

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Una mirada sociológica a la teoría de las inteligencias
múltiples**

Mercedes Benas

Tutora : Adriana Marrero

2015

Índice.

I.	Problema de Investigación.....	2
	Tema General.....	2
	Delimitación del Problema de Investigación.....	3
	Preguntas orientadoras.....	3
	Justificación del Problema.....	3
	Objetivos y Productos.....	4
II.	Antecedentes empíricos y teóricos.....	6
	Antecedentes empíricos.....	6
	Contextualización del problema.....	9
	Teorías de Preferencia.....	11
	Relación de Conceptos.....	18
III.	Metodología de la Investigación.....	21
	Hipótesis.....	21
	Estrategia de Investigación.....	21
	Universo y Unidades.....	22
	Observación de conceptos.....	22
	Técnicas.....	22
IV.	Introducción al análisis.....	25
V.	Ideal de Persona	26
	Concepción de Inteligencia.....	26
	El lugar que deberían ocupar las inteligencias “no tradicionales”.....	30
	La Inteligencia Emocional como requisito creciente para la vida moderna.....	30
	En suma.....	32
VI.	Prácticas Cotidianas.....	33
	Tiempos y Espacios.....	33
	El trabajo multidisciplinario en las escuelas y su importancia.....	35
	Socialización Secundaria: “a ser maestra se aprende en la práctica”.....	37
	En suma.....	40
VII.	Currículum comprensivo y Reflexión de lo educativo.....	41
	La necesidad de reflexionar sobre lo educativo.....	41
	Las inspectoras y su rol ¿estimulo a la innovación o control administrativo?.....	43
	Los fines de la educación y las representaciones colectivas de las maestras.....	45
	En suma.....	47
VIII.	Conclusiones y Principales Hallazgos.....	48
	Bibliografía.....	51
	Anexos.....	53

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tema General

El tema de las inteligencias suele ser abarcado desde perspectivas psicológicas y pedagógicas, pero en escasas ocasiones la sociología se ha propuesto pensar los mecanismos mediante los cuales socialmente se considera a ciertas personas como inteligentes o no inteligentes, e inclusive qué entendemos por la palabra inteligencia. Dicho término frecuentemente se concibe como puramente biológico y no social, naturalizando al mismo sin reflexionar las consecuencias prácticas que dicho concepto tiene en la vida en sociedad. En este sentido es que debemos aproximarnos a las definiciones de inteligencia que se manejarán en el corriente trabajo con el fin de deconstruir las nociones del sentido común que alimentan una concepción unidimensional de dicho concepto. Según Mayer la inteligencia es:

“La capacidad para pensar y para desarrollar el pensamiento abstracto, como capacidad de aprendizaje, como manipulación, procesamiento, representación de símbolos, capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, o para solucionar problemas” (Mayer, 1983: 32). Preocupado en esta temática y tomando el concepto de Mayer anteriormente citado es Gardner quien se encarga en gran medida de mostrar y explicar cómo en base a la existencia de múltiples inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, cinética –corporal, musical, interpersonal e intrapersonal) existen múltiples estilos de aprendizaje correspondientes a los diferentes tipos de inteligencias y sus posibles combinaciones. Pero el reconocimiento de la existencia de estas múltiples inteligencias aun está en camino ya que en los sistemas educativos tradicionales se tiende a priorizar el tipo de inteligencia lógico -matemático y el lingüístico sobre los demás tipos, considerando exclusivamente a los mismos como pertinentes de ser desarrollados en los contextos educativos. En este sentido se intentó indagar en la presente investigación la veracidad de la tesis anterior, es decir que se exploró en el contexto de las escuelas uruguayas públicas acerca de si los tipos de inteligencias lógico-matemática y lingüístico, son sobrevalorados con respecto a otros tipos, tanto por los prejuicios de las maestras como del marco institucional y normativo que enmarcan las actividades cotidianas en las escuelas.

La escuela Pública uruguaya como describe Marrero (2004) está sufriendo una crisis de legitimación en el imaginario colectivo de la sociedad uruguaya a diferencia del siglo XX donde la confianza en el poder de la educación era un gran componente del imaginario colectivo. En sus propias palabras la autora describe esta tendencia de la siguiente manera “Hoy, esto ha cambiado. Aunque los problemas y proyectos educativos siguen colonizando los discursos públicos, la confianza en sus potencialidades ha mermado. Los viejos consensos sobre los efectos democratizadores de la escuela

pública se han visto erosionados. En educación, ya no hay proyectos colectivos que logren aglutinar las voluntades de los diferentes agentes, y los planteos y visiones sobre la cuestión educativa se han disgregado, cuando no, simplemente, polarizado” (Marrero, 2004: 1). Dentro de la gran temática de las escuelas públicas uruguayas, se inscribe el problema particular acerca de los tipos de inteligencia que se estimulan en mayor o menor medida y cuales se dejan de lado en el sistema escolar. Partiendo de la base de que este sistema es fundamental para el desarrollo de las capacidades humanas, como es un agente protagonista en el proceso de socialización de los niños y las niñas. El principal cometido ha sido describir e indagar acerca de la relevancia que se le atribuye a nivel institucional a las diferentes actividades, e intentar detectar si las mismas son diferencialmente valoradas. Las diversas actividades llevadas a cabo en las escuelas sufren una desigual asignación de recursos (tiempo, dinero, espacio, calificaciones), reflejando un determinado énfasis en el desarrollo de ciertas inteligencias. Lo relevante del estudio sobre la importancia atribuida a las diferentes actividades reside en el hecho de que el sistema educativo formal implementa una intelectualización del conocimiento que podría estar siendo en cierta medida respaldado por este énfasis diferencial de las actividades. Tanto en los discursos y prácticas de las maestras, como en los programas pedagógicos de las escuelas, se intentó detectar mecanismos mediante los cuales la concepción de inteligencia unidimensional predominante en los agentes educativos así como en los marcos institucionales priorizan la educación de los tipos de inteligencia lógico- matemática y lingüística, siendo las inteligencias que quedan por fuera de esta concepción subestimadas y opacadas.

Delimitación específica del problema de investigación

El foco de atención de esta investigación fijará su mirada en indagar acerca de qué tipos de inteligencias son estimulados tanto por las maestras como a nivel institucional.

Preguntas orientadoras

- 1) ¿Existe una jerarquización de entre las diversas inteligencias en las escuelas?
- 2) ¿Qué tipos de inteligencias se sobrevaloran sobre las otras?
- 3) ¿Cuales son los mecanismos que generan esta diferenciación?
- 4) ¿Hay limitantes para el estímulo de los diversos tipos de inteligencia a nivel institucional?

Justificación del Problema

Se considera que la relevancia sociológica de esta temática radica en el hecho de que debido a concepciones y prejuicios acerca de la concepción unidimensional de la inteligencia transmitida social y

culturalmente repercuten negativamente en la subjetividad de muchos individuos, por lo que como sociólogos nos compete volvernos a la inalienable vocación crítica de la sociología en la tarea de deconstruir dichas nociones del sentido común. Retomando la idea de Wright Mills (1961) y en referencia a su término de “imaginación sociológica”, que le suceda lo mismo a muchos niños que están en las mismas o similares circunstancias no es casualidad, de lo contrario este hecho nos puede estar develando mecanismos sociales que generan situaciones que afectan la biografía de cada niño en particular y de muchos de ellos en general. En sus propias palabras Mills afirma “el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias. Es, en muchos aspectos, una lección terrible, y en otros muchos una lección magnífica” (Mills, 1962: 12).

A partir de estas reconstrucciones podrían verse beneficiados tanto los individuos en particular como la sociedad en general, ya que si las instituciones educativas ayudaran a desarrollar todas las inteligencias, y alcanzar los diferentes fines vocacionales, las personas que recibieran este tipo de apoyo se sentirían más competentes, y mejor consigo mismas (lo que beneficiaría al individuo en particular) y podría llegar a tener actitudes con disposiciones más constructivas con respecto a la sociedad.

En conclusión de lo planteado anteriormente se considera que cierto potencial humano no está siendo desarrollado en su mayor capacidad como consecuencia de las prenociones acerca de lo entendido y definido socialmente como inteligencia.

OBJETIVOS Y PRODUCTOS

Objetivo General

- Contribuir fundándose en la Teoría de la Inteligencias Múltiples a llenar el vacío de conocimiento de saber sobre los diferentes tipos de inteligencia y su desigual estímulo en las escuelas públicas uruguayas.

Objetivos específicos

- Describir los aspectos prácticos de escuelas, su funcionamiento, sus prácticas y estrategias educativas.
- Comprender que concepción de inteligencia delatan los discursos y prácticas de las maestras, y por otra parte los documentos institucionales

-Analizar la distribución de los espacios y actividades que generan una jerarquización de las inteligencias.

-Contribuir En base a resultados al debate acerca de la transformación de escuela uruguaya.

Producto Esperado

En base a la información y experiencia obtenida en este trabajo, se espera a partir de la misma poder continuar investigando acerca del sistema educativo uruguayo, contribuir a una visión crítica y reflexiva acerca de las capacidades que en los niños estamos fomentando.

Por otra parte las conclusiones obtenidas en esta investigación serán presentadas a los agentes educativos con que se trabajo para intentar generar reflexión acerca de la calidad educativa desde sus protagonistas.

II. ANTECEDENTES TEORICOS Y EMPIRICOS

Antecedentes Empíricos

Con respecto a la pesquisa de trabajos anteriores que puedan aportar a la presente investigación, resulta la necesidad de mencionar que no se han encontrado investigaciones que indaguen al sistema educativo desde una mirada sociológica y desde la teoría de las inteligencias múltiples conjuntamente. Todos los trabajos encontrados y relacionados con el presente son de carácter psicológico y/o pedagógico.

Un ejemplo útil es de la docente rural Silvia De Luca (2000) quien realiza una breve revisión de los principales autores que han pensado a la teoría de las inteligencias múltiples desde una mirada educativa. Lo que en concreto nos deja su trabajo es una manifestación desde el propio rol docente acerca de lo que esta teoría les puede plantear, conteniendo la potencialidad de modificar sus prácticas educativas. En sus propias palabras afirma que “Independientemente de la polémica de considerar “inteligencias”, “capacidades” o “fortalezas” a esas facultades más o menos desarrolladas en las personas, a los docentes nos resulta de suma utilidad diagnosticarlas en nuestros alumnos, ya que nos permite comprenderlos más y delinear las actividades más apropiadas para obtener los máximos aprovechamientos. Claro que para eso debemos informarnos, recibir ayuda, disponer de tiempo extra, institucionalizar el trabajo y comprometerá toda la comunidad. Tarea para nada fácil pero no imposible” (De Luca, 2000:10). En las anteriores declaraciones es posible destacar una fuerte indagación con respecto a la actividad docente y las orientaciones educativas a nivel institucional, lo cual es de gran aporte para el trabajo presente, ya que estas dos dimensiones serán incorporadas en la misma. No obstante dicho enfoque deja por fuera el cuestionamiento sobre los mecanismos llevan a concebir la inteligencia de una forma u otra.

Por otra parte contamos con los aportes de la socióloga María del Mar Noda Rodríguez (2003) ya que por medio de su investigación acerca de los niños superdotados nos permite pensar en el componente sociológico de las problemáticas del sistema educativo. Pese a tener un tema de investigación diferente del trabajo presente, la autora nos brinda una útil reflexión del componente sociológico de las problemáticas educativas, en especial las que suelen ser abarcadas desde una perspectiva psicologicista. En las propias palabras de la autora “debemos recordar siempre que el conocimiento es construido socialmente, y, por ende, sucede lo mismo con los sistemas educativos, los test de inteligencia, etc., por lo que estos vendrán siempre determinados por el momento histórico-social-político-económico-cultural de cada país, tal y como ya plantearon los clásicos de la sociología; de ahí que toda prueba o test de la índole (inteligencia, creatividad, personalidad, afectividad, madurez) es producto de la interrelación de variables psicológicas-sociales-culturales-económicas en cada momento y lugar determinado. De esta forma, la consideración de

sobredotación o excepcionalidad viene determinada, en parte (no debemos, tampoco, olvidar lo biológico), por condicionantes psicológicos-sociales-culturales o, simplemente, por modas (así, el que hace veinte años era considerado superdotado puede que hoy no lo fuera y viceversa). Es decir, cada sociedad va a determinar qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de poseer un talento especial” (Noda Rodríguez, 2003:4).

Es posible aplicar esta línea de pensamiento a el problema de las inteligencias múltiples en las escuelas , ya que al igual que el concepto de sobredotación planteado por Noda Rodríguez que uno de los supuestos más importantes del corriente trabajo es que lo que se considera como inteligencia, y lo que se decide estimular como tal depende de factores socioculturales, es decir que tanto el proceso por el cual un niño es definido como inteligente o no inteligente, o como superdotado o no superdotado tienen ciertos rasgos en común ya que ambos implican categorizaciones que parten de mecanismos sociales , que se ven ocultados como tales ya que son tratados como temas meramente como temas biológicos a través de las nociones del sentido común de algunos profesiones y no profesionales que trabajan o de alguna manera se ven involucrados en los ámbitos educativos.

Al igual que en el caso del presente trabajo, en el correspondiente a la sobredotación la autora también debe enfrentarse al desafío de deconstruir estas prenociones, con el objeto de sociologizar problemáticas que difícilmente son reconocidas como tales.

Otro antecedente de gran utilidad para el presente trabajo es el de Maurica Dantoni y Xenia Pacheco Soto (2004) .Las autoras plantean un trabajo de tipo ensayístico acerca de la concepción tradicional de inteligencia en la cultura costarricense, considerando esta concepción como desapegada de la realidad que vive los estudiantes de nivel secundario en dicha sociedad. Se plantea que en las instituciones educativas aún no se han incorporado los nuevos conocimientos aportados por la teoría de las inteligencias múltiples que le dé un nuevo significado al acto de aprender. En este sentido es que afirman que el “El concepto que los y las educadoras tengan sobre la inteligencia es central en su quehacer pedagógico, pues este participa en la definición y orientación de los objetivos que lo guían tanto como en la intencionalidad de su trabajo y en consecuencia, impregna las estrategias didácticas mediante las cuales se propone lograr tales objetivos Incluso se expresa en las relaciones interpersonales que construyen junto con otros factores el clima de aprendizajes en el aula. Reflexionar acerca de lo que es la inteligencia, en relación con los procesos de enseñanza –aprendizaje, especialmente en la enseñanza media, resulta entonces de gran importancia para una mejor comprensión de tales procesos ...”(D'Antoni, M., & Soto ,2004 : 160).

