de las hegemónicas. La diversidad cultural no puede reducirse a una política de "atención" o de "respeto" por el otro. La diversidad de las culturas no son vidrieras de museo en las que nuestros derechos como Pueblos quedan reducidos a la contemplación estética y turística de Occidente. No hay tolerancia sin ejercicio de derechos. No hay cultura mapuche desvinculada de lo político, a menos que ésta sea exotizada para exhibirla como artesanía, religión o costumbre.

Nuestra cultura no es nada sin nuestra forma de administración de justicia, de valores, de cosmovisión, y de relación con la naturaleza diferente a la que predomina en este tipo de sociedad.

Hay sectores, que tras el eufemismo de "defender el principio de unidad nacional y soberanía", expresan una decidida oposición a la necesidad de cambiar la naturaleza del orden jurídico y dar entrada al principio de la pluriculturalidad. Hay sin duda mucho de prejuicio y discriminación aún cuando algunas de esas voces son levantadas desde representantes de las llamadas fuerzas "progresistas y democráticas".

En cambio los gobiernos se resisten a la demanda mapuce, porque tiene conciencia de la contradicción que entraña para las aspiraciones neoliberales y globalizadoras, el reconocer a sujetos de derecho que demandan autonomía constitucional para decidir asuntos fundamentales relacionados con la vida de sus pueblos. Ellos saben que el contenido de la demanda mapuce implica inserción en la vida política estatal, el acceso al uso y control de los recursos naturales, la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre los proyectos de desarrollo, etc. Como vemos, no se trata de demandas culturalistas ni posibles de reducirse al folklore inofensivo de los usos y costumbres o a la contratación de maestros que hablen lengua mapuce ó enseñen la fabricación de instrumentos musicales autóctonos.

III PROPUESTA PARA UNA NUEVA EDUCACION

III.1. Que aporta la Educación Mapuce a un nuevo sistema educativo?

Hoy más que nunca debemos revisar el rumbo como sociedad. La cultura occidental que hemos mamado desde hace mas de 500 años, experimenta un franco deterioro y decadencia. La muestra más clara de esta decadencia tiene que ver, fundamentalmente con las prioridades de valores que promueve. La violencia, por ejemplo es una de esas prioridades. Cuando nos damos cuenta que el principal gasto económico que hace la civilización occidental es en armamentos, es claro que dentro de sus prioridades valóricas, la violencia es prioridad uno.

La valoración de dinero, está también dentro de la más alta prioridad. Tiene que ver con la forma en que se articula la sociedad alrededor de patrones de consumo que no está definido por las necesidades básicas de las personas, sino por la sobreofertas de mercancías que buscan su realización en el mercado. "No es casualidad que el sistema desarrolle los negocios mas lucrativos del mundo actual: la venta de armas y el tráfico de drogas. Las armas, productos del miedo de morir; y las drogas, producto del miedo de vivir", dice un conocido pensador.

Ante estos dos máximos valores que la civilización occidental pregona, la posibilidad de construir un orden intercultural, está fuera de los intereses del actual sistema.

Una de las causas que explica este estado de decadencia, es la obsesión egocéntrica de este sistema. Todo está en función de y para el hombre, estableciendo distancia con la naturaleza ó manipulando su entorno natural. De dueño y señor de la historia, el hombre se convirtió en dictador. Y cuando decimos hombre, enfatizamos también la particular relación de dominación de éstos sobre la mujer.

La actual civilización tiene que ver con eso, con la soberbia y la idolatría de lo humano-tecnológico sin ética sobre lo natural y que ha llevado a romper con los múltiples sentidos que tiene la naturaleza.

Entonces, cuando hablamos de crear una nueva cultura a nivel educativo, estamos hablando de ejercer una mirada crítica de esa civilización y a partir de ahí, sentar las bases para una civilización intercultural.

Partimos del optimismo y la convicción que esto es posible. Es posible vivir de una manera diferente, en un estado superior, porque después de todo, está dentro de nuestras posibilidades la superación ó la búsqueda de situaciones mas igualitarias en muchos campos de la vida social y con la naturaleza.

Ahora, quienes pueden hacerlo? Creemos que no esta generación, sino las futuras. Pero hay gérmenes (siempre los hubo) que al menos disputan las bases desde una concepción intercultural basada en la igualdad de derechos para ser diferentes. Es desde esas bases que podemos romper la lógica de la civilización occidental con sus patrones de producción, acumulación y consumo, y las

relaciones de depredación y contaminación creciente con el medio ambiente o ixofijmogen, del cual somos parte.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo mapuce quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria. Vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad. En el caso de la cultura mapuce, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia, y continúa aún después de la desaparición física del ce a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá de lo que hoy se denomina "muerte" con las diversas fuerzas/NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores, y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo Mapuce hace, está presente nuestra educación.

III.2. Porque debe ser Intercultural la provincia de Neuquén?

La provincia de Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional", sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas. Que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente. Que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

Para esto también vemos necesario, posicionarnos ante otro enfoque que trata de explicar el "ser neuquino" identificándolo con el "crisol de razas", esa fusión o amalgama cultural conformada por las sucesivas oleadas de migrantes que supo cobijar Neuquén.

Esta visión es otra de las formas de anular la diversidad, ya que tanto los originarios de esta región como quienes llegaron posteriormente serían hoy resultado de una mezcla cultural que dieron forma al neuquino actual. En realidad, el crisol ha actuado fundiendo lo diferente e imponiendo un único tipo nacional, el que sólo encuentra variación en las fiestas típicas de algunas localidades del interior. De hecho, la identidad provincial se reconoce en un ser neuquino que no se articula en la diferencia, sino que las funde en la idea de que todos somos "argentinos", y que los mapuce son una variedad cultural, o una supervivencia en vías de desaparición, cuando no, una avanzada extranjera que quiere apoderarse de la Patagonia.

Esta posición anula la diferencia y desacredita la demanda mapuce de autonomía. Partiendo del supuesto de que los mapuche son una rémora del pasado, no son propiamente algo que tenga existencia y proyección en el presente. Puesto de otra forma, el conflicto mapuce / argentino estaría históricamente concluido o superado desde la finalización de las "conquistas" militares. Ahora, integrados y subordinados como estantes de museo, no son objeto de conquista ni opresión. En una palabra: no tienen nada que demandar.