En las declaraciones anteriores es posible apreciar una preocupación similar y anterior en el tiempo con respecto a lo que se plantea como principal línea de investigación en el presente trabajo ya que las autoras

también plantean la idea que lo que se entiende como inteligencia repercute en las acciones educativas concretas. Si bien este estudio se centra en la inteligencia emocional, y en el nivel secundario, es valorable el aporte del mismo ya que nos indica cierta inquietud en otros países de Latinoamérica con respecto a la temática planteada en el presente trabajo. A su vez nos permiten dichos aportes comenzar a sospechar que no es un problemática exclusiva del sistema educativo uruguayo, debiendo buscar respuestas también en tendencias internacionales.

Por otra parte contamos con los aportes del trabajo de Viejo y Corbi (2005). En el mismo es aplicado el pensamiento de Gardner en el funcionamiento de las escuelas reconociendo un punto fundamental que desarrollara en la corriente investigación, la jerarquización de los diferentes tipos de inteligencia, siendo expresado en las siguientes palabras “la escuela tradicional está centrada en el desarrollo de conocimientos y estos aparecen agrupados en torno al área de la lengua y de las matemáticas (división clásica entre alumnos de ciencias y de letras). Sin embargo se olvida que se puede aprender y procesar información por diferentes canales y formatos: lingüístico, musical, lógico matemático, viso -espacial, corporal, interpersonal, interpersonal y naturista. Todas estas formas de recoger y procesar información son recogidas por Gardner como inteligencias, es decir, como potencialidades, que pueden manifestarse o no en actividades significativas, dependiendo de los diferentes factores medioambientales y culturales es decir en la medida que le demos la oportunidad a nuestro alumnado de desarrollarlas” (Viejo, C. M., & Corbi, 2005: 255). Estas afirmaciones incitan una de mis principales hipótesis acerca de la diferencial importancia brindada a los diversos tipos de inteligencia ya es esbozado en el trabajo de estos autores, pero que dejan plasmada su cuestionamiento no sumergiéndose en los mecanismos que permiten la lógica jerarquización de actividades.

A su vez los autores resaltan la importancia del desarrollo temprano de los diversos tipos de inteligencia en las siguientes palabras “Nosotros compartimos sus premisas en cuanto a la diversidad de formatos cognoscitivos a través de los cuales se accede al conocimiento y consideramos vital por ello no solo el reconocimiento de las inteligencias múltiples sino a la importancia del temprano desarrollo” (Viejo, C. M., & Corbi, 2005:256). Lo cual es de gran relevancia para entender el porqué de investigar esta problemática focalizándose en el nivel primario de la educación formal.

Como se ha aclarado anteriormente no se han podido encontrar antecedentes que traten el tema de este trabajo, en particular desde una mirada sociológica. De todas formas los aportes de los antecedentes explicitados son de gran relevancia para comprender la temática, ya que no podemos obviar más allá de la divergencia de la disciplina el esfuerzo de muchos educadores que han investigado y han logrado avanzar

en el tema. A su vez cuento con un único antecedente sociológico, que trata con un tema bien interesante y con importantes puntos en común con el trabajo presente. En este sentido se intentará articular el conocimiento adquirido en estos materiales aplicándolos de forma sociológica en la interpretación de las Escuelas Uruguayas, que dicho tema nunca haya sido investigado es un gran desafío ya que se carece en este caso de antecedentes directos en Uruguay.

Contextualización del problema: La escuela pública uruguaya, principales datos y tendencias.

La necesidad de enmarcar la problemática estudiada radica en el hecho de que no es posible comprender un sistema pedagógico sin contextualizarlo dentro del entorno social del cual surge y se desarrolla, considerándolo como una de las instituciones programadas a brindar unidad, equilibrio y desarrollo a esa misma sociedad que la emanó (De Azevedo,1969:93). En este sentido cabe destacar que según el observatorio de educación de la ANEP¹ (2014) En Uruguay en el año 2012 se contaba con una cantidad de 2584 establecimientos impartiendo educación primaria, el 84% de estos son de carácter público. A su vez del un total de matriculación de 329.795 alumnos, el 83 % de estos han sido matriculados en escuelas públicas. Estos datos reflejan el *preponderante peso de educación pública frente a la privada en el nivel educativo primario en Uruguay*. Con respecto a los indicadores de repetición, vemos que en primer año han repetido un 13,7% del total, y teniendo en cuenta todos los niveles de educación primaria el porcentaje de repetición es de un 5,6%.

A su vez los porcentajes de egreso indican que solo un 79% de los alumnos entre 12 y 14 años (12 es la edad para egresar sin haber repetido ningún año) han egresado en el 2012. Interpretando estos datos vemos que la proporción de repetición es problemática sobre todo si consideramos al primer año por separado, con lo que respecta a los egresos podemos también definirlo como problemático ya que un 21% de los alumnos que estaban en edad para egresar no lo han hecho, siendo consecuencia entre otras múltiples causas de los niveles de repetición ya descritos. Pero para comprender la situación de la educación primaria pública uruguaya hoy debemos ir más allá de los datos y porcentajes, que si bien son de gran utilidad para explorar la situación, no develan por si mismos las tendencias y fenómenos que caracterizan a la escuela uruguaya en estos momentos. En este sentido es que considero útil incorporar los aportes de Adriana Marrero (2012). La autora explica como una tendencia de racionalización, pérdida de libertad y de sentido general de las sociedades se da también en las escuelas afirmándolo en las siguientes líneas: “El sistema escolar, organizado burocráticamente, se construye como un conjunto jerarquizado y racional de normas de aplicación general, cuya formalidad impide discrecionalidad o el azar entre las relaciones de los partícipes de la relación educativa. Pero, por una paradoja de las consecuencias (Weber,

¹ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo.

1944), la racionalización formal – la atención a la previsibilidad y generalidad de los procedimientos – conspira contra la racionalidad material –los fines que se buscan- , de modo que la aplicación estricta de las reglas en los hechos deja de lado, y posteriormente olvida, los propósitos educativos que deberían animar el aparato escolar” (2012: 134).

En esta línea de pensamiento surge la necesidad de contextualizar el problema tratado en la investigación corriente reconociendo así que la crisis de la educación uruguaya en general y de las escuelas públicas en particular no deben conceptualizarse en forma independiente a las tendencias socioculturales que nuestros tiempos acarrear. Más allá de las pérdida de sentido y de libertad características de la modernidad ya denunciadas, es Marrero (2012) quien también denuncia la preponderancia de lo tecno- científico en los ámbitos educativo (como consecuencia de la modernidad). En este sentido son incorporados en el análisis tres grandes tendencias que mucho aportan para enmarcar nuestro problema de estudio. Una de ellas es la **psicologización** del acto educativo descrito por Marrero de la siguiente forma “la psicologización llevó a un nuevo tipo de etiquetado: la aparición del alumno “problemático” del joven “inadaptado”. El conflicto en el aula no tiene su origen en la rebelión frente a una autoridad arbitraria o despótica , ni en miedo al maltrato o al castigo físico , por lo que sólo puede ser el resultado de patologías individuales sin relación alguna con el sistema escolar o social en el que se encuentra y posiblemente se origina...”(Marrero,2012:136). En base a estas palabras podemos ver es posible reconocer una tendencia a la culpabilización y personificación de problemáticas que en gran medida son causadas y alimentadas por situaciones sociales e institucionales complejas, lo que nos permite decir que el hecho de muchos niños no logren adaptarse a los estándares de las escuelas regidas por los tipos de inteligencia lógico-matemático y lingüístico, puede ser visto como un problema psicológico de cada uno de ellos, pero si nos adentramos en el marco de esta tendencia a psicologización, es posible comenzar a sospechar que muchos de los problemas marcados como individuales y psicológicos son en verdad colectivos y sociales.

Sumada a esta primer tendencia la autora denuncia una segunda, esta es la de la **medicalización** del acto educativo que convierte a la “vieja distracción – tan natural ante situaciones simplemente aburridas- se ha transformado ya no en un problema pedagógico didáctico , a subsanar por parte de un docente consciente e interesado en captar la atención de sus alumnos , y tampoco psicológico , sino en un problema de salud , en una enfermedad individual que afecta sin embargo a múltiples niños...”(Marrero, 2012:137). En la misma línea de la primera tendencia, la medicalización del acto educativo es también un mecanismo por el cual los problemas educativos son personificados, ocultando las fallas de dicho sistema y de los docentes para adaptarse a las características generales de los niños (ser inquietos y aburrirse en clases quietas y reiterativas). Se propone así como solución la receta de psicofármacos en lugar de intentar subsanar las fallas del sistema.

En relación al tema de las inteligencias vinculado con la tendencia de la medicalización así como con el denunciado hecho de que los niños no se sienten atraídos por los métodos de aprendizaje tradicionales corriendo el riesgo de que se perciba su situación como un problema médico (en base a su inquietud, violencia, o desmotivación) podrían dichas dificultades en alguna medida explicarse por incansable insistencia en los resultados y métodos relacionados a los tipos de inteligencia lógico-matemática y lingüística, más que por problemas estrictamente de salud.

La tercera tendencia que destaca Marrero es la *sociologización* de la interpretación de los sistemas educativos que si bien “sirvió para iluminar las causas de porque en algunos casos, la acción pedagógica desarrollada en condiciones estandarizadas y uniformes era insuficiente o inadecuada o, en todo caso, no arrojaba los resultados previstos.” (Marrero, 2012:138) También tuvo esta tendencia dos efectos negativos descritos de la siguiente forma “ a) en la medida en que se conjugó con un nuevo sentido común “posmoderno” que colonizó las prácticas docentes, según el cual, todas las normas sociales, todos los significados culturales y todo lo “saberes” que porta los diferentes grupos sociales son igualmente válidos y respetables , se perdió la convicción unánime del papel socializador y transmisor del conocimiento de la escuela , a la vez que frecuentemente terminó adjudicando a la “familia “... el exclusivo papel de transmisora de normas sociales y la responsabilidad última por los aprendizajes o la falta de ellos. B) la medición de la desigualdad del aprovechamiento escolar a partir de estudios sociológicos realizados desde el entorno y fuera de fronteras ,y su asociación con el origen socioeconómico de los estudiantes – gracias a las nuevas posibilidades del cálculo estadístico , abiertos por la computación- contribuyó a alimentar la certeza , entre muchos docentes, de que esos factores eran , de alguna manera insuperables y que sus esfuerzos para encausar una acción pedagógica con resultados positivos para todos era muy posiblemente, inútil”. (Marrero, 2012:138). Concretamente lo que la tendencia de sociologización planteada por la autora significa es el desafío a repensar las problemáticas educativas .Una de estas es el caso de la escuela pública uruguaya y los tipos de inteligencia que se estimulan y dejan de estimular, como una problemática social que debe abordarse no solo desde métodos pedagógicos si no que también se deben deconstruir mitos socialmente transmitidos y contruidos (en este caso la concepción unidimensional de la inteligencia) , reivindicando el papel de la escuela como uno de los principales agentes socializadores y asumiendo las responsabilidades que este papel implica.

TEORIAS DE REFERENCIA

Uno de los conceptos centrales de mi investigación será el de “*inteligencias múltiples*”. El mismo deviene del paradigma surgido en 1993 por medio de la construcción teórica realizada por Howard Gardner. Si bien sus fines eran contribuir a la disciplina de la psicología del desarrollo y de manera más

general a las ciencias cognoscitivas y conductuales, ha tenido una considerable influencia en los círculos educativos ya que siempre que educamos manejamos métodos pedagógicos que tienen de trasfondo una concepción tanto del individuo como de inteligencia particulares.

La misma consiste en una deconstrucción de la noción de inteligencia que han tenido las corrientes científicas tradicionales considerándola como una capacidad general, única para formar conceptos y resolver problemas. La crítica a esta concepción tradicional de la inteligencia se basa en dos componentes que la corriente tradicional estaría dejando de lado siendo los mismos fundamentales para comprender y definir la o las inteligencias, por lo que son incorporados los conceptos de *contextualización* y *distribución* de la inteligencia.

El primero de los conceptos remite al reconocimiento de la inteligencia como “interacción por una parte, de ciertas inclinaciones y potencialidades, y por otra de las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural determinado” (Gardner, 1995: 13). El concepto de distribución por su parte significa una ruptura aun más radical que el anterior con respecto a la concepción tradicional de inteligencia siendo explicado en las propias palabras de Gardner de la siguiente manera: “una visión distribuida se centra en la relación de las persona con las cosas/objeto en un ambiente inmediato, y no en las estructuras y en los valores de un contexto o una cultura mas general. En la visión tradicional centrada en el individuo a las que se adhirieron las tres primeras fases de la teoría, la inteligencia de cada quien está contenida en su propia cabeza; en principio dicha inteligencia podría ser medida por sí sola. De acuerdo con la visión distribuida, la inteligencia individual es tan inherente a los artefactos y a los individuos que la rodean como al cráneo que la contiene... Mi inteligencia no termina en mi piel...” (Gardner, 1995: 13).

Por otra parte (aquí es donde creo que adquiere relevancia nuestra tarea como sociólogos), uno de los aportes fundamentales que realiza la teoría de las Inteligencias Múltiples para la presente investigación es la que refiere a la distinción entre *inteligencias*, *ámbitos* y *campos*. Si bien los tres conceptos son de gran importancia realizare énfasis en el de campo ya que es el que nos compete en mayor medida. El mismo es definido como “un constructo sociológico – comprende a la gente, las instituciones, los mecanismos de premiación y todo lo que hace posible emitir juicios acerca de la calidad del desempeño personal. En la medida en que el campo no nos juzgue competentes, es probable que tengamos éxito en el, por otra parte si el campo es incapaz de evaluar nuestro trabajo o si lo juzga deficiente, entonces se verán radicalmente coartadas nuestras oportunidades de éxito”. (Gardner, 1995: 16). De esta forma es posible destacar que por medio de constructos sociales algunos tipos de inteligencia y las destrezas que estas implican pueden ser positiva o negativamente valorados en una sociedad. Dicha diferenciación repercute en el mayor o

menor estímulo para los sujetos que concurren a la escuela pública uruguaya en desarrollar algún tipo de inteligencia y reprimir o frustrarse con respecto a otras.