Es por esto que sostenemos que la identidad neuquina por hibridación no sólo es engañosa sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay 'mapuches', por el otro, todos lo somos. Esta es una interculturalidad vaciada de sentido, quizás apta para decorar los cuadernos de clase, pero no es la respuesta que nuestro Pueblo demanda. Es la pregunta que el sistema intenta imponernos para dominarnos culturalmente. Reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implica decisiones políticas que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural.

Mientras, una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad "nacional" puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuce. La interculturalidad puede fortalecer varias identidades. Y no generar desde la escuela una identidad mapuce formal y subordinada.

III.3. Pero Neuquén, mas que bicultural es multicultural !

Hoy en día diversos sectores reclaman derechos específicos, es el caso de los movimientos sociales de las mujeres, los que reivindican la libertad de opción sexual, los que se refieren a la legitimidad de sus creencias religiosas, los que plantean un trato digno para todas las edades, los que luchan por la posesión de tierras tanto en el campo como en las ciudades, o de los que pugnan por ingresar al mundo del trabajo.

Si bien es cierto que estos movimientos y organizaciones se agrupan en colectivos sociales, el ejercicio de los derechos que reclaman, la titularidad de los mismos siempre es individual. Diferente es el caso de los pueblos originarios, que su titularidad no solo es colectiva sino que lo es en calidad de Pueblo. Por ello sostenemos que la interculturalidad en esta provincia tiene dos actores: el Pueblo Mapuce y el Pueblo Neuquino.

Esto no significa negar que los sujetos de derecho anteriormente nombrados no se beneficien de la interculturalidad. Todo lo contrario. Por ejemplo, la interculturalidad en lo educativo deberá tener una visión amplia de estos conflictos y de cómo estos se vinculan a las diferentes formas de opresión y exclusión.

III.4. Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural

Para finalizar queremos precisar lo que entendemos como necesario para ir construyendo un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural.

Es indispensable el desarrollo de dos procesos paralelos e interrelacionado: EL PROCESO DE RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA MAPUCE y EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN INTERCULTURAL. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del estado.

¿Qué es entonces , educarse interculturalmente ?

Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo ésta como la relación entre Culturas diferentes, entre Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad..

Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio de estructura, un cambio de estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural.

Entendiendo que el Pueblo Mapuce tiene una cosmovisión distinta, que implica una propia organización política (Autoridades Originarias), su organización jurídica (Nor Feal), su organización social, su sistema educativo y de salud.

Exigimos al estado el reconocimiento como Pueblo, con un control sobre nuestro territorio y sus recursos naturales, y el ejercicio de nuestra Libredeterminación. En este marco podremos ejercer nuestros derechos complementarios: nuestra propia forma de desarrollo económico, nuestra propia educación, salud, justicia, etc.

Reconociendo de esta manera la existencia de un pueblo distinto, un pueblo autónomo cuyo origen está en éste territorio. Donde todas las vidas, todos los NEWEN, el IXOFIJ MOGEN se interrelacionan manteniendo el equilibrio del WAJ MAPU.

Allí está nuestro KIMVN, nuestro pensamiento, nuestros principios. Allí nace lo que ustedes hoy definen como EDUCACIÓN, que en nuestro conocimiento se traduce como GVBAM, GVBAMTUWVN, cuando nos encontramos para hacer circular el KIMVN, para socializar el conocimiento.

Fey Ká Kom...por el fortalecimiento de nuestra identidad y la construcción de una educación intercultural: Marici Wew - Marici Wew !!!

Neuquén, octubre del 2000.-

Glosario (conceptualización mapuche)

La cultura estatal dominante, europeizada, con una visión unilineal de la historia y que rechaza la diversidad cultural, ha desconocido otras formas de vivir y de razonar ante el mundo que nos rodea. La lógica de la dominación, no admite la presencia de otras racionalidades.

El territorio de las palabras y los conceptos también es parte de los espacios a recuperar y por eso, para iniciar un diálogo de comprensión e intercambio damos nuestra definición de los siguientes términos y conceptos incluidos en nuestra propuesta educativa:

Aborigen: En el castellano corriente se lo utiliza como sinónimo de indígena para hacer referencia a los miembros de los Pueblos Originarios actualmente vivientes, constituídos por amerindios, los que con ésta definición son diferenciados de los indios orientales o hindúes. Reemplaza el término indio, con el mismo contenido.

Indígena: Igual a lo anterior. En el debate actual que se lleva a cabo en el campo internacional (ONU - OEA - UE) , como en los nuevos instrumentos jurídicos internacionales reconocidos (Convenio OIT - Convenio de Biodiversidad), se utiliza el concepto "Pueblo Indígena " como sinónimo de nuestra autodefinición "Pueblo Originario".

Minoría: se denomina así a los grupos culturales conformado por personas que comparten una lengua, pautas culturales o religiosas y que están dentro de un mismo estado.

Etnia: se denomina así a un grupo de personas que comparten un lugar geográfico y que presentan afinidades lingüísticas o culturales dentro de un estado determinado. Suele utilizarse como sinónimo de raza. Es un término creado y utilizado por la ciencia antropológica.

Nación: Las naciones son territorios delimitados geográficamente y que albergan a una comunidad determinada. Una nación está compuesta por conjuntos de gentes que se ven a sí mismo como un único pueblo en función de: instituciones, cultura, costumbres, lengua, territorio y religión común. Una nación se distingue claramente de otra, estén distante ó cercana entre sí. La existencia de la nación es milenaria. Es decir son pre-existentes a la conformación de los Estados. El estado moderno no puede construirse sin una nación y por ello asimila a todas las nacionalidades que han quedado en su esfera de influencia.