En este sentido es que hallo relevante a la teoría en cuestión ya que en base a la misma es posible sostener como hipótesis que *el sistema educativo construye, reproduce y concretiza consecuencias de los prejuicios socialmente contruidos acerca de que es inteligentemente válido y que no lo es*. Mediante dichos mecanismos se genera frustración de los sujetos con respecto a su “rendimiento” en el sistema educativo así la perdida de autoestima en lo que respecta a sus propias capacidades. Los alumnos pueden llegar a valorar negativamente o incluso dejar de valorar sus capacidades como “inteligencia”, es decir como algo socialmente aceptado a ser desarrollado, algo que valga la pena trabajar y de lo cual puedan sentirse orgullosos.

Lo que se propone en la teoría de las Inteligencias Múltiples específicamente es la existencia de *siete tipos de inteligencia* definiendo a la misma como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1993:46). Gardner sostiene que el ser humano ha evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una inteligencia flexible. Los ocho tipos de inteligencia que distingue son: lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, kinestésica-corporal, naturista y las dos inteligencias personales la intrapersonal y la interpersonal. Las cuales procederé a describir brevemente para una mayor comprensión de las mismas:

- **Inteligencia Lógico-matemática**, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

- Inteligencia Lingüística**, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

- Inteligencia Espacial**, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores

- Inteligencia Musical** es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

- Inteligencia Corporal kinestésica**, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

- **Inteligencia intrapersonal** es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta

-**Inteligencia interpersonal**, la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la Inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

-**Inteligencia Naturalista**, la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Gardner denuncia que en las escuelas contemporáneas “se ha reducido la importancia relativa de la inteligencia interpersonal: la sensibilidad propia hacia otros individuos como tales, la capacidad para establecer íntima relación con un solo mentor, la habilidad propia para llevarse bien con otros, de leer sus señales y responder en forma apropiada tiene ahora menos importancia que en siglos pasados...” (Gardner, 1995:23). En la misma línea de pensamiento y concluyendo las principales ideas de la teoría que competen al presente trabajo el autor también afirma que “la escuela moderna cada vez da mayor valor a la habilidad lógico matemática y a determinados aspectos de la inteligencia lingüística, además de un valor recién encontrado sobre la inteligencia intrapersonal. En su mayor parte el resto de las capacidades intelectuales está consignado a las actividades después de la escuela, o las recreativas si es que se llega a dárseles atención.” (Gardner, 1995: 403).

Uno de los autores que nos proporciona aportes teóricos fundamentales para la presente investigación es Emile Durkheim. Como ya es sabido dicho pensador es uno de los más influyentes autores clásicos en lo que respecta a la sociología en general y al estudio de ella de temáticas educativas en particular. Dicha relevancia la ha cobrado por medio de la elaboración de obras donde pretende enlazar la relación entre la educación y la sociología, describiendo sus vínculos, y sus mutuas competencias. Uno de sus principales líneas de pensamiento en materia educativa y social en general se basa en la existencia de una regla fundamental de la conducta humana “la que nos ordena a dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida, según nuestras aptitudes tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe” (Durkheim, 1975: 53). Si bien la frase podría tildarse como determinista en las siguientes páginas el autor aclara que es necesario por el bien del individuo y de la sociedad que el mismo desempeñe actividades variadas. Esta aclaración no creo que remita a un pensamiento ambiguo si no que probablemente el mismo remitiera a la idea de que debe haber una especialización de las funciones y los trabajos de cada individuo pero que la misma no debe significar un desempeño extremadamente monótono del los individuos en todos los ámbitos de sus vidas. Esta noción de que no todos los individuos debemos desempeñar las mismas actividades ni estudiar las mismas temáticas nos

abre una puerta a la problematización de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Si bien el autor no utiliza la palabra inteligencia utiliza el término aptitud y reconoce en las diferentes formas que puede manifestarse las aptitudes. En base a las ideas anteriores nos encontramos con una teoría elaborada hace más de cien años atrás que ya era capaz de reconocer que no todos los individuos teníamos los mismos tipos de capacidades y que el desarrollo diferenciado (no unilineal del mundo) enriquecería a la vida social y la biografía misma del individuo. Por otra parte podemos ver una contribución muy importante de Durkheim en la temática, debido a que el mismo afirma que “los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de esta. Incluso en su mayor parte, son obra de generaciones anteriores” (Durkheim, 1975: 57). Esta idea nos permite tener en mente que el sistema educativo que hoy tenemos, que solo estimula algunos tipos de inteligencia y desestimula otros (tanto subestimándolas como desconociéndolas como tales) toma forma como acumulación de construcciones anteriores, en otras palabras probablemente el sistema educativo actual este arrastrando viejos baches que deben ser erradicados, y que reflejan concepciones tradiciones de la educación (como el paradigma científico tradicional de la inteligencia). De esta forma es que surge la reflexión con respecto hasta donde la educación puede influir en el carácter y habilidad innata del hombre. En respuesta a dicho cuestionamiento en la obra de Durkheim es posible notar la idea de que los sujetos nacemos con disposiciones ya existentes pero afirma que “una de las características del hombre es que las predisposiciones innatas son el generales y muy vagas” (Durkheim, 1975: 23). En otras palabras cada persona viene al mundo con ciertas predisposiciones pero que son muy vagas y la vida en sociedad les da una causa y forma determinada. En adición Durkheim (1975) sostiene que, hay una gran distancia entre estas predisposiciones del momento en que nace el individuo y el momento en que se convierte en un “personaje” para la sociedad, es la educación la que media esta distancia. Dicha idea se relaciona con los mecanismos ya mencionados de contextualización y distribución de las inteligencias, las mismas toman su forma en base a los estímulos del entorno y su relacionamiento con el mismo.

A su vez Durkheim reconoce que todo pequeño acto educa e influye en la socialización del individuo en sus propias palabras “Si tanto los educadores como los padres estuvieran impuestos de manera más constante, de que todo lo que sucede ante el niño deja alguna huella” (Durkheim, 1975: 82). Con respecto a la temática de las inteligencias múltiples la idea desarrollada nos presta un elemento clave para comprender como no solo con el sistema educativo formal es que estimulamos o desestimulamos ciertos tipos de inteligencia, si no que los actos y las palabras desempeñados en el día a día contribuyen y reproducen la visión unidimensional de la inteligencia. Pero Durkheim más allá de todos los elementos anteriormente mencionados alega explícitamente la importancia de la diversidad intelectual y los diversos métodos de enseñanza que la misma implica. En sus propias palabras lo delata de la siguiente

manera “...una vez que la personalidad individual se ha convertido en un elemento esencial de la cultura intelectual y moral de la individualidad latente en todo niño. Debe tratar de favorecer su desarrollo, por todos los medios posibles a su alcance. En vez de aplicar a todos, de una forma invariable, la misma reglamentación y uniforme, deberá, muy al contrario, variar, diversificar, los métodos según los temperamentos y las características de cada inteligencia.” (Durkheim, 1975: 104). De esta forma el autor vuelve a dejar en claro que **diferentes tipos de inteligencia requieren diferentes métodos de aprendizaje y evaluación**, planteando a su vez que la reflexión pedagógica no debe cesar nunca. La misma debe ser una acción continua e imprescindible para la problematización de las diversas cuestiones sociales “La reflexión es por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios” (Durkheim, 1975: 105).

En el cometido de comprender íntegramente la temática planteada nos es imprescindible incorporar con las ideas de Berger y Luckmann, quienes en sus elaboraciones teóricas describen los **mecanismos por los cuales los individuos definen y construyen socialmente a la realidad en la interacción de unos con otros y como estas definiciones adquieren sentido y son reproducidas mediante las prácticas rutinarias**. En sus propias palabras “la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Más allá de esto, no obstante, la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. Estos últimos no difieren drásticamente de los de la internalización anterior, y reflejan el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida” (Berger y Luckmann, 1968: 186).

En este sentido se destaca la relevancia de comprender como es que las maestras en sus rutinas diarias y en sus mutuas interacciones reafirman su concepción de lo que es válido como inteligencia y lo que no lo es. De esta forma resulta particularmente relevante el estudio de los mecanismos mediante los cuales dichas concepciones son objetivadas y como repercuten en sus acciones concretas (objetivándolas por medios de sus actividades diarias).

A su vez resulta necesario incorporar en el presente trabajo los aportes de Berger y Luckmann (1968) con respecto a la función que cumple el lenguaje en la construcción social de la realidad. Los mismos afirman que el lenguaje es el sistema de signos más importantes de la vida e sociedad fundamentándolo de la siguiente forma “Su fundamento descansa, por supuesto en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano; pero no es posible intentar hablar de lenguaje hasta que las expresiones vocales estén en condiciones de separarse del “aquí y el ahora” inmediatos en los estados subjetivos...de la vida cotidiana, por sobre todo, es vida en el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo

tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana...” (Berger y Luckmann, 1968: 53). El estudio de las palabras cobra sentido en la medida que se entiende que a través del uso diferenciado de las mismas se construye realidad. De esta forma el uso de la palabra inteligencia para describir la fortaleza en ciertos tipos de estilos cognitivos, el de talento o destreza para referirse a otros tipos construye y objetiviza una concepción jerarquizada de los distintos tipos de inteligencia.

Por otra parte para problematizar el tema de las inteligencias múltiples, debemos dar cuenta de una corriente que mucho ha competido a la sociología de la educación; esta es la teoría del curriculum. Uno de sus principales exponentes es Jurjo Torres (1991), el mismo enfatiza la **diferencia entre curriculum oculto y curriculum explícito**. El primero es definido como todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional en el curriculum oficial a diferencia de los de tipo explícito que su evidencia es más contundente.

La definición ya citada de curriculum oculto realiza su aporte analítico para la presente investigación en la medida que nos posibilita dar cuenta de que por detrás de los contenidos que son enseñados en el día a día de las escuelas, se está enseñando y transmitiendo valores, normas y destrezas que se transmiten de forma implícita pero que en definitiva educan y no en menor medida que los contenidos concretos.

En adición al concepto de curriculum oculto, contamos con la reflexión teórica acerca de esta temática por parte del pedagogo chileno Abraham Magendzo. El mismo denuncia como en muchas localidades de América Latina “se lleva un atraso de décadas respecto a la producción de conocimiento derivado del desarrollo de la ciencia y la tecnología , con el consecuente desmedro en la formación de los individuos y la escasa utilidad para enfrentar los problemas futuros” (Magendzo y Lavin, 1993, en Oteiza, et al., 1993:54). Es decir que según la anterior perspectiva puede reconocerse en los sistemas educativos latinoamericanos un desfase entre los avances significativos en pedagogía y el estancamiento en el funcionamiento de estos sistemas. Magendzo (1986) es un gran defensor de la reformulación del curriculum para la promoción de los derechos humanos y la democracia, basado en las ideas de Habermas, es un gran partidario de la acción comunicativa, en sus propias palabras el autor define que “no es factible, a nuestro parecer construir democracia, e insertarse en una economía abierta, globalizante si no tenemos la capacidad de comprender y dialogar sin prejuicios y desconfianza con identidades e idiosincrasias diferente a la nuestra” (Magendzo, 1986). En esta línea de pensamiento lo que propone el autor es la elaboración de un curriculum comprensivo a través del cual pueda ser

combinado lo particular de los intereses e inquietudes, necesidades de los integrantes y contextos de cada sistema en particular con los patrones de conocimiento generales, donde la renovación, el debate y la reflexión sean componentes clave de la educación.

Si bien el problema de investigación definido se centra en la jerarquización de ciertos tipos de inteligencia por sobre otras en base a las elaboraciones de Anthony Giddens se enfocó especial atención en los discursos de los maestros con respecto a los tipos de inteligencia interpersonal e interpersonal. El autor afirma que “las circunstancias sociales no están separadas de la vida personal ni constituyen un medio externo a ella. Al luchar con sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de actividad social que los rodea. El mundo de la modernidad reciente se extiende, sin duda, mucho más allá del medio de las actividades individuales y de los compromisos personales. Se trata de un mundo repleto de riesgos y peligros que se aplica de modo particular la palabra “crisis”, no como una mera interrupción sino como un estado de cosas más o menos continuo” (Giddens, 1971:2) .

Dicho énfasis refiere a las ideas del autor con respecto a la vida moderna, según Anthony en la modernidad nuestras vidas son riesgosas e inestables, las relaciones amorosas, familiares los vínculos suelen ser cambiantes e inseguros, lo que requiere el desarrollo de estos tipos inteligencia para poder afrontar de mejor manera estos cambios. La ruptura de los lazos forjados en las relaciones emocionales conlleva a la formación de una “nueva identidad del yo”. Los hijos de los padres que rompen y forman nuevos vínculos necesitan tener cualidades de adaptación a las nuevas situaciones y por sobre todo el conocimiento de uno mismo imprescindible en las condiciones sociales de la modernidad. “El ámbito de lo que hoy hemos llegado a denominar “relaciones personales” nos ofrece oportunidades de intimidad y expresión del yo que faltaban en otros medios mucho más tradicionales... nos encontramos aquí en un territorio aún por cartografiar y con nuevos peligros que correr” (Giddens, 1997:2). En este sentido surge la necesidad de analizar que relevancia atribuyen las maestras (agentes socializadores) a estos tipos de inteligencia que desde cierta perspectiva sociológica se ven destacados como requisitos básicos para la vida en sociedad moderna.

Relación de Conceptos

El interés del corriente estudio se centra en describir e indagar acerca de cómo son valorados los diferentes tipos de inteligencias en las escuelas, así como los factores que influyen en esta desigual valoración. La misma será mirada desde el discurso de las maestras así como desde documentos institucionales destinados a las actividades que realizan los niños.