Estado - Nación: es una comunidad única y homogénea, residente en un territorio, con una continuidad historica y pasado comun, gobernada por un sistema centralizado y reconocido internacionalmente . Estados que posean todas estas condiciones es algo raro en éstos días. Solo unos pocos tienen ese privilegio: Groenlandia, Samoa Occidental, Corea del Sur y otros mas. En América, ningún Estado tiene esta condición. En los 170 estados reconocidos por Naciones Unidas se apretujan entre 3.000 y 3. 500 naciones y pueblos, y más del doble de lenguas, esparcidos en todos los continentes. Sin embargo se debe entender que las naciones son preexistentes a los Estados.

Dos frases mas para profundizar este concepto que ha sido "estatizado" en su alcance. La categoría Estado-Nación en la Europa moderna facilitó la dominación de antiguas nacionalidades, como ocurrió con los sicilianos con el proceso de unificación de Italia en 1.851. O con las diferentes

naciones de la reciente unificada Alemania de 1.871. Ni qué hablar de los actuales conflictos de la nacionalidad tamil en Ceylán, de los kurdos en Iran ó Irak y de las guerras llamadas interétnicas en el corazón de África. En España han sido tan vigorosas la lucha por la autodeterminación de catalanes, gallegos, vascos y andaluces que el Estado ha tenido que acogerlos gestando el Estado Autonómico Español, que permite la convivencia de diversas naciones en el marco de un mismo Estado.

Pueblo Originario: Es la denominación que las naciones indígenas de América hemos asumido autónomamente, superando las peyorativas denominaciones de "indio", "aborígenes", "tribus", "minorías", etc. Los mapuche somos un Pueblo Originario porque todos los elementos que nos identifican como cultura se han desarrollado en éste Territorio . Es decir nuestro origen -tuwvn y kvpalme-, idioma, cosmovisión, normas jurídicas, educación, historia, autoridades políticas y filosóficas, salud, economía, etc. Por ser pre-existente al Estado Argentino y fundamentalmente por tener continuidad histórica en un territorio propio.

Tierra: es un concepto individual que relaciona a una persona con un lugar específico. Es un derecho humano que se ejerce de manera individual. Ligado al uso productivo ó conservado como bien material, bajo la protección de un título de propiedad privada.

Territorio: es un concepto colectivo y se refiere a un conjunto de personas con una porción de tierras colectiva. El concepto territorio encierra elementos de identidad, de cultura, organización. Está ligado al origen mismo de la persona (Tuwn-kvpalme). Nuestro concepto es que el Territorio es el espacio físico amplio donde el Pueblo Originario Mapuche debe tener control, planificación y autonomía.

Mapu: Es clave comprender este concepto mapuche para interpretar la demanda cultural del Pueblo Originario Mapuche. No solo es tierra, como se ha dicho, sino Territorio. En términos mas modernos Habitat, Ecosistema, totalidad que abarca la estrecha relación entre la sociedad global humana y la naturaleza. Supera la concepción dualista occidental de sociedad por un lado, y naturaleza por otro. Supera el concepto de Medio Ambiente que ubica al humano fuera del Ambiente. Mapu es la totalidad de la sociedad humana como parte de la Naturaleza. Está conformado por las siguientes partes:

Wenu Mapu: tierra de arriba (cielo según el concepto occidental)

Xufken Mapu: la tierra que se vuela.

Wente Mapu: la tierra que pisamos.

Mince Mapu: el subsuelo.

Toda esta integralidad la denominamos Wajmapu.

Bilingüe: Este sistema aplicado en nuestra provincia utiliza la lengua como puente para imponer la cultura wigka estatal. Con su concepción reduccionista de la población mapuche se encierra en el ámbito rural . Incorpora en su enseñanza solo elementos materiales de la cultura : comidas-fiestas-danzas. Lo mapuche queda subordinado a la ideología de la cultura dominante, desvirtuando el origen de cada palabra y castellanizando el Mapuzugun.

Bilingüe - Intercultural: Es el reconocimiento de lo diferente como un DERECHO, enriquecedor para ambas culturas. Prioriza lo cultural, y a la lengua como parte de la cultura . Involucra a ambas sociedades porque la base son la cultura estatal y la cultura mapuche. Se parte de la concepción de mundo, de la cosmovisión de la lógica y valores de ambas culturas. Abarca no solo el ámbito rural, sino toda la provincia de Neuquén, ya que como provincia bicultural, la población mapuche se encuentra en las 45 comunidades mapuche, pero mayoritariamente en las principales ciudades de toda la provincia.

ANEXO 6 INDICES ESTADISTICOS EDUCATIVOS POBLACION MAPUCHE EN PATAGONIA

Cuadro 1. Tasas de asistencia escolar, por pueblo indígena y grupo de edad (ECPI) tasas de asistencia escolar nacional por grupo de edad.

Pueblo Aborigen	Región	5 a 14 años	15 a 19 años
Mbyá guaraní	Misiones	73,4	33,1
Wichí	Chaco, Formosa y Salta	86,7	46,3
Kolla	Jujuy y Salta	96,4	69,1
Mapuche	Patagonia Argentina	97,1	63,2
CENSO 2001	Población total del país	95,3	68,5

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Población, Hogares y Viviendas 2001.

Pueblo Aborigen	Máximo nivel de instrucción					
	sin estudios	Primario		Secundario		Superior
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
Mbyá guaraní	(...)	54,1	(...)	(...)	(...)	(...)
Wichí	5,8	52,4	19,4	20,3	0,9	(...)
Mapuche	(...)	11,1	25	57,2	4,7	(...)
Kolla	1,3	6,6	21,6	61,5	7,5	(...)
CENSO 2001						
Población total del país	1	8	15,6	63,6	9,7	2

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

DOS EXPERIENCIAS DOCENTES DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN

1) Rafael

“Los chicos y los jóvenes mantienen una relación muy tranquila con las nuevas tecnologías, mientras que los adultos, y en particular muchos docentes, tienen una relación complicada, se acercan con temores y reticencias”.

Quien dice estas palabras es Emilia Ferreiro, va un poco más a fondo y sueña o propone o ambas cosas: “sería muy bueno que los adultos nos dejáramos enseñar por los jóvenes”.