Según Durkheim los sistemas educativos reflejan los ideales de hombre de cada sociedad, esta fuerza es “irresistible” todos somos en alguna medida educados, por lo que podemos decir que todos somos moldeados en mayor o menor medida por la educación y por el ideal de humanidad que esta tiene por detrás en cada sociedad, en sus propias palabras “cada sociedad se labra un tipo ideal del hombre, de lo que debe ser este tan al punto intelectual como físico y moral” (1975: 63). Siguiendo esta línea de pensamiento se intentó identificar y describir por medio de observaciones y entrevistas que ideales tienen las maestras, es decir que consideran deseable educar así como que consideran válido como inteligencia. Es imprescindible comprender que estas definiciones que cada maestra puede tener inteligencia es influenciada por un ámbito académico particular, pero a su vez también por su historia de vida en una sociedad específica resultando así la importancia entender como el concepto de inteligencia manejado puede variar de una sociedad a otra.

Para pensar esta temática podemos contar con las ideas de Berger y Luckmann(1968) quienes en sus elaboraciones teóricas describen los mecanismos por los cuales los individuos definen la realidad en la interacción de unos con otros y como estas definiciones se mantienen por medio de las prácticas rutinarias. En este sentido sería importante comprender como es que las maestras en sus rutinas diarias y en sus mutuas interacciones reafirman su concepción de lo que es válido como inteligencia y lo que no lo es. Lo cual tiene relación estrecha con los ideales que tomábamos de Durkheim anteriormente, ya que los mismos dependen de la sociedad en que vivimos pero también dependen de la comunidad profesional a la que pertenecemos y sobre todo a las interacciones diarias que reafirman y le dan forma a nuestras ideas.

Otra idea clave que desarrollan Berger y Luckmann (1968) es la importancia del lenguaje, para los mismos este es un vehículo central para la objetivación de nuestros mundos de vida dejando en claro en la siguiente frase: “Hemos visto cómo el lenguaje objetiva el mundo, transformando el *panta rhei* de la experiencia en un orden coherente. Al establecer este orden el lenguaje *realiza* un mundo, en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo. El diálogo es la actualización de esta eficacia realizadora del lenguaje en las situaciones cara a cara" de la existencia individual” (Berger y Luckhmann ,1968: 188). Lo central aquí es que en la vida cotidiana mediante el uso de las palabras se construyen ideas y nociones acerca de cómo es el mundo que repercuten tanto en los esquemas mentales como en las prácticas de los individuos. De esta forma vemos que el concepto de inteligencia unidimensional deja por fuera algunos tipos de inteligencia por no ser considerados como tal. La definición de dicho término resulta de gran importancia para entender la problemática tratada ya que la misma es valorada positiva en la sociedad y permite calificar a otras destrezas del ser humano como “capacidades” o “talentos”.

En concreto que a otras destrezas se las puede considerar como válidas pero siempre marcando una jerarquización entre estas “capacidades” y lo que realmente es “inteligencia”. En el uso diferencial de estos términos para los diferentes tipos de inteligencias es que se reproducen prejuicios acerca de los considerados como “inteligente” (más válido y digno de ser enseñado en la escuela) y “capacidades” que pueden ser buenas e “interesantes” pero no centrales para el desarrollo de los niños. Esta problemática llamó la atención de Gardner y lo expresa concretamente en las siguientes declaraciones: “ A pesar de reconocer de buen grado la existencia de distintas capacidades y facultades, muchas personas muchas personas se oponen al uso de la palabra inteligencia “ es posible hablar de talentos “ sostiene , pero “la inteligencia se debería reservar para tipos más generales de capacidad” , ... al no formular una definición precisa de inteligencia , solemos menospreciar las capacidades que no queden dentro del límite de esa definición : de este modo los bailarines o los jugadores de ajedrez pueden ser talentosos pero no inteligentes ... Me opongo a la creencia injustificada de que ciertas capacidades humanas puedan ser juzgadas arbitrariamente como inteligencias mientras otras no...” (Gardner, 1995: 11).

III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Hipótesis Provisionales

- 1) En las escuelas uruguayas existe una jerarquización de los tipos de inteligencia lógico-matemática y lingüística sobre los demás tipos.
- 2) El entorno institucional no estimula todos los tipos de inteligencia con igual énfasis.
- 3) Las maestras tienen una concepción unidimensional de la inteligencia (transmitida socialmente) que se refleja en sus discursos y prácticas.

Estrategia de Investigación

El tipo de investigación que se llevó a cabo fue de tipo cualitativo. Si bien los métodos cuantitativos “son mejores para conducir a una ciencia positiva, esto es permiten una recolección de datos clara, rigurosa y confiable y permiten someter a prueba de hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente” (Shwartz y Jacobs, 1984: 22), los métodos cualitativos presentan mayor potencialidad en cuanto al acercamiento al mundo de la vida de los individuos. Es decir que según nuestras prioridades consideraremos de mayor pertinencia utilizar un tipo de método frente al otro.

Para analizar los mecanismos sociales que llevan a entender de determinada forma la inteligencia y actuar en consecuencia a ella debemos saber cómo definen e interpretan la realidad los sujetos involucrados. A su vez el método cualitativo prioriza lo que sucede dentro de los escenarios sociales, las interacciones en su grado y forma los que interesan más que los tipos de escenarios que podamos distinguir y correlacionar estadísticamente a priori.

Si el objetivo es entender cómo influye la concepción unidimensional de la inteligencia, en las percepciones de las maestras y en su desempeño pedagógico, es de gran relevancia entender los motivos y los mecanismos que caracterizan estos procesos enmarcados en un contexto social determinado. Para profundizar en este punto podemos contar con la reflexión de Shwartz y Jacobs que lo dejan bien en claro en la siguiente frase “ La sociología continúa poniendo atención insuficiente a los individuos que comprenden los escenarios sociales, y concede una importancia debida a los efectos del “sistema” y a su capacidad de “configurar” el comportamiento. Esta perfectamente claro que los actos de las personas han tenido mucho que ver con la conformación del sistema y que la burocracia, a pesar de sus grandes esfuerzos, todavía no ha logrado terminar con la influencia poderosa del hombre carismático” (Shwartz y Jacobs, 1984: 120). En este sentido es que el abordaje de tipo cualitativo resulta útil en el objetivo de evitar

enfoques excesivamente deterministas u objetivitas, a través de la inclusión de las adaptaciones e interpretaciones de los sujetos según condiciones estructurales diversas enfrentados desde marcos culturales específicos (Young 1992).

Universo y Unidades

La presente investigación se llevó a cabo en varias escuelas públicas del departamento de Montevideo y la zona de Costa de Oro de Canelones. Como ya se ha mencionado anteriormente los objetivos de esta investigación son reconstruir y comprender significados, pudiéndose manejar la información de manera no estructurada y flexible. En este sentido es que cobró particularmente interés llevar a cabo el estudio del discursos de maestras desde sus escuelas. El criterio de la muestra, es decir la selección de los sujetos y escuelas a ser analizados ha sido de carácter cualitativo, bajo el efecto “bola de nieve” priorizando la profundidad sobre la generalidad en cuanto al alcance en términos de representatividad estadística de los casos estudiados. En lugar de intentar generalizar de una muestra a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad, la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso, esta entra en el ámbito de la metodología cualitativa.

Observación de conceptos

Los aspectos que componen en análisis de la problemática tratada en el presente trabajo, es decir la jerarquización de los diferentes tipos de inteligencias son: el discurso de las maestras y directores acerca de las mismas, se esperó en base a los antecedentes empíricos y a la referencia teórica utilizada que las maestras posean un discurso formado acerca de lo considerado como inteligencia, relacionado con el ideal de persona que es socialmente construido. Aquellas que delaten un concepto tradicional de inteligencia no reconocerán algunos tipos de destrezas en sus alumnos como signos de inteligencia, es decir que para valorar la inteligencia o no de un niño se basaran en los criterios de las inteligencias lógico-matemática y lingüística que según nuestro marco teórico y antecedentes son estas puestas en un pedestal ya que son las que se corresponden en mayor medida a la concepción tradicional y unidimensional da inteligencia. A su vez se indagó acerca del rol que según los agentes educativos deben ocupar los tipos de inteligencia por fuera de lo lingüístico y lo lógico- matemático.

Por otra parte se entiende a partir de las elaboraciones de Berger y Luckmann (1968) que las prácticas cotidianas influyen considerablemente en la jerarquización de los tipos de inteligencia lógico – matemático y lingüístico por sobre el resto. Los espacios y los tiempos se han analizados en base a los discursos en las entrevistas y observación de los centros educativos. En esta línea se pretendió observar que forma la

urgencia de los asuntos “inmediatos”, el desgaste y la vida en la escuela misma contribuyen a la jerarquización planteada.

En tercer aspecto analizado en base a los aportes de Magendzo (1996) a través del concepto de curriculum comprensivo ha sido el espacio que ocupa la reflexión en los centros educativos. La concepción de la educación como un derecho en sí mismo y no como un fin, los espacios que tienen los agentes educativos para repensar individual y colectivamente sus prácticas, así como las presiones institucionales se entiende que influyen en el fenómeno de la jerarquización de las inteligencias ya que un pasaje de la concepción tradicional de inteligencia a la propuesta por Gardner implica que la educación sea definida como un derecho para los sujetos educandos así como espacios de reflexión que contribuyan a la transformación del sistema educativo.

TÉCNICAS

Las técnicas utilizadas en el corriente trabajo han sido la entrevista focalizada y el análisis documental.

Las entrevistas se realizaron a maestras de la escuela pública uruguaya con el fin de entender que noción de inteligencia delatan y poder notar los mecanismos y procesos que forman su opinión acerca del tema, también tendrán el propósito de desentrañar en sus discursos que opiniones, como perciben la inteligencia (lo cual sería muy complicado de poder observar en una encuesta). Enrique Alonso (1995) destaca cuatro utilidades de las entrevistas en profundidad una de ellas es la “reconstrucción de acciones pasadas” (Alonso, 1995: 228), central para la comprensión de las acciones que las maestras han realizado y su interpretación de éstas. En segundo lugar, permiten el “estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejudiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares” (Ibíd.). Esta potencialidad de la entrevista nos permite comprender el sistema de tipificaciones a través del cual las maestras aprehenden el mundo y cómo sus trayectorias condicionan el modo en que lo significan. El tercer campo que Alonso destaca es la posibilidad que da la entrevista de estudiar la interacción entre las constituciones psicológicas personales y las conductas sociales; esto nos permite estudiar la interacción entre los mundos de vida de las maestras, condicionados por sus biografías, y las conductas propias de su ocupación. La última potencialidad destacada por Alonso refiere a la posibilidad de captar en las entrevistas los campos semánticos y vocabularios propios de un grupo, de gran utilidad en nuestro estudio, ya que nos interesa comprender el uso del lenguaje por parte de las maestras para aprehender y actuar sobre el mundo.

Por otra parte el análisis documental se basará en análisis de contenido de Programa de ANEP (2008). Dicha técnica presenta entre otros usos el de “Identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países” (Fernández, 2006). de gran

utilidad para el presente trabajo ya que nos permite La comprensión de las estrategias y tácticas aplicadas por las maestras frente a los diversos tipos de inteligencias sólo puede darse si se comprenden las reglas, tipificaciones de situaciones e instrucciones de acción en las que se enmarcan. Nos interesa examinar en qué medida la acción y significación que las maestras dan a los otros significativos con los que se enfrentan y las estrategias y tácticas que aplican son un reflejo de las instrucciones de los documentos; se apuntará a analizar cuánto hay de aplicación y de flexibilización de las normas y de los significados construidos por la ANEP. En este sentido es que resulta menester destacar la siguiente definición de documento a partir de la cual nos hemos basado al momento de aplicar el análisis documental: “Los documentos son cosas que podemos leer y que refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye a las cosas hechas con la intención de registrar el mundo social... las mismas nos dicen algo sobre valores, intereses y propósitos de aquellos que los encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas documentos de una sociedad o grupo, que pueden ser leídos, si bien en un sentido metafórico” (MacDonald y Tipton, 1993: 188). Si bien el programa de ANEP no ha sido producido con fines de investigación social el mismo puede ser utilizado como fuente de información válida en la medida en que nos proporciona información acerca de las creencias y valores compartidos sobre lo educativo en dicha institución.

IV. INTRODUCCION AL ANALISIS

El análisis partirá del marco teórico, y de los principales aspectos que pueden reconocerse a partir del mismo. En este sentido se entiende que la jerarquización de los tipos de inteligencia en el discurso de las maestras en las escuelas públicas se compone por tres grandes factores, relacionadas entre sí.

El análisis de 17 entrevistas a maestras y maestros de diferentes edades, así como diferentes en cuanto al contexto socio- económico donde ejercen su trabajo , se realizó mediante una codificación deductiva de categorías seleccionadas en base a los principales aspectos que se entiende componen la problemática estudiada . Posteriormente se realizo una reconstrucción inductiva y codificación axial en torno a los núcleos de sentido detectados.

La relación entre los conceptos utilizados para comprender la problemática planteada fue esclarecida en capítulos anteriores del presente trabajo. A continuación se detallarán las dimensiones a ser analizadas. Cada uno de los principales aspectos remitirá a un capítulo particular.

V. IDEAL DE PERSONA

Presentación

Partiendo de los aportes teóricos de Durkheim (1975) particularmente en su tesis donde sostiene que los sujetos son moldeados por el sistema educativo en base a los ideales de hombre que se imponen socialmente es que nos enfocaremos en el presente capítulo acerca de la relación entre el ideal de hombre construido socialmente y la jerarquización de los tipos de inteligencia lógico- matemático y lingüístico sobre el resto de las inteligencias.

Según Durkheim los sistemas educativos reflejan los ideales de hombre² de cada sociedad, esta fuerza es “irresistible” todos somos en alguna medida educados, por lo que podemos decir que todos somos moldeados en mayor o menor medida por la educación y por el ideal de humanidad que esta tiene por detrás en cada sociedad, en sus propias palabras “cada sociedad se labra un tipo ideal del hombre, de lo que debe ser este tan al punto intelectual como físico y moral” (Durkheim, 1975: 63).

Para ser comprendido, el concepto de ideal de persona delatado por los agentes educativos debemos analizar las principales cuestiones que lo acarrearán. Las mismas son la investigación respecto de las capacidades que en mayor medida deberían ser fomentadas según los sujetos involucrados. A su vez la concepción de inteligencia también está contenida dentro del aspecto ideal de persona. En gran medida lo que comprende como inteligencia, la definición delatada por las maestras de la misma y por ende las cualidades valoradas socialmente reflejan y construyen un ideal de persona.

Concepto de Inteligencia

Si bien es sabido que del discurso a la acción hay grandes diferencias (Criado, 1998) en el análisis de lo discursivo se encuentra la posibilidad de detectar los ideales, el mundo de lo normativo, de lo "debe ser" que si bien no reflejan las prácticas de las maestras si pueden acercarnos a la comprensión de lo que estas consideran como "políticamente correcto". En este sentido es que contamos con las ideas de Luis Enrique Alonso quien destaca entre las potencialidades de entrevista en el “estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejudiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares” (Alonso, 1995: 228). Esta potencialidad de

² En adelante se utilizará el concepto de “ideal de persona” en lugar del término utilizado explícitamente por Durkheim “ideal de hombre”.

la técnica de entrevista nos permite comprender el sistema de tipificaciones a través del cual las maestras aprehenden el mundo y cómo sus trayectorias condicionan el modo en que lo significan.

Otro campo que Alonso (1998) destaca y veremos que es de gran utilidad para comprender el discurso de las maestras es la posibilidad que da la entrevista de estudiar la interacción entre las constituciones psicológicas personales y las conductas sociales; esto nos permite estudiar la interacción entre los mundos de vida de las maestras, condicionados por sus biografías, y las conductas propias de su ocupación.

Los resultados que hemos obtenido Cuando se pregunta acerca del concepto de inteligencia a las maestras las respuestas tienden a caracterizarse por una definición de inteligencia abarcativa y no unidimensional. Haciendo énfasis en la *capacidad de resolver o adaptarse a diferentes tipos de situaciones y/o problemas*.

Dicha definición que resultó ser la más frecuente entre las maestras entrevistadas coincide con la establecida por Gardner en la elaboración de la teoría de las inteligencias múltiples siguiendo las ideas de Mayer quien define a la inteligencia como “La capacidad para pensar y para desarrollar el pensamiento abstracto, como capacidad de aprendizaje, como manipulación, procesamiento, representación de símbolos, capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, o para solucionar problemas” (Mayer, 1983). A continuación se presentan algunos ejemplos:

“Considero que es la capacidad que tienen los individuos para resolver diferentes situaciones”
(Entrevista 11).

“...la inteligencia a modo general. Es inteligente un mono capaz, yo hablo de los seres humanos pero no creo que seamos los únicos inteligentes, es como esa capacidad de adaptación y en función del problema o los problemas que se presentan las estrategias que vos utilizas para poder resolverlo, de última. El problema puede ser social con un compañero, puede ser con un libro, puede ser arreglar una puerta, puede ser tomarte un ómnibus”
(Entrevista 1).

“Te podría decir aquella persona no importa la edad que sea capaz de buscar o encontrar las estrategias que le permitan solucionar problemas, no importa si es con conocimiento académico o no porque puede ser alguien que nunca haya pasado por la educación formal”
(Entrevista 3).

En adhesión a la característica abierta y no jerárquica de la concepción de inteligencia que detectamos en los discursos de las maestras apreciamos algunas declaraciones de las mismas que son explícitos en cuanto a la adecuación de sus respuestas con respecto al deber ser de su profesión por encima de la autenticidad de sus respuestas. Es decir que reconocen que su respuesta debe adaptarse a su rol de maestras respondiendo en base a los que se espera que las mismas respondan, pudiendo dicha expectativa no coincidir con lo que realmente consideran.

“Yo que se no sé, tantas cosas. No creo que sea la definición tradicional de inteligencia. No digo o trato de no decir “que nene inteligente” o “este nene no es inteligente” (Entrevista 10).

“Yo creo que, tratando de ser profesional. Marco las fichas cognitivas la inteligencia me parece a mí que es la capacidad de resolver situaciones o de esta vinculado a los marcos cognitivos de inferencia, asociación, ee deducción está vinculado a operaciones cognitivas que están vinculadas a situaciones vividas. No se puede separar la inteligencia a la situación del contexto, del su situación personal, afectiva” (Entrevista 7).

Es menester destacar la importante diferencia que se detecta en la respuestas dadas por las maestras por medio de la formulación de preguntas que refieren de modo indirecto a la concepción de inteligencia en relación a cuando se trata de la formulación de la pregunta directa .En base a la formulación de que destrezas considera que se debe enfatizar el sistema educativo, o mediante que destrezas consideran que se manifiesta la inteligencia, vemos que los ideales de las maestras se muestran en otro sentido. Lo cual nos remite a las ideas de Juan Delval (1991) quien afirma que en las sociedades no suele formular explícitamente el ideal de hombre que se persigue. De lo contrario dicho ideal se refleja en mecanismos implícitos de reproducción como pueden ser la transmisión de rasgos característicos de las generaciones adultas en una sociedad determinada. Los ideales están ocultos e implícitos en las conductas de los mayores. Uno de los hallazgos que nos podrían acercar a descifrar el ideal de persona es que varias maestras enfatizan la prioridad que debería atribuiré a lo lógico matemático como los siguientes:

“hay como un área más vinculada a lo lingüístico a la comunicación que implica leer, escuchar, escribir, leer que actualmente por mas que se haga discurso de otras formas de inteligencia y de expresión el manejo de los recursos simbólico es la línea que separa a los mas incluidos de los mas excluidos por los mercados laborales, por el sistema” (Entrevista 5).

“A mí como maestra siempre lo que más me impresiona es el razonamiento matemático, lógico-matemático, si porque cuando la escritura me parece que la aprenden en general y ahí no te sorprenden, como que todo el mundo puede a eso” (Entrevista 7).

La gran mayoría de la maestras no manifestaron una jerarquización demarcada de lo lógico- matemático y de lo lingüístico por sobre los otros tipos de inteligencia en sus discursos, de lo contrario las respuestas fueron variadas, esclareciendo que las destrezas que para ellas son manifestantes de inteligencia son de diversa índole si enfatizamos en sus declaraciones generales.

Sin embargo si realizamos énfasis en el lugar dentro de las oraciones que es mencionada la destreza ,si podríamos denotar cierta jerarquización ya que en varios casos las destrezas que refieren a la inteligencia lógico matemática o lingüística son mencionadas en primer momento de la oración, y después mencionan destrezas que refieren a otros tipos de inteligencia. Por lo que tenemos aun mayores elementos para fortalecer la idea de que las maestras tienen una concepción de la inteligencia normativa, del deber ser y

una concepción o una valoración de los tipos de inteligencia inconscientemente jerarquizado que salta a la luz en las menciones que en primera instancia vienen a la cabeza de las maestras, siendo en el resto de oración “corregida” o “complementada” por la concepción “bien vista”. Varios son los ejemplos que podríamos denotar en este sentido:

“En un razonamiento lógico rápido. Ya te digo en enfrentarse a una situación que no tiene porque ser lo formal, no tiene nada que ver con lo académico. Enfrentada a la situación la persona sea lo suficientemente hábil para resolverla” (Entrevista 3).

“Y no sé, puede ser de muchas formas. En la escuela solo se pueden ver algunas, en la resolución de un problema matemático, en la comprensión de textos, o también puede ir por el lado social” (Entrevista 12).

“Cuando se destaca en algún trabajo ya sea en oralidad, o que estés trabajando y digas mira como se está desempeñando el vocabulario como se expresa, por ejemplo en oralidad en eso que te dice el chiquilín vos le podes entender, el chiquilín te comprende” (Entrevista 14).

Para interpretar la “doble” definición detectada en los discursos de los sujetos en cuestión debemos remitirnos a las ideas de Erving Goffman (1963) quien define al lenguaje no como una relación referencial si no como una práctica en el universo de las prácticas llevadas a cabo por los sujetos. En esta línea de pensamiento el autor define al discurso como una práctica, es decir que al hablar no solo “expresamos” si no que también “hacemos cosas”. El discurso y sus movimientos son según Goffman *jugadas* para los sujetos en un *juego* constante y dinámico que es la interacción social. Según la situación social, los sujetos jugaran de una manera u otra. En relación a las entrevistas llevadas a cabo podría establecerse que la situación de entrevista sería una situación social donde las maestras a través de sus declaraciones realizan jugadas con el fin de definir su imagen e identidad como educadoras, en las preguntas y sobre todo en las respuestas dadas se juega el valor social de las mismas.

En este sentido resulta relevante destacar que la concepción de inteligencia abarcativa presentada por las maestras demuestra que la técnica de entrevista es también un juego social donde surge la riqueza de poder detectar cuales son los mecanismos mediante los cuales los sujetos involucrados elaboran estrategias o jugadas. En este caso resultó que una definición “correcta” para una maestra sería una definición abarcativa, respondiendo de esta forma se vería defendido el valor social de las mismas, mediante la jugada de responder a las preguntas formuladas con la definición políticamente correcta se esconden prejuicios que saltan a la vista con preguntas de corte más indirecto.

El lugar que deberían ocupar las inteligencias no tradicionales en la escuela según las maestras

Las respuestas que se obtuvieron a partir de la pregunta “¿crees que es deseable por una parte y posible por otra fomentar capacidades por fuera de lo lógico- matemático?” Refuerzan la hipótesis de que las maestras prestan resistencia una escuela que deje jerarquizar y sobrevalorar dichos tipos de inteligencia por sobre el resto. En adhesión a la priorización se denota que el aprendizaje de otros tipos de inteligencia sería una traba, para las más “importantes”.

“la escuela logra por lo menos enseñar lo tradicional yo ya salgo a la calle como loco a festejar. Si hoy la escuela que los chiquilines lean, comprendan, separen párrafos eee manejen la segunda lengua, puedan utilizar los sistemas de numeración si la escuela lograra eso yo me sentiría muy feliz” (Entrevista 7).

“Deseable me parece sí. Lo que no me parece deseable es desplazar la parte lógica tradicional, me parece tradicional agregar las otras áreas” (Entrevista 5).

Para la interpretación de dichas respuestas debemos remitirnos al concepto de **campo** elaborado por Gardner (1995) el mismo consiste en un constructo sociológico, así como el entorno institucional y su funcionamiento y los sujetos que lo componen. En un determinado campo ciertas destrezas desarrolladas son percibidas como pertinentes y estimuladas, de lo contrario ciertas destrezas pueden ser definidas como negativas e inclusive ser invisibilizadas por ese campo como tales. En este sentido resulta que en el campo de la escuela pública uruguaya, es decir sus trabajadores, las instituciones así como los mecanismos de funcionamiento juzgarían como competencias valiosas la lógico-matemática y la lingüística cortando las oportunidades de éxito de aquellos alumnos que encuentran su fortaleza en otro tipo de capacidades. De esta forma es que es posible apreciar que la inteligencia no termina en la piel de cada uno de nosotros, de lo contrario el desarrollo de las mismas dependen en gran medida del contexto socio-cultural.

En la misión de interpretar los resultados obtenidos en el presente trabajo debemos reconocer que el ambiente pedagógico depende en gran medida del entorno en cual se desarrolla. Si bien la concepción que delatan las maestras es de gran relevancia hay ciertos aspectos que dependen la atmosfera pública en que fluctúa el ambiente pedagógico en desfasaje con otros aspectos de la realidad social (Azevedo, 1969).

La inteligencia emocional como requisito en la vida moderna

Como ha sido ya establecido en el marco teórico del corriente trabajo debemos incursionarnos en la tarea de analizar qué lugar tienen las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) en los discursos de la maestras. El propósito concreto de este punto del análisis es indagar en qué medida las maestras reconocen a los tipos de inteligencias que componen a la inteligencia emocional como relevantes en la educación de los niños.

Siguiendo las ideas de Anthony Giddens en su obra “Modernidad e identidad del yo ”(1971) las cualidades de adaptación a cambios, de asunción del riesgo y el conocimiento de uno mismo son requisitos fundamentales para la vida moderna ya que en la misma la estabilidad de los relaciones interpersonales suelen ser abiertas, cambiantes, las instituciones son cuestionadas y las decisiones que tomamos en nuestras vidas suelen ser reflexivas y cuestionadas por lo que la identidad del yo cobra central relevancia.

Si recordamos como es que define Gardner a los tipos de inteligencia interpersonal (relacionamiento con el resto de los individuos) e intrapersonal (capacidad de conocerse a uno mismo) como componentes de la inteligencia emocional la cual consiste en actuar en nuestras vidas satisfactoriamente en base a los objetivos que perseguimos. Gardner (1995) plantea el protagonismo que viene adquiriendo dicho tipo de inteligencia en los sistemas educativos, aunque continúa estando relegado en cuanto a importancia atribuida por los educadores a los tipos de inteligencia lógico- matemático y lingüístico. En este sentido pudimos detectar una atención destacada hacia el tipo de destrezas que requieren los tipos de inteligencia emocionales como era de esperar a nivel teórico dichas inteligencias resultan fundamentales en la vida moderna:

“A veces me llama la atención los que tienen como esa inteligencia emocional. Pero es como que tienen una actitud positiva frente a la frustración por ejemplo que aguantan no rompen la hoja y la tiran.” (Entrevista 10).

“Yo creo que los chiquilines tienen que aprenden primero que nada a generar empatía, estamos viviendo en un lugar donde cada uno tiene su propia lupa si te puedo pasar por arriba te paso por arriba, eso se ve que en la casa, están como muy solos cada uno en la suya entonces vienen acá a defenderse a sobrevivir como pueden sin pensar el uno en el otro” (Entrevista 4).

“Yo en mi grupo por ejemplo tengo chiquilines que se destacan en matemática pero después no saben cómo relacionarse con sus compañeros” (Entrevista 8).

En la reconstrucción del ideal de persona que es socialmente construido, así como transmitido por medio del sistema educativo entre otros dispositivos de socialización vemos que la capacidad de auto-conocimiento (característica de la inteligencia intra- personal) es percibida por las maestras como importante a educar, así como un rasgo característico de un alumno “inteligente”. Dicho resultado concuerda con la hipótesis de Gardner (1995) quien sostiene que luego de las inteligencias lingüística y

lógica – matemática la emocional a la que se le presta mayor atención en las escuelas siendo las actividades que estimulan el desarrollo del resto de las inteligencias a la vida privada o recreativas por fuera de las escuelas.