Dejarnos enseñar por los jóvenes no es una idea nueva, nueva es la tecnología. Freire dirá en otro tiempo y otro contexto que “todos enseñamos y todos aprendemos”, y la frase puede cruzar hacia este momento y estar cerca de lo que dice Ferreiro aunque en Freire siempre está latente la mirada social. El demandará sean puestos en valor los otros saberes, los que no están puestos en valor por la lengua de prestigio o las reglas del consumo.

Una vez un amigo (un anciano en el campo) metió su mano en el lomo de una oveja y separando el vellón de lana me dijo: “fue un año seco, hay que esquilar antes porque se junta mucho veri y mucha espina, a tijerón nomás, no va a dar para llamar la comparsa con esta calidad.” Ese hombre que sólo metió sus dedos entre el lomo de un animal y supo tanto, (Don Herminio Díaz de Pilo Lil) tenía y tiene mucho para enseñar y lo que sabe lo regala a manos llenas. Se dio cuenta de mi cara de admiración o sorpresa y me invitó a mi a meter la mano en el vellón. *Aprender haciendo*, Freire hubiera saltado en una pata y Piaget (de quien Ferreiro fue discípula) también.

Dejarse enseñar por el otro no es una mala idea, de hecho puede servir para que las maestras y maestros adviertan que el dominio de este recurso por parte de los niños, no los vuelve más inteligentes, no reemplaza la formación en valores, ni los hace mejores pibes. Que se entienda que la P.C. no compite con la maestra en su rol intransferible de acompañar, estimular, provocar..., pero sí estaría bueno sentir que la aparición (¿la irrupción?) de los recursos multimediales en la escuela, nos desafían.

María, la maestra del relato inicial del capítulo está, en parte, en todos nosotros. Desconfiando.

Llevamos un mes de clases con la sala recién inaugurada. Por esta ya pasaron todos los grados desde los 6 a los 14 o 15 años. Les proponemos en una primer visita guiada abrir una enciclopedia que tiene además de lo que ya conocen que tiene una enciclopedia; películas, videos, juegos, diarios viejos...

Los chicos ingresan a mi primer Encarta 2008 y lo recorren con curiosidad y gusto. La tecnología no les representa un obstáculo, son parte del recurso, hay algo natural entre máquinas y pibes de comunicación clara y fluida, y los maestros mientras asistimos al milagro, suspiramos.

Estamos seguros con una sola vista a la sala que no deberemos “enseñar computación” como algunos pensaban, lo que supone también que nadie deberá enseñarnos. Pero comienzan de inmediato los debates sobre que contiene la máquina, que otras posibilidades tiene y como la vamos a utilizar.

Lo primero que se hizo fue un detalle de los recursos instalados en las máquinas con una breve descripción. Una copia para que cada maestro tenga en su carpeta didáctica.

En segundo lugar y pensando en las veinte secciones de grado que tenemos, se organizó el tiempo y se hizo de dos maneras.

Horarios para los grados (hasta dos horas por semana salvo acuerdos y proyectos que lo demanden) y horarios en cada turno en puede haber un acompañante tutor para la sala. Este tutor (compañeros de la misma escuela encargados de profundizar sobre el contenido, proponer o asistir a compañeros que sienten menos seguros) tienen las funciones de llevar un grupo a la sala con su maestro, o

sentarse con otros maestros a contarles (como ya sucedió en los días previos a este 24 de marzo), las propuestas desde el cd de *educar* para trabajar el tema de identidad, o que canciones analizar, o donde buscar referencias a la dictadura militar.

Los 7º grados de la escuela (tres secciones con unos 70 alumnos en total) aprovecharon estos recursos de manera armoniosa y efectiva, en un vínculo entre el nuevo recurso y los alumnos con eje en el conocimiento y las múltiples maneras de presentar información.

Ahora bien, antes y después de encender la computadora estuvo, insustituible, la tarea del docente: Antes, seleccionando la información, poniendo en discusión las ideas previas.

Y después, promoviendo la imprescindible reflexión, la búsqueda de la propia opinión, la discusión, la escucha.

Siguiendo el pensamiento sobre el 24 de marzo, la información en si misma no puede suponer que nos va a llevar al “nunca más”, este llegará como resultado de la información más la reflexión.

Le diría a María, la docente de 6º grado (y me lo diría a mi mismo) que esté atenta, que se sienta desafiada, y que es tan imprescindible como siempre.

Rafael Urretavyzcaya, maestro rural y actual director esc. 142. Barrio El Arenal. S.M.A.

2) Susana

El C.P.E.M. Nº 3 es una escuela media de la localidad de Zapala, provincia de Neuquén. La experiencia en Informática Educativa desarrollada en dicha institución, data de mediados del año 1985, lo cual, al grupo de docentes que nos iniciamos en esa etapa, nos ha permitido no solo ser observadores sino también partícipes de la evolución que se ha producido en las instituciones educativas en relación a ese tema.

1. Inicios

En el año 1985, cuando comenzó el Taller, en las escuelas era inusual contar con computadoras, las razones eran muy diversas, entre otras cosas por que los precios eran inaccesibles, el desconocimiento del tema producía incertidumbre, no había docentes especializados, etc., pero a pesar de todo, había educadores que vislumbraban la potencialidad del recurso y realizaban importantes esfuerzos para incorporar equipamiento en las escuelas.

Es así, como en ese año se inaugura en el C.P.E.M. Nº 3 el primer taller de informática educativa de la provincia del Neuquén. El mismo fue logrado gracias a la colaboración de padres, docentes y alumnos, quienes con su esfuerzo contribuyeron a equipar un gabinete con varias computadoras.

2. Proyecto de Telemática

En el año 1990, el C.P.E.M. Nº 3 por sus antecedentes y continuidad en el área de la informática, recibe una propuesta de autoridades del C.P.E. de participar en un proyecto internacional de Telemática educativa.

El equipo Directivo junto a los Jefes de Departamento decidió aceptar el desafío, por lo cual el proyecto pasa a ser institucional y la coordinación recae en las Jefaturas del Dpto. de inglés y Computación.