En suma...

La creciente tendencia a la especialización del conocimiento y los aprendizajes ya desde edades tempranas reconocida por Durkheim (1975), donde las virtudes de cada sujeto deben ser educadas al máximo no aplica a la realidad de las escuelas públicas en Uruguay. Como hemos visto en primera instancia los discursos de las maestras refieren a una concepción integradora de la inteligencia, pero donde comenzamos indagar de forma indirecta notamos que surge la jerarquización (aunque no reconocida en varios casos) de ciertos tipos de inteligencia sobre otros. En una mínima proporción se reconoce la inteligencia musical, o la inteligencia kinestésica por ejemplo. Si la categoría ideal de hombre que nos propone Durkheim en la modernidad vendría a ser aquel que cultiva su área de especialización al máximo sin hacer esfuerzos innecesarios en otras áreas nos lleva a cuestionarnos ¿qué ideal de hombre nos estarían reflejando las maestras? La respuesta en base a los resultados analizados sería un ideal oculto, que no se quiere reconocer.

Contraria a la tendencia de especialización del conocimiento en la modernidad, las maestras entrevistadas muestran una concepción arcaica de inteligencia que intentan ocultar en sus primeras palabras, pero que saltan en alguna medida a la vista cuando se realizan preguntas menos directas. En primer lugar lo que este fenómeno nos revela es que las maestras no desconocen el creciente reconocimiento que se le da a la especialización, a la diversidad de aprendizaje ya que lo mencionan como la respuesta “correcta”, ya esclarecida por la teoría de las Inteligencias Múltiples. Sin embargo las concepciones que se obtienen pueden ser explicadas por la estructura de la educación pública Uruguay que más allá de los diversos intentos poco se ha actualizado y como en Durkheim afirmaba en el sistema educativo uruguayo muchos más que en otros “los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de esta. Incluso en su mayor parte, son obra de generaciones anteriores” (Durkheim, 1975: 57). Esta idea nos permite tener en mente que el sistema educativo que hoy tenemos y que solo estimula algunos tipos de inteligencia y desestimula otros (tanto subestimándolas como desconociéndolas como tales) toma forma como acumulación de construcciones anteriores, en otras palabras probablemente el sistema educativo actual este arrastrando viejos baches que deben ser erradicados, y que reflejan concepciones tradiciones de la educación (como el paradigma científico tradicional de la inteligencia).

VI. PRACTICAS COTIDIANAS: “COMO SIEMPRE: LO URGENTE NO DEJA TIEMPO PARA LA IMPORTANTE”.

Un asunto que resultó frecuente en los discursos de las maestras fueron las temáticas referidas a la cotidianeidad de su trabajo, es decir las dificultades pedagógicas y no pedagógicas que impiden el trabajo fluido con los niños. Los horarios, los espacios, la formación docente, los problemas familiares, el multiempleo de las maestras entre otros fueron aspectos que se consideraron por estas como “trabas” o “impedimentos” en cuanto al desarrollo de una práctica educativa anteriormente planificada o idealmente esperada.

Para pensar esta temática hemos de remitirnos a las ideas de Berger y Luckmann quienes en sus elaboraciones teóricas describen los mecanismos por los cuales los individuos definen la realidad en la interacción de unos con otros y como estas definiciones se mantienen por medio de las prácticas rutinarias. En sus propias palabras “la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Más allá de esto, no obstante, la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. Estos últimos no difieren drásticamente de los de la internalización anterior, y reflejan el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida” (Berger y Luckmann ,1968; 186). En este sentido es de esperar que el lenguaje, las definiciones de inteligencia, se relacionen con las prácticas de las maestras, donde en el capítulo anterior ha quedado demostrado la diferencia entre una concepción ideal y consiente de inteligencia y otra concepción menos abarcativa que según la teoría de Berger y Luckmann se debe en gran medida a las prácticas cotidianas en el día a día en la escuela que forma y construye realidad en cuanto a lo que se pretende y efectivamente se educa , así como también influye la interacción con los niños, entre maestras y autoridades.

Tiempos y espacios

La gran mayoría de las maestras admitió que los recursos en la escuela temporales y económicos como puede ser la compra de materiales o acondicionamiento de espacios apropiados para el estímulo de diferentes estilos de aprendizaje son un gran limitante para el fomento de inteligencias por fuera de lo lógico- matemático. Para que los agentes educativos puedan desarrollar su tarea es imprescindible proporcionarles materiales para las diversas actividades en el aula, ya que los mismos fomentan la

innovación de las prácticas llevadas a cabo en las escuelas (Delval, 1991). Sin embargo los recursos materiales parecieron ser repartidos según el contexto de cada escuela, siendo las enmarcadas en contextos de mayor pobreza las menos favorecidas en este desigual reparto ya que carecen de menor capital social y económico para conseguir recursos independientes de los distribuidos por la ANEP.

“Hay mucha desigualdad. Por lo general en las escuelas de contexto crítico , esta escuela está catalogada así porque está en una zona roja y es una escuela que dentro de la zona oeste es una de las más complicadas a nivel de repetición , a nivel socioeconómico y cultural son familias en riesgo ¿ entendés? En riesgo social, cultural y la realidad es que son muy escasos los recursos. Tendiéramos que tener, primero tendríamos que ser una escuela de tiempo completo” (Entrevista 2).

Los resultados obtenidos en la presente investigación pueden ser interpretados desde uno de los componentes centrales de la teoría de las inteligencias múltiples. Este es el de contextualización (Gardner, 1995). El mismo consiste en el reconocimiento de las inteligencias como el resultado de la interacción de las inclinaciones y potencialidades de cada sujeto con las oportunidades y limitantes que brinda cada sociedad. Como es posible observar los recursos disponibles en las escuelas parecen desfavorecer el trabajo desde las inteligencias por fuera de la lógica- matemática y la lingüística.

“Capaz que la parte de arte está mejor, está más detallada. Pero claro no hay recursos para implementarlo, uno es como que se acostumbra a ser muy creativo .Lo de arte tiene expresión corporal, teatro literatura y música. Pero por más que si la parte de arte sobre todo de artes visuales me encanta no, y tengo formación específica no es un área que la trabaje mucho. Por tema de tiempo. Es porque no da el tiempo, lo de historia solo es un montón” (Entrevista 11).

“En la institución pública son estos mecanismo que tenemos, son estas herramientas las que tenemos que no son las ideales pero son las que hay y con eso nos tenemos que arreglar” (Entrevista 1).

Anteriormente vimos como los recursos de espacio y tiempo en la escuela resultan un limitante donde el tiempo escaso como una característica de la vida cotidiana en la escuela provoca según las maestras la necesidad de priorizar ciertos contenidos programáticos por sobre otros. En este sentido la estructura misma de la escuela con escaso tiempo y reducidos espacios para el desarrollo de los tipos de inteligencias por fuera de las tradicionales reproducen el estilo de aprendizaje tradicionalmente definido donde el resto de las capacidades tienen menor probabilidad de ser demostradas y desarrolladas por los niños.

De esta forma se construye una definición practica de inteligencia basada en las destrezas que la estructura del sistema educativo , en este caso el tiempo permiten visualizar y definir como tal a las maestras (veremos más adelante que el uso del tiempo se ve estructurado en base a exigencias de inspección . Berger y Luckmann en sus elaboraciones teóricas reconocen el factor temporal como formador de la construcción

social de la realidad, de esta forma debemos incorporar la temporalidad como una característica clave de la institución educativa que de alguna forma condiciona las posibilidades de las maestras. En palabras de los autores “La estructura temporal de la vida cotidiana me enfrenta a una facticidad con la que me debo enfrentar, es decir con la que debo sincronizar mis propios proyectos. Descubro que el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado” (Berger y Luckman, 1968; 43).

La importancia del trabajo multidisciplinario en las escuelas: ¿Pueden y deben encargarse de toda la complejidad de asuntos que surgen en el aula las maestras?

En adición a los recursos espacio- temporales existe otro tipo de recurso que merece especial atención: los recursos humanos, en especial técnicos especializados que según las maestras contribuirán a la posibilidad de fomentar inteligencias por fuera de la lógica- matemática y la lingüística.

Según Berger y Luckmann “gran parte del cumulo social del conocimiento consiste en recetas para resolver problemas de rutina. En particular me interesa poco traspasar el límite de este conocimiento necesario pragmáticamente, en tanto me sirva para resolver ese tipo de problemas” (Berger y Luckmann,1968; 60). La afirmación anteriormente citada nos permite pensar la práctica de las maestras en cuanto que su conocimiento al igual que el del resto de los sujetos se produce en el contexto particular donde desarrollan su trabajo. Por lo que las maestras ocupadas en asuntos no pedagógicos como problemas familiares, administrativos , institucionales ocupan el conocimiento de las mismas mientras que el fomento de ciertos tipos de inteligencia al no ser percibido como prioritario por las maestras (ver capitulo anterior), sus rutinas no exigen el conocimiento para fomentar capacidades por fuera de las inteligencias lingüística y lógica- matemática pero que se considera necesario una formación específica , o la introducción de técnicos especialistas en las áreas del conocimiento relegadas por la escuela.

“A mi Ciencias Naturales me cuesta trabajarlo siento que en eso me falta formación. Yo siempre digo a ver si este año consigo hacer un curso, pero la mayoría son pagos o se abren cada muchos años. A veces son como muy, claro la mayoría de los maestros trabajamos en doble turno porque es la única manera que tenemos de subsistir entonces vos ahí decís si fuesen solo las ocho horas de trabajas que llegas a tu casa y te olvidas, marcas tarjeta y te fuiste” (Entrevista 2).

“la escuela tiene si obviamente que fomentarlas el tema real es que el maestro no puede saber de todo y hacer todo bien. Yo me pongo a trabajar con los niños teatro, me puede formar en teatro, yo hice un curso de teatro en el Solís que era para maestras estuvo buenísimo, duro dos meses, pero hasta nuestra profesora dijo” no piensen que salen de esto y son profesores de teatro”. Deberíamos tener más profesores especializados, no te digo que precises ser un experto para trabajar con los niños pero bueno vos también te cuestionas “estoy haciendo esto peor tal vez si supiera realmente lo manejaría mejor que vos” (Entrevista 8).

“Actividades extra tipo danza no tenemos. Son cosas que gestionamos los maestros. Son iniciativas propias de los maestros. Es fundamental que haya otras actividades los maestros históricamente siempre buscamos que vengan otros técnicos, otros profesionales de otras áreas a darnos una mano. La dificultad más grande que tenemos nosotros es que tenemos un programa que abraza todas disciplinas y obviamente el maestro no tiene fortalezas en todas las disciplinas obviamente.” (Entrevista 16).

Con respecto a la necesidad de incorporar otros técnicos en las escuelas, las maestras presentaron todas ellas alguna afirmación en torno al tema. Algunas insistieron en necesidad de la incorporación de estos otros técnicos en la escuela, admitiendo su imposibilidad de saber en todas las áreas. En este sentido es que las maestras educan ciertas inteligencias y otras no en cierta medida porque no se sienten preparadas. Es decir que uno de los grandes nodos da la problemática planteada sería el de la formación docente y su vínculo con el tema de las inteligencias múltiples.

Aquí al igual que con los recursos especiales y temporales nos encontramos frente al tipo de reproducción de la definición de inteligencia en base a lo cotidiano, ya que las maestras al conocer limitadamente de las áreas por fuera de lo lingüístico y lo matemático difícilmente podrán reconocer otros tipos de inteligencia, lo que alimenta una definición estrecha de la misma. Sus limitados conocimientos y falta de apoyo para el desarrollo del resto de las áreas se ve como un factor que alimenta la jerarquización de lo lógico-matemático por sobre lo lingüístico según las maestras.

Con lo que respecta a las líneas teóricas de Berger y Luckman vemos en este sentido que la falta de capacitación que forma parte de la vida cotidiana de las maestras lleva a una definición de inteligencia, y por ende a al estímulo de las capacidades asociadas a los tipo de inteligencia lingüística y lógica-matemática.

“Con respecto al trabajo en el área de Ciencias Naturales Lo que pasa que yo he hecho un par de cursos, primarios ¿no? Todos los años hay, lo que pasa que son los sábados dos sábados al mes, y toda la jornada entonces claro hay gente que no , que no van porque ya de por si si trabajas en contexto tenés reunión una vez por mes en la escuela, donde tengas otra actividad los sábados, ahí ya te desgasta”(Entrevista 13).

El imaginario de las maestras define al de las inteligencias múltiples como un tema acerca del cual carecen de formación alguna, no les compete y que debe ser solucionado por otros técnicos. Así es como estas también suelen reconocer la aleatoriedad de la educación de los niños en el sentido de que el estímulo

de ciertas inteligencias por fuera de las tradicionales depende de la formación o no voluntaria y no sistemática de la maestra que la haya tocado.

“Me siento limitada pero no a nivel institucional, yo no tengo capacidad para transmitir ciertas capacidades. Me gusta cantar, me gusta bailar, pero no estoy capacitada [ara enseñar eso además es tan poco el tiempo y tan amplio el programa que no tengo tiempos ni espacios. Tengo un salón con 30 chiquilines, todos con banco Varela entonces, no tengo materiales suficientes vos tenés que llevar todo los materiales de tu casa, la limitación no viene a nivel institucional si no que viene más bien por parte de los recursos y las capacidades personales de cada ,maestra...” (Entrevista 11).

La anterior afirmación nos remite a las ideas de Durkheim (1975) quien ya denunciaba a lo rutinario como fuerza antagonista de la reflexión. La rutina como obstáculo para los progresos necesarios nos remite a uno de los capítulos que más adelante se desarrollan en el presente trabajo donde la necesidad de la reflexión acerca de la práctica educativa resulta imprescindible para lograr mejoras en el camino hacia una educación de mejor calidad en tanto comprenda la diversidad de los estilos cognitivos mediante los cuales aprendemos los seres humanos. A su vez cabe destacar que toda sociedad es rutinaria, lo que implica que las innovaciones sean percibidas como rupturas de dicha rutina ya que toda innovación es una ruptura con lo habitual de nuestra conducta y que nos parece “natural”. En este sentido la resistencia a la innovación pedagógica que se detecta en el sistema educativo en gran medida puede ser comprendido desde la naturalización de ciertas prácticas que al ser realizadas en el día a día poco nos cuestionamos el porqué lo hacemos y aún menos que consecuencias tienen las mismas. Aspecto que resulta fundamental en el caso de las maestras quienes a través de sus prácticas influyen en las oportunidades de aprendizaje de los niños según trabajen de una forma u otra (Azevedo, 1969: 61).