En principio se pensó que se trataba solo de innovaciones tecnológicas. Pero para sorpresa de todos, se trató de una propuesta que promovía una visión innovadora de la educación, con una gran impronta humanizadora del uso de la tecnología. La propuesta hablaba de establecer contacto entre jóvenes y docentes en comunidades locales y globales usando como medio de comunicación el correo electrónico con el fin de promover el entendimiento, respetando la diversidad y trabajando en proyectos colaborativos. Realmente fue muy movilizador y sumamente interesante.

A partir de esa instancia, las autoridades provinciales firman convenios y el C.P.E.M. N°3 pasa a formar parte de la comunidad virtual I'EARN, que posteriormente en Argentina se transforma en la red I'EARN-TELAR.

Demás está decir que este proyecto marcó un antes y un después en el proyecto institucional y en el área de informática, ya que de abordar la enseñanza de la computación en forma instrumental, de manera aislada y pocas veces articulada con otras áreas, se pasó a trabajar en equipo e interdisciplinariamente, pensando en las computadoras como un medio para promover la imaginación, trabajando en forma colaborativa y traspasando los límites del aula. Era un cambio muy profundo!

Las dificultades fueron muchas, insertar la telemática en la escuela no fue fácil, el tema era tan nuevo que no existía infraestructura adecuada, cada progreso implicaba largas horas de trabajo. Pero lo más motivador, fue percibir de inmediato, el impacto positivo que generaba en los estudiantes.

2.1. Beneficios

Zapala, al ser una localidad del interior, alejada de los grandes centros urbanos, tenía limitaciones en cuanto al acceso a la información y a actividades culturales. Con este recurso tan poderoso se percibió que se acortaban las distancias, los estudiantes participaban con frecuencia de videoconferencias con pares de Argentina y de otros países, participaban en proyectos de investigación, vieron publicadas sus contribuciones en revistas estudiantiles internacionales, ganaron premios, participaron en documentales, etc. Cambió la perspectiva de muchos de ellos en relación a sus posibilidades. Esto de a poco sumó docentes de todas las áreas, que, ante la posibilidad de usar la computadora e Internet como un espacio abierto a incorporar nuevas situaciones educativas, se integraban a la experiencia. Realmente era muy alentador.

También hubo resistencia al cambio, había colegas que planteaban que como se podía hablar de interconectar computadoras cuando en las escuelas todavía faltaban tizas y libros. Fue un largo proceso, requirió de mucho dialogo y también aceptar que no todos tenemos los mismos patrones de pensamiento, por ende, distintos tiempos para incorporar innovaciones o cambios. Con la masificación de Internet, más la contundencia de los resultados en el aula, poco a poco, estas actitudes se fueron modificando.

Estos son algunos proyectos telemáticos y temas abordados con la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, usando con recurso la red TELAR- I'EARN

Diccionario Afectivo

Proyecto de Arte Global

Animales en extinción

Mitos y Leyendas

Holocausto, proyecto sobre Genocidio

Un día en la Vida

Variedades de Comidas

Publicaciones en "Planetary Nociions", "The Contemporary" y "A Vision"

Parques Nacionales

Biomás en Argentina

Youth CaN

Proyectos Destacados

HP DIGITAL CULTURAL EXCHANGE (I'EARN)

En el marco de la conferencia YOUTH CAN de I'EARN Internacional y en reconocimiento a la labor desarrollada por el C.P.E.M. N° 3 a largo de años en tal evento, es que fue seleccionado como referente de Sudamérica para participar de este proyecto que consistió en diseñar un Ensayo Fotográfico con aportes de instituciones educativas representantes de distintas culturas. El mismo se desarrolló en el período comprendido entre el 19/02/03 y 05/05/03 y la temática central estaba vinculada al Parque Nacional Laguna Blanca y cuestiones ambientales de la región.

Tal participación permitió que la institución recibiera equipamiento de última generación y que un docente, una alumna y un guardaparque de Laguna Blanca viajaran con todos los gastos pagos a la ceremonia central, que se desarrolló en New York, el día 5 de Mayo de 2003.

PROYECTOS PARQUES NACIONALES (Red Telar – I'EARN Latina)

Descripción del Proyecto: El objetivo de este proyecto consistió en revalorizar el potencial biótico, geográfico y cultural de los Parques Nacionales, como verdaderos laboratorios que permiten el estudio de los fenómenos naturales, culturales y sus interacciones.

Se realizaron trabajos de interpretación ambiental que incluyeron el relevamiento, análisis, descripción del paisaje, de la topografía, del suelo, de la flora, fauna, clima, componentes antropológicos y las interrelaciones que se dan entre las mismas.

Las características y patrones relevados por los alumnos de escuelas cercanas a los distintos Parques Nacionales, fueron compartidos entre todas las escuelas participantes, en el foro proyecto.

PROYECTO “MI LUGAR, TU LUGAR”

Esta propuesta nos llega a través de la coordinación de TELAR desde la ESCUELA N° 2 – REMEDIOS DE ESCALADA DE SAN MARTÍN, Santa Rosa, La Pampa.

El proyecto consistió en abordar **el estudio de todas las regiones geográficas del país**, accediendo a la información no solo a través de libros de textos, sino a través de intercambios con instituciones de otras provincias, convirtiéndose estas en la principal fuente de aportes.

La propuesta surge como necesidad de incorporar nuevas herramientas para acceder al conocimiento. Se intentaba abordar contenidos curriculares desde una perspectiva motivadora y movilizadora para los alumnos, con un enfoque diferente.

Se trabajó todo un año y culminó con un cierre presencial en la ciudad de Santa Rosa, donde asistieron alumnos del C.P.E.M. N° 3 y presentaron un stand que describía la meseta patagónica.

ATLAS DE LA DIVERSIDAD

Proyecto de la Red TELAR y iEARN-Pangea

Esta iniciativa consistió en desarrollar un foro donde estudiantes y docentes de distintos lugares del mundo se organizaban para compartir, ilustrar e intercambiar con el resto de las comunidades sobre aspectos culturales propios de su lugar y de su idiosincrasia.