Socialización Secundaria: La práctica cotidiana como la principal vía para “aprender a ser maestra”

Uno de los factores que contribuye a la jerarquización de los tipos de inteligencia lógico- matemática y lingüística por sobre el resto es la práctica cotidiana como ya lo hemos aclarado. Sin embargo hasta el momento no hemos traído a colación un concepto que resulta fundamental para comprender el fenómeno estudiado, dicho concepto es de socialización secundaria. Según Berger y Luckmann la socialización secundaria es característica de todas las sociedades modernas y permiten el cumulo de conocimiento en sociedad. La socialización secundaria refiere a la “socialización en submundos específicos que tienen que ver con la adquisición de roles siempre relacionados a la división social del trabajo” (Berger y Luckmann, 1968: 173). En este sentido se han notado en los discursos de las maestras un

importante desfase entre lo aprendido en magisterio y la práctica cotidiana en la escuela. Según las declaraciones de las maestras su rol profesional se aprende en el ejercicio del mismo.

“Ahí mas te sopapea la realidad (con respecto a cuándo comenzó a ejercer como maestra) vos venís con tu librito re contenta con todo lo que estudiaste y cuando llegas ahí, tenés niños descalzos, niños con hambre, extra edad y la función de maestro queda relegada, porque antes de enseñar algo tenés miles de situaciones que resolver e inclusive ayudar a compañeros, tenés otras dificultades del contexto, del entorno que no son de la escuela pero caen en la escuela” (Entrevista 9).

“Sentí un choque, la formación nuestra implica lo teórico y después arrancas con las prácticas. Una vez que te plantas frente a un grupo y sos responsable del grupo, ahí es cuando comienzas realmente a aprender” (Entrevista 12).

El hecho de que las maestras afirmen su profesión se aprende en el día a día, en el ejercicio de la misma está relacionado con el hallazgo del capítulo anterior donde vimos que existe una definición consciente y políticamente correcta de la inteligencia abarcativa e integradora pero que al realizar preguntas de perfil más indirecto acerca de la definición de inteligencia se desataban concepciones tradicionales mucho más limitadas a lo que respecta con los tipos de inteligencia lingüístico y lógico- matemática .Si bien la formación profesional en Magisterio constituye un pilar central de la socialización secundaria de las maestras la estructura general de la escuela, las condiciones del día a día se consideran en este trabajo ejes fundamentales de análisis. De hecho resultaron ser muy frecuentes y de gran relevancia cualitativa para los sujetos entrevistados. En este sentido consideramos que la concepción inconsciente de inteligencia es construida en la práctica cotidiana. Donde “dificultades” de diversa índole pero características de la vida cotidiana en la escuela socializan a las maestras en el intento de la resolución de las mismas donde el cuestionamiento pedagógico termina siendo relegado.

Concretamente el tema de las inteligencias múltiples, es una temática percibida como “interesante” pero no urgente o necesaria, de esta forma la jerarquización de las inteligencias tradicionales en gran medida se debería según las maestras a una continua demanda del funcionamiento de la escuela que consisten en tapar “incendios”. A continuación citaremos a varias maestras que se expresan en este sentido:

“es una limitante más del funcionamiento general, más de cómo está organizada la escuela en general. También las salidas ¿no? Si salgan utilicen los recursos. Pero después para hacer las salidas es todo un tema, precisas mil permisos, el chofer poco mas que tiene que tener un titulo de no sé, y por tener esos papeles te cobran más disímil y pico de veces para salir. Yo este año no tengo paralelas, entonces tengo que estar meses para juntar la plata, entonces te estresas, yo este año muchas salidas mas no voy a hacer. Para salís algún día a algún lugar es complicado. Hay cosas del funcionamiento que no es por la directora no por nadie en particular que te limitan” (Entrevista 5).

“El tema de la higiene en la escuela pública es todo un tema, esta complicado, porque no podes dejar que descalcen los niños, y las interrupciones básicamente. Los demás recursos, yo

no reclamo (risas irónicas) porque con nada puedes hacer mucho,eee,pero igual estaría bueno tener colchonetas, cosas que se usan para motricidad, pero igual no se precisan para trabajar. Con recursos humanos si estaría bueno tener profesores especializados para trabajar. Con respecto al tiempo, estemm, en las escuelas públicas si es poco, además que ahora el programa es muy exigente, queda poco tiempo porque son cuatro horas, ni cuatro, tres y media y este el programa es bastante exigente y el tiempo es poco, Igual ahora viste que cada vez se trata de que allá cada vez más escuelas de tiempo extendido o de tiempo completo ,igual funcionan re mal y los lugares donde son contexto más conflictivos es muy complicado y muy cansador, se les juntan todos los problemas, para un maestro solo, es mucho”(Entrevista 8).

A partir de las entrevistas realizadas es posible sostener que a las maestras en sus prácticas cotidianas no se les exige una actividad intelectual de forma frecuente, su trabajo es tremendamente rutinario. Dichos aspectos dificultan la adaptación al cambio de los agentes educativos en cuestión. Sin embargo debemos esclarecer que el fenómeno de la rutina que consiste en apego a lo tradicional así como la resistencia a la innovación tanto técnica como no técnica, debe ser analizado con cautela ya que en un mismo sistema educativo coexiste la fuerza coercitiva de la tradición con la innovación. En este sentido cabe destacar que “los hechos de la innovación y la resistencia a la novedad son constantes y normales en todos los grupos” (Azevedo, 1969:171). De todas formas si bien la rutina y la resistencia al cambio son características en todos los grupos, la misma varía según las condiciones sociales del grupo en cuestión. Con lo que respecta a los agentes educativos quienes tienen la función de transmitir la tradición y las ideas ya establecida tienen a ser más conservadores y más rutinarios.

En suma...

Por medio del análisis del discurso de las maestras hallamos que las mismas consideran que los recursos disponibles en las escuelas limitan las posibilidades de trabajar inteligencias no tradicionales, es así que denuncian que los recursos de tiempo y espacios son escasos e incongruentes con la educación integral de los niños. A su vez también se denota una especial atención en los recursos humanos, en la formación de las maestras que según las mismas poco las prepara para trabajar en áreas fuera de la lógica- matemática y la lingüística, de esta forma los niños más que a una educación programada y en igualdad de oportunidades el fomento de ciertas capacidades queda sujeto al azar ya que no existe en la escuela pública uruguaya una sistematización de la educación en dichas áreas, de lo contrario dependen de situación azarosas , la posibilidad de un niño de educarse en capacidades por fuera de las inteligencias tradicionales depende de que la maestra que le toque a cada niño considere pertinente y se haya formado en alguna de estas áreas.

Si bien el programa de ANEP 2008 propone el trabajo de diversas áreas de las capacidades las maestras afirman que los recursos y presiones dirigen a la educación pública primaria en otro sentido. Es decir que frente a los recursos de espacios reducidos y poco adaptados o frente a las horas limitadas que los niños

permanecen en las escuelas las prioridades marcadas son otras. En sentido es que las declaraciones de las maestras nos permitieron descubrir que si bien el tema de las inteligencias múltiples es visto en cierta medida como deseable de ser fomentado en cuanto a un mayor aprovechamiento del potencial de los niños la práctica cotidiana y los problema que la misma involucra no permite que se genere un espacio donde las practicas sean cuestionadas, la teoría de las inteligencias múltiples es una vieja idea aceptada a nivel discursivo por las maestras pero que en la práctica implicaría una cantidad de transformaciones “imposibles” según los agentes educativos viéndose así dicha teoría opacada por el deber de cubrir con lo “necesario” e “imprescindible” es decir los tipos de inteligencia lógico-matemático y lingüístico. Por medio de este mecanismo dicha jerarquización se ve naturalizada y en gran medida justificada ya que dada la estructura del funcionamiento de las escuelas, y la práctica cotidiana de las maestras dentro de la su lugar de trabajo se construye una realidad donde se retroalimenta el hecho y la idea de que los tipos de inteligencia fuera de los tradicionales” no pueden ser fomentados en la escuela” o que de alguna forma “quitan el tiempo para lo importante”.

VII. CURRICULUM COMPREHENSIVO Y REFLEXION DE LO EDUCATIVO.

Presentación

La reflexión de lo educativo se considera un aspecto fundamental para la comprensión de la problemática planteada ya que en base al concepto incorporado en el marco teórico de curriculum comprensivo la reflexión del acto educativo resulta por si misma un valor fundamental. Si como denuncia el autor Magendzo los sistemas educativos se ven atrasados, dejando de lado lo pedagógico, inmersos en sistemas arcaicos, es menester analizar si las maestras tienen instancias de reflexión e intercambio en cuanto a lo pedagógico. Concretamente a partir de esta dimensión que refiere a la "reflexión de lo educativo" se intentará detectar si las maestras reconocen los derechos de los niños a tener una educación que comprenda sus estilos de aprendizaje.

La necesidad de reflexionar acerca de lo educativo

En base a la teoría del curriculum comprensivo se sostiene que para el ejercicio de una democracia real es necesaria una reforma en los sistemas educativos. En este sentido el curriculum debe ser reformulado incorporando estrategias pedagógicas que contemplen la diversidad de los estilos cognitivos de los alumnos así como también es de central relevancia concebir a la educación como un agente fundamental en la garantía de los derechos humanos. De esta forma la reflexión acerca de las practicas educativas, la abstracción, el debate son medios necesarios para lograr dicha transformación. Uno de los aspectos necesarios para la reflexión es la existencia de espacios propiciamente dados para ese fin, así como el reconocimiento de los agentes educativos sobre la necesidad de intercambiar y abstraerse de sus rutinas.

“Vos tenés que hacer un parate o varios parates, con determinado, nosotros hacemos nuestro trabajo con determinado objetivo con los gurises. Eee entonces hay en algún momento vos tenés que hacer una parte y ver qué es lo que está pasando con eso que vos te propusiste. Eso me parece que en cualquier proceso, en este que es de aprendizaje es necesario”
(Entrevista 1).

En base a las entrevistas realizadas vemos como los fundamentos de las prácticas educativas raramente son discutidos por las maestras a su vez se escasa atención se les presta. Sin embargo los mismos son fundamentales tanto para el desarrollo humano así como el funcionamiento del sistema educativo. Si se reconoce cierta crisis en el sistema así como la necesidad de cambio es necesaria con antelación a cualquier reforma el debate sobre las prácticas que cotidianamente se ejercen en las escuelas así como los fines que se plantea y persigue la educación.

“Tratamos de priorizar la positiva sobre los gurises y sobre el grupo. No hay tiempos de hacer eso, ganas hay pero lo que no hay son muchos tiempos fuera de la institución. Tiempo hay de sobra, lo que no hay son tiempos pagos o designados para pensar en esas cosas, eso no hay tanto, entonces se queda acotado a lo que puedes hablar en el recreo. Pero el recreo es un espacio de aprendizaje y vos tenés que interactuar ahí. Realmente si no tuviera esta experiencia con mi paralela, no tendría la oportunidad de este intercambio” (2).

En base a las citas presentadas es posible denotar cierta preocupación de las maestras acerca de la necesidad de reflexionar. A su vez surge el problema de la sistematicidad de dichos espacios. Si bien para la reflexión es imprescindible la predisposición de los sujetos, los espacios organizados para la misma probablemente fomentaran el cuestionamiento así como el intercambio de ideas y opiniones acerca de las prácticas educativas.

En este contexto donde la reflexión no posee un lugar propio, ni se coloca como elemento central en el sistema educativo es que se ve en gran medida obstaculizada la posibilidad de elaborar un curriculum comprensivo donde la reflexión y la innovación permitan la inclusión de la diversidad de estilos de aprendizaje. En este sentido la concepción tradicional de inteligencia predominante en la conciencia colectiva de los maestros, así como la prioridad atribuida a ciertos tipos de inteligencia difícilmente puedan ser trabajados y transformados si los espacios dados en las escuelas no propician siquiera el intercambio frecuente entre las mismas maestras.

“las reuniones de contexto que son solo un a la vez por mes, a las que yo he ido, bueno yo soy nueva en todo esto y capaz que vengo con mis ideales, pero solo hablamos de quien se encarga del día de la patria, quien se encarga de tal cosa, y en realidad yo no esperaba eso de las reuniones. Yo con bueno pensaba ir a plantear por ejemplo “tengo tal problemática en mi salón”, ¿entendés? De debate educativo, de estrategias no esperaba estar discutiendo de las cosas que discutimos, que capaz las puedes hacer y no en el contexto” (Entrevista 14).

Por otra parte se ha detectado que uno de los principales obstáculos para los espacios de reflexión es la falta de un proyecto educativo en común. En los discursos de las maestras es posible destacar dicha problemática. Si bien la educación cobra un lugar central en la atención de la agenda pública ya no existen proyectos comunes que logren consenso entre los agentes educativos (Marrero, 2004). Si bien las discrepancias podrían funcionar como disparadoras del intercambio, la pérdida de un sentido común entre los agentes educativos provoca que la reflexión colectiva se vea truncada.

“Hoy no hay un discurso pedagógico y político que le dé sentido al proyecto de enseñanza y que ordene las cosas, no hay un proyecto no hemos podido lograrlo todo a golpe de balde, primero fue el plan de emergencia social, ahora es el plan Ceibal, y ni hablar en los colegios privados es peor” (Entrevista 7).

Lo que se puede denotar en los discursos de las maestras es que la reflexión es algo necesario pero poco posible en las condiciones de trabajo que tienen las mismas. A su vez en sus afirmaciones las mismas sostienen que las exigencias de las autoridades limitan su libertad en cuanto al trabajo con los niños en otras áreas cognitivas por fuera de lo lógico – matemático y lo lingüístico. El concepto de curriculum comprensivo es fundamental para comprender esta temática ya que el derecho de los niños a una educación que se adapte a sus estilos cognitivos en el sistema educativo uruguayo no se estaría según las declaraciones de las maestras garantizado.