ALCANZA TU CUMBRE

Este fue un proyecto colaborativo interdisciplinario, de intercambio cultural entre escuelas, colegio y liceos de Latinoamérica y el mundo. Fue planificado para alumnos de de 12 a 18 años de edad y su objetivo era ayudar a los jóvenes a pensar y soñar, a fin de lograr que los mismos se fijen una meta de servicio comunitario así como una meta personal, que les permita demostrar su adaptabilidad a cualquier situación.

Se organizaron conferencias y entrevistas con agentes de la comunidad, autoridades municipales, ONG, etc., a fin de tener un panorama de acciones comunitarias desarrolladas en la localidad.

La propuesta era motivar a los jóvenes para que escriban una composición de un máximo de 250 palabras definiendo qué significa “Alcanza tu Cumbre” para ellos. En esta composición, los alumnos imaginan y describen “su sueño” personal y comunitario.

Logro: A partir de las actividades desarrolladas se obtuvo un subsidio de la Fundación Many Hats para financiar un proyecto de Ludoteca Escolar.

Según mi experiencia, el aprendizaje basado en proyectos consolida no solo el conocimiento académico sino que favorece y orienta la futura inserción de los alumnos en espacios sociales y laborales; diversifica oportunidades de socialización escolar y resignifica la participación de los estudiantes en la vida institucional y en su propio proceso educativo.

Zapala, 25 de Febrero de 2010

Susana Rossio

ANEXO 8 MODELO DE LA ENCUESTA REALIZADA CON LOS ALUMNOS SECUNDARIOS

ENCUESTA INSERCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

NOMBRE:	FECHA:	DÍA	MES	AÑO

1- DATOS ESCOLARES

Indicar con una X

COLEGIO	EPET N° 12		CURSO ACADÉMICO:	1er Año	
	CPEM N° 13			2do Año	
	CPEMN° 57			3er Año	
SEXO	M		EDAD	12 años	16 años
			13 años	17 años	
			14 años	18 años	
			15 años		
ESCUELA PRIMARIA	PROCEDENCIA :				UBICACIÓN

2- DATOS FAMILIARES

VIVE CON:	Padre y Madre	
	Madre sola	
	Padre solo	
	Otro (Indicar)	

Explicar:

ESTUDIOS DE LOS PADRES

	Sin estudios	Primaria Incompleta	Secundaria Incompleta	Terciarios Universitarios incompletos	Estudios Superiores completos
Madre					
Padre					

TRABAJO DE LOS PADRES:

	DESOCUPADO	AUXILIAR	OFICIAL	TÉCNICO	PROFESIONAL	AMA DE CASA	OTRO
PADRE							
MADRE							
Explicar:							

3-DATOS USO TIC:

a) Utilizó ordenador escuela primaria	SI	NO
b) Tiene ordenador en la casa	SI	NO

c) Internet en casa	SI	NO

d) Teléfono móvil	SI	NO

e) Utilizáis chat	SI	NO

f) Utilizáis red social	SI	NO

g) ¿Hacéis tareas escolares con el ordenador ?	SI	NO

Explica que trabajos y con que herramientas

4-TIC EN LA ESCUELA

a) ¿Como ve el conocimiento de los profesores sobre el uso de las nuevas tecnologías?

NULO	ESCASO	CORRECTO	MUY BUENO

b) ¿Cómo ves el uso de las nuevas tecnologías en tu Escuela Secundaria?

NULO	ESCASO	CORRECTO	MUY BUENO

c) ¿ Mejora tu rendimiento académico cuando utilizas nuevas tecnologías (software, hardware, cañón video, tablet pc. Etc.?)

ME COMPLICA	NADA	POCO	MUCHO

5-USO TIC EN LA VIDA COTIDIANA

¿Para qué utilizáis las nuevas tecnologías?

Comunicarme	Jugar	Estudiar	Otro (Indicar)

Que opinión tenes sobre las nuevas Tecnologías?

Exprésate en estos dos renglones:

ANEXO 9 RESULTADOS ESTADISTICOS DE LA COMPARACION DE UNA MUESTRA DE 30 ALUMNOS DE ORIGEN MAPUCHE Y OTROS 30 DE ALUMNOS NO MAPUCHE EN LA ASIGNATURA MATEMATICAS

ESCUELA CPEM N°13 de San Martin de los Andes.
Alumnos de 1er.año a 4to. Año Fecha: Año 2001

A continuación se presentan las tablas de contingencia y de chi cuadrado del resultado de la investigación llevado a cabo con la sicopedagoga Rosa Pessuto del CPEM N° 13 de San Martin de los Andes considerando a 30 alumnos de origen mapuche provenientes de escuelas rurales del sur neuquino y comparándolo con 30 alumnos de los mismos cursos no pertenecientes a dicha comunidad.

a) Calificaciones obtenidas en el cierre lectivo del año 2001

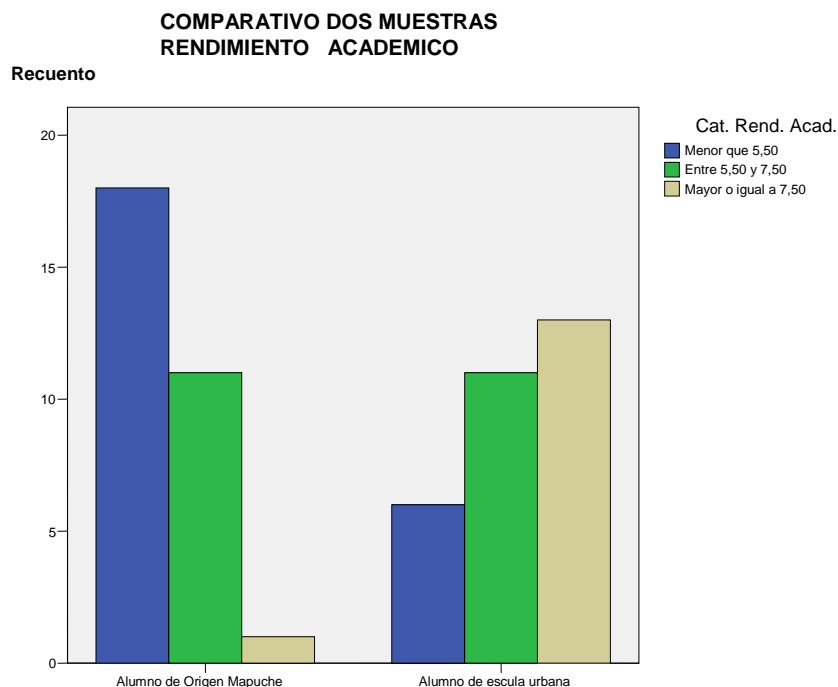
		Rendimiento académico Calificaciones obtenidas			Total
		Menor que 5,50	Entre 5,50 y 7,50	Mayor o igual a 7,50	
Alumnos de Origen Mapuche	Recuento	18	11	1	30
	%	60,0%	36,7%	3,3%	100,0%
Alumnos de escuela urbana	Recuento	6	11	13	30
	%	20,0%	36,7%	43,3%	100,0%
Total	Recuento	24	22	14	60
	%	40,0%	36,7%	23,3%	100,0%

TABLA DE CONTINGENCIA CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,286(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	18,482	2	,000
Asociación lineal por lineal	15,589	1	,000
N de casos válidos	60		

PRUEBA DE CHI CUADRADO

GRAFICO DEL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LAS DOS MUESTRAS



b) Repitencia a febrero del año 2002

			repite		Total
			no repite	repite	
tipoesuela	Alumno de Origen Mapuche	Recuento	9	21	30
		% de tipoesuela	30,0%	70,0%	100,0%
	Alumno de escuela urbana	Recuento	23	7	30
		% de tipoesuela	76,7%	23,3%	100,0%
Total		Recuento	32	28	60
		% de tipoesuela	53,3%	46,7%	100,0%

Tabla de contingencia

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,125(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	11,317	1	,001		
Razón de verosimilitudes	13,663	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,000
Asociación lineal por lineal	12,906	1	,000		
N de casos válidos	60				

Prueba de chi cuadrado

ANEXO 10 USO DE ORDENADOR DE ACUERDO A LA ESCUELA PRIMARIA DE PROCEDENCIA

ESCUELA PRIMARIA DE PROCEDENCIA		Ordenador escuela		Total
		No tiene	Tiene	
Escuela del Sol	Recuento	0	26	26
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
Colegio San Pablo	Recuento	0	3	3
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
FASTA	Recuento	0	3	3
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
Escuela de otra provincia	Recuento	6	9	15
	% de Escuela	40,0%	60,0%	100,0%
N° 5	Recuento	47	28	75
	% de Escuela	62,7%	37,3%	100,0%
Fuente serena	Recuento	1	1	2
	% de Escuela	50,0%	50,0%	100,0%
N°86	Recuento	0	3	3
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
N°89	Recuento	24	22	46
	% de Escuela	52,2%	47,8%	100,0%
N°116	Recuento	0	2	2
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
N°117	Recuento	0	2	2
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
N°134	Recuento	45	17	62
	% de Escuela	72,6%	27,4%	100,0%
N°142	Recuento	5	3	8
	% de Escuela	62,5%	37,5%	100,0%
N°155	Recuento	0	2	2
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
N°161	Recuento	0	1	1
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
N°174	Recuento	1	1	2
	% de Escuela	50,0%	50,0%	100,0%
N°177	Recuento	0	1	1
	% de Escuela	,0%	100,0%	100,0%
N°179	Recuento	27	10	37
	% de Escuela	73,0%	27,0%	100,0%
N°188	Recuento	4	11	15
	% de Escuela	26,7%	73,3%	100,0%
N°274	Recuento	13	38	51

	% de Escuela	25,5%	74,5%	100,0%
N°313	Recuento	18	11	29
	% de Escuela	62,1%	37,9%	100,0%
N°352	Recuento	1	10	11
	% de Escuela	9,1%	90,9%	100,0%
Total	Recuento	192	204	396
	% de Escuela	48,5%	51,5%	100,0%

ANEXO 11 COMUNIDADES MAPUCHES DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN

En total y a la fecha del relevamiento son 48 comunidades mapuches repartidas en los 12 departamentos neuquinos.

Se desconoce, con exactitud, la actual cantidad de hectáreas o km², que dispone cada comunidad mapuche, así como la población que alberga. No obstante, en el Cuadro 2 se trató de exponer una aproximación a partir del número de hogares *mapuche* declarados en el Censo nacional 2004-2005. Este Cuadro también muestra que hay una considerable cantidad de hogares *mapuche* que viven fuera de las comunidades, tanto en áreas urbanas, como rurales (en aquellos Departamentos donde no existen comunidades reconocidas).

La distancia geográfica entre cada comunidad y su extensión territorial, por lo general, son de varios kilómetros que van de 5 km. Hasta los 100 km.

En nuestra investigación las comunidades que participan son las del departamento Lacar: Curruhuinca, Vera y Cayun.

Cuadro N°1

SEGÚN LOF Y DEPARTAMENTO,

DEPARTAMENTO	COMUNIDAD MAPUCHE	CANTIDAD
Aluminé	Lof Aigo, Currumil, Ñorquinko, Salazar, Puel, Tayiñ Rakizuam (*), (*), Catalán.Placido Puel (*), Lefiman.	9
Catán Lil	Lof Cayulef, Rams, Zúñiga, Cayupán, Paineo, Filipin.	6
Collón Curá	Lof Namuncura, Ancatrúz.	2
Confluencia	Lof Ragiñ Ko, Purrán (*), Paynemil, Kaxipayiñ.	4
Huilliches	Lof Chiuquilihuiñ, Linares, Paineofilu, Atreuco, Cañicul, Raquithue.	6
Lácar	Lof Curruhuinca, Cayun, Vera.	3
Loncopué	Lof Millaín, Kilapi, Mellao Morales.	3
Minas	Lof Antiñir Pilquiñan.	2
Ñorquín	Lof Manqui, Maripil (*), Colipilli.	3
Picún Leufú	Lof Marifil	1
Picunches	Lof Cheuquel, Milaqueo.	2
Zapala	Lof Zapata, Gramajo, Kalfucura, Antipan, Gelay Ko (*), Wiñoy Folil (*), Quinchao.	7
	TOTAL COMUNIDADES DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN	48

(*) De constitución reciente. Lof significa en mapuche comunidad.

Fuente: CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION. DIRECCION DE EDUCACION MAPUCHE, 2005.

ANEXO 11 DATOS DE POBLACION MAPUCHE PROVINCIA DEL NEUQUEN

En el siguiente cuadro se puede apreciar la cantidad de familias mapuches censadas en el año 2004 para el Censo Complementario de Población Aborigen en Argentina.

Se consideran los 16 departamentos provinciales y las familias declaradas. La diferencia que hay con el cuadro 1 de este anexo es que existe población mapuche en algunos departamentos aunque no haya comunidades registradas como lo indica el cuadro anterior.

Si consideramos al departamento Lacar donde hicimos la población vemos que hay presentes 826 familias que son representadas por los 66 alumnos participantes de la investigación perteneciente al Ciclo Básico de la Enseñanza secundaria.

Cuadro N°2

	DEPARTAMENTO	CANT. De FAMILIAS
1	Aluminé	444
2	Añelo	125
3	Catán Lil	336
4	Chos Malal	1063
5	Collón Curá	71
6	Confluencia	2524
7	Huiliches	891
8	Lácar	823
9	Loncopué	410
10	Los Lagos	278
11	Minas	95
12	Ñorquín	185
13	Pehuenches	159
14	Picún Leufú	88
15	Picunches	203
16	Zapala	992
	TOTAL de FAMILIAS MAPUCHES	8.687

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 -

ANEXO 12 FALLO JUDICIAL EDUCACION INTERCULTURAL

Los mapuches ganaron una batalla legal para que se enseñe su lengua

Una jueza hizo lugar al recurso de amparo de una comunidad asesorada por estudiantes de derecho. En la escuela enseñarán mapuche.



Por Mariana Carbajal

▲ Con el asesoramiento jurídico de estudiantes de Derecho de la Capital Federal, una comunidad mapuche le ganó una pulseada al gobierno neuquino. Un grupo de padres de un paraje cordillerano cercano a Junín de los Andes presentó un amparo para reclamar el nombramiento en una escuela local de un maestro de la lengua y cultura mapuche, en cumplimiento del derecho constitucional a una “educación bilingüe e intercultural”. Una jueza hizo lugar al recurso y ordenó al Consejo Provincial de Educación de Neuquén incorporar “de inmediato” a un docente, para que los niños mapuches puedan conocer sus raíces en el aula. “Desde hace años, como pueblo mapuche, estamos reclamando que nuestra lengua se enseñe en las escuelas en forma permanente”, destacó a Página/12 Olga Curipán, titular de la Casa Cultural Mapuche.

El reclamo fue elevado a la Justicia por padres, madres, un docente y el director de la Escuela Provincial N° 319, ubicada en el Paraje Aucapán Abajo, a unos 50 kilómetros de Junín de los Andes. Por estos días, la pequeña población, que no tiene luz ni agua corriente, se encuentra cercada por la nieve. El inicio del ciclo lectivo estaba previsto para el 4 de setiembre, pero debió postergarse hasta que mejoraran las condiciones climáticas. A la escuela concurren más de sesenta niños de origen mapuche. Sin embargo, no hay en las aulas ningún maestro que transmita la cultura y la lengua aborigen.

En 1995, el gobierno de Neuquén firmó una resolución que reglamentó el derecho a la educación bilingüe y a la enseñanza de la cultura mapuche en las escuelas primarias insertas en agrupaciones indígenas, pero lo cierto es que nunca se destinaron partidas presupuestarias para el nombramiento de docentes especiales. “Mandan maestros cuando hay campañas políticas, pero después se olvidan”, cuestionó Curipán, presidenta de la Casa Cultural Mapuche, con sede en Bahía Blanca, quien colaboró en la presentación judicial. Curipán destacó que la noticia del amparo tuvo “muy buena repercusión” en la comunidad. “Están todos muy contentos. Pero lo más importante es que será un precedente para el mundo indígena de la Argentina”, señaló la mujer, de origen mapuche, que regresó de Aucapán Abajo días atrás. “La mayoría de los mayores son analfabetos, pero quieren que sus chicos se eduquen en nuestra cultura y que ésta se les transmita en la escuela. Por eso ya eligieron al maestro: no quieren que sea alguien enviado desde el gobierno sino una persona de su misma comunidad que tenga el bagaje cultural y sepa cómo transmitirlo”,

explicó Curipán. La lengua mapuche o mapudungun es oral. “Se puede enseñar en forma oral como lo han hecho nuestros ancestros o a través de cartillas especiales, con gramática y fonética”, explicó.

Los padres y docentes que presentaron el amparo contaron con el asesoramiento legal de estudiantes de grado y posgrado de la Universidad de Palermo, de la Capital Federal, que participan de una actividad extracurricular en una Clínica Jurídica, desde donde se encargan de patrocinar gratuitamente casos de interés público. “En febrero hicimos un reclamo administrativo ante el gobierno provincial y, como al término de 60 días no nos contestaron, presentamos el recurso”, explicó el abogado Martín Bomer, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Palermo. “El fallo es muy importante porque les demuestra a las poblaciones aborígenes que el derecho les puede servir para algo”, evaluó Bomer.

El recurso cayó en manos de la jueza de Junín de los Andes Norma González de Galván. La magistrada hizo lugar al amparo y ordenó al Consejo Provincial de Educación que incorpore “de inmediato”, en el período lectivo que se inicia por estos días, un maestro de lengua mapuche a la Escuela N° 319. El docente debe ser elegido por la comunidad de Aucapán Abajo. “Se advierte claramente que, pese a que la accionada reconoce en todo momento el derecho reclamado por los amparistas, circunstancia que se traduce en opiniones y recomendaciones favorables a lo solicitado por ellos, sorpresivamente y en forma irrazonable e infundada se excluyen del presupuesto los cargos de lengua mapuche”, señaló la jueza. Al respecto, la magistrada consideró que tal circunstancia significa “la restricción del derecho constitucional tutelado por el artículo 75 que reconoce (...) el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.