Las inspectoras y su rol... ¿Estímulo para la innovación pedagógica, o mero control de lo administrativo?

Como hemos aclarado anteriormente una de las líneas teóricas en las que se basa la presente investigación es en la del curriculum oculto. Básicamente la misma consiste en el estudio de la educación que se practica, de forma implícita ciertas normas y valores son transmitidos en las escuelas más allá de lo explícitamente establecido. "...todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza - aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional en el currículum oficial" (Torres, 1991: 121). Si bien no resulta novedoso que entre lo normativo y lo realizado haya ciertas diferencias resulta de especial interés analizar algunos de las secciones del programa de ANEP 2008 para poder esclarecer dicha discrepancia. En el análisis de dicho documento es posible detectar un salto entre las líneas pedagógicas marcadas en el mismo y las efectuadas concretamente en las escuelas. Los mecanismos que generan esa brecha son diversos y posiblemente tan complejos que se ubiquen fuera del alcance de la corriente investigación. Sin embargo un aspecto en particular nos resulta de gran relevancia, este es el de las inteligencias múltiples en tanto discurso pedagógico que carece de un apoyo efectivo para su concreción. Comparativamente vemos que dicha perspectiva acerca de la concepción de la inteligencia sufre la brecha entre lo programado y lo efectuado. En el programa podemos notar ciertas alusiones a la diversidad del conocimiento que reflejan una postura abarcativa con respecto a los tipos de inteligencia. Específicamente se aclara que "Las Áreas de Conocimiento conforman la estructura general que organizan el conocimiento a enseñar desde su epistemología. Las mismas son: Área del conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal" (ANEP, 2008: 13). En coherencia con los resultados obtenidos en capítulos anteriores donde se denotaba una doble definición de inteligencia parecería que existe una diferencia entre la educación abarcativa a los diversos tipos de inteligencias que se denota en el programa a sus posibilidades de ejecución en cuanto a su estímulo desde la lógica de funcionamiento condicionada por la ANEP. Uno de los puntos centrales que han surgido al respecto fue el

de las inspecciones, las cuales son instancias de contacto entre los agentes educativos y las autoridades de la enseñanza pública en Uruguay. A continuación se realizara especial énfasis en dicho factor.

En base a los resultados obtenidos en el presente trabajo es posible sostener la idea que una de las limitantes para la garantía del derecho a ser educados según nuestro estilo cognitivo es el rol cumplido por las autoridades administrativas y pedagógicas en particular el papel cumplido por las inspectoras quienes históricamente han tenido el rol de control administrativo en la práctica aunque teóricamente su rol debe ser también el de guía pedagógica. El problema denunciado por Magendzo sobre la situación arcaica de los sistemas educativos en América Latina puede aplicarse y de hecho es sumamente imprescindible para comprender como es que las maestras denuncian una limitación de parte de las autoridades, siendo estos últimos quienes marcan las prioridades de parte de la ANEP.

Las inspectoras en tanto autoridades deben evaluar a los docentes en base a visitas presenciales a sus aulas un par de veces al año. La autoridad del inspector radica en que el mismo es quien califica al docente. Por medio de la premiación y castigo a determinados aspectos es que las inspecciones estimulan y desestimulan el énfasis en determinados procedimiento y contenidos trabajados por el docente. En teoría en estas visitas debe atenderse a la capacidad técnico pedagógica del educador, a la adecuación entre lo que enseña y las características del medio, a la planificación y grado de desarrollo del curso. Para comprender el asunto a tratar es menester introducirnos en la hipótesis de que existe una diferencia entre el rol que según los estatutos deben cumplir las inspectoras y la función que efectivamente las mismas cumplen. De esta forma se pierde la oportunidad de contribución del conocimiento adquirido por las inspectoras quienes concursan para su puesto en base al conocimiento pedagógico adquirido en su experiencia laboral así como académica.

“Las inspectoras se enfatizan En fiscalizar que vos cumplas con un diario .Por ejemplo es muy poco lo que pueden lograr ver en la clase del maestro y de los niños lo que se ha trabajado, en una hora o dos horas que vienen. Lo que vienen a ver es que tengas la planificación al día, los objetivos, que tengan propósito que tengan un icono donde cada área tenga un icono particular. No se fijan tanto en la labor del maestro en si” (Entrevista 4).

El rol ejercido por las inspecciones vendría a ser para las maestras un rol pseudo-policíaco más que el de guía pedagógica. Las visitas son una carga para las maestras en lugar de una oportunidad de intercambio que favorezca la calidad de sus prácticas educativas.

“A veces te sentís presionada, limitada, como una presión constante por algo que lo haces pensando en mejorar y cambiar, y decís pero no entiendo si esto es para mejor, no está mal que vengan y lo observen pero con un criterio no buscando la quinta para al gato, que es lo que yo pienso que a veces pasa. No es una visión personal, sino de todo mi grupo que lo hemos hablado, en este momento somos cinco” (Entrevista 9).

Una de las posibles explicaciones a este desfasaje entre la teoría y la práctica con lo que respecta al rol ejercido por las inspectoras es la que presentan Da Silveira y Queirolo(1998) . Según dichos autores la fuerte burocratización del sistema y la escasa relevancia institucional de los aspectos estrictamente educativos presiona sobre el cuerpo de inspectores en el sentido de alejarlos de la tarea de orientación docente y aproximarlos a la labor administrativa. Por una parte, la demanda de acciones burocráticas es enorme (informes a escribir, formularios a completar, oficios que elevar, etc.). Por otro lado, lo que da influencia dentro del sistema no es la capacidad de orientación pedagógica sino el control de resortes administrativos. En conjunto, ambos fenómenos llevan a que la función evaluadora se haya reducido a un control de los aspectos burocráticos que rodean a la labor educativa propiamente dicha.

“Los inspectores están completamente encasillados en lo que es la lengua y la matemática, el resto del mundo para ellos no existe ¿ta? El arte la expresión, como se siente el chiquilín eso no importa, importa la lengua y la matemática. Tenés que armarlas bien, tenés que ordenarlas si no lo lograste no lograste ser una buena maestra y no lograste llegar a los objetivos. Creo que es horrible encasillar a los maestros de esa forma” (Entrevista 3).

“Las inspecciones se basan en Lengua y matemática, casi exclusivamente. Lenguaje y matemática y si porque es como que es un requerimiento social y también es, son las habilidades que le permiten a los gurises seguir en el sistema educativo, pueden valorar otras cosas, pero lo que van a medir son es eso” (Entrevista 5).

Sin embargo es necesario cuestionarnos acerca de que se entiende por inspecciones meramente administrativas así como la relación entre la orientación pedagógica y el supuesto mero control administrativo. En otras palabras, si lo considerado como puro control administrativo premia en calificaciones a los docentes el cumplimiento del trabajo desde el estilo cognitivo de ciertas inteligencias y castiga otras debemos distinguir el control administrativo de la neutralidad pedagógica, ya que desde lo administrativo se está influyendo en las practicas pedagógicas de las maestras desde de la lógica de premiación – castigo. En este sentido la lengua y la matemática resultan ser el énfasis realizado en las inspecciones, surgiendo así la prioridad del desarrollo de las inteligencias lógico- matemática y lingüística por sobre el resto.

Los fines de la educación y su análisis desde las representaciones colectivas de las maestras

Otro aspecto que resultó crucial para comprender el problema planteado en cuanto a la jerarquización de los tipos de inteligencia matemático- lógico y lingüístico por sobre el resto es el que refiere a desde donde deben ser definidos los fines de la educación. Lo que se sugiere al cuestionar los fines de la educación es que las concepciones y orientaciones educativas de las maestras se relacionan con los fines se considere debe perseguir la educación. Teóricamente se establece la idea planteada por Tabaré Fernández (2007)

quien sostiene que para evaluar la calidad de un sistema educativo debemos “analizar en qué grado se ha cumplido la educación, un derecho humano fundamental cuyas consecuencias se extienden para toda la vida” (Fernandez, 2007: 132). En esta línea de pensamiento contamos a su vez con los aportes de Savater (2006) quien afirma a La educación como un derecho humano fundamental y un bien público ya que debido a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad. De esta forma la educación es imprescindible para el pleno desarrollo del ser humano como tal. Desde este punto de vista, la finalidad de la educación es cultivar la humanidad, por lo que la educación concebida de esta forma un es valiosa en sí misma y no sólo como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social, como suele concebirse desde visiones más utilitaristas (UNESCO/OREALC, 2007: 5).

Sin embargo y más allá de los fines de educación que consideren las maestras hay un punto central en el cual debemos enfocarnos, y de hecho lo hemos hecho en el correr del trabajo. Este es el tema de la especialización del conocimiento ligado a la división social del trabajo, tomando el resultado del presente trabajo se halló que según las maestras la educación debe responder a las necesidades de la sociedad. En discrepancia a los fines definidos por las maestras Gardner sostiene que en las sociedades se debe contar con diversos tipos de conocimiento y desarrollo de capacidades donde en su conjunto fortalecen la acumulación de conocimiento del total de la sociedad. En esta línea de pensamiento Gardner sugiere que:

“no es importante que todos los miembros de la tribu Puluwat demuestren precocidad en las habilidades espaciales..., como tampoco es necesario que todos los occidentales dominen las matemáticas en el grado preciso para realizar una contribución significativa a la física teórica. Mientras los individuos que son promesas en determinados ámbitos se localicen de forma eficaz, el conocimiento general del grupo avanzará en todos los terrenos” (Gardner, 2005:43).

En las entrevistas se obtuvo como resultado que el aprendizaje de la lengua y la matemática son los fines de la educación. A su vez estos fines no son definidos explícitamente por ningún documento, ni lineamiento teórico- pedagógico si no que en según las maestras es la sociedad misma quien marca hacia donde debe marchar el sistema educativo. La relevancia de los fines de la educación radica en el hecho de que solo al reconocerlos y hacerlos implícitos es posible el debate acerca de los mismos así como la reflexión acerca del tipo de educación que se está impartiendo.

“Las inspecciones lo que más controlan es el Lenguaje y matemática y si porque es como que es un requerimiento social” (Entrevista 1).

“la sociedad lo que te pide es que el niño pueda hablar, explicar ,leer, hacer cálculos, es un poco como que tendría que ser la sociedad quien establezca si ahora se tienen que evaluar otras cosas, si es más importante” (Entrevista 4).

En la contrastación empírica en las declaraciones de las maestras no se denota un pleno reconocimiento de dicho sentido, de lo contrario varias de ellas declaran que los fines y los medios de la educación deben ser y son establecidos por el carácter de la sociedad en que vivimos. Según las maestras el problema de la jerarquización deviene de de las destrezas que demanda la sociedad para una pertinente integración a la misma. Es decir que las mismas presentan una concepción de los fines de la educación utilitarista, “justificada” para las maestras por las presiones que reciben desde diversos representantes de la sociedad. Sin embargo debemos tener en cuenta que si bien todo sistema educativo presente formar un tipo de hombre de hombre determinado, de forma poco frecuente los objetivos son explícitos. En varios casos los agentes educativos son consientes de la tarea que están realizando. Saben que deben hacer para cumplir los requisitos de lo que la sociedad espera, pero el sentido de sus prácticas educativas no se ejerce bajo una conciencia plena de los fines que las mismas persiguen (Delval, 1991).

En suma...

Si bien las estadísticas nos permiten acercarnos al panorama de la situación de un sistema educativo las mismas no son suficientes. La calidad de la educación resulta imprescindible si partimos de la base de considerar a la educación como un derecho humano .Lo que se obtuvo como resultado al indagar a las maestras con respecto a la temática es que uno de los limitantes más robustos para trabajar contenidos desde otros tipos de inteligencia fueron las presiones de las inspecciones.

Según las maestras los fines de la educación son y deben ser demarcados desde afuera, en ningún momento se cuestiona que la “sociedad” y sus “requisitos” sean desde donde se definan. En este sentido denotamos el carácter utilitarista de los fines de la educación para las maestras ya que los mismos se regirían una concepción de la educación como un medio y no como un fin en sí mismo. En cuanto al planteamiento de la necesidad de reflexión de lo educativo se denunció como un tema de gran relevancia y una gran falta en la educación pública, realizándose únicamente de forma informal y esporádica. En otras palabras no se dan espacios formales o al menos programados y con cierta sistematicidad para reflexionar acerca de las prácticas educativas. Hemos visto en capítulos anteriores que las maestras discursivamente adhieren en gran medida a la teoría de las inteligencias múltiples pero afirman que la educación en otras áreas “desplazaría “a las “más importantes” es decir que las maestras no reconocen el derecho humano a la educación planteado en el sentido que se ha hecho en este trabajo, es decir un derecho que debe ser garantizado desde su formulación , donde los métodos de trabajo en las escuelas debería ser congruente con el estilo de aprendizaje de los niños (dichos estilos se desprenden de los tipos de inteligencias que predominan en las capacidades de cada niño) lo que permitirá una mayor garantía a derecho humano de la educación en concepción más exigente tal vez pero más justa del mismo.

VIII. CONCLUSIONES Y PRINCIPALES HALLAZGOS

La teoría de las inteligencias múltiples elaborada por Gardner nos propone un cuestionamiento y una alternativa a la concepción unidimensional de inteligencia que se suele así definirse por medio del sentido común donde se establece que la misma es una sola de la cual todos tenemos más o menos “cantidad”, es decir que somos más o menos inteligente del mismo modo. Lo que interesa en esta línea de reflexión es como socialmente se construye una noción de inteligencia y de que forma culturalmente se jerarquizan ciertas destrezas que representan diversos tipos de inteligencia sobre otros. La teoría de las Inteligencias Múltiples teniendo repercusiones de diversa índole incluyendo a los agentes educativos. Uno de los hallazgos más importantes con respecto a la concepción de inteligencia fue que las maestras expresaron una doble definición, a su vez las maestras reconocen que su respuesta esta adaptándose a su rol profesional es decir que reconocen responder en base a lo que se espera que respondan. Cuando se trataba de la pregunta directa de que entendían por inteligencia se daba una respuesta integral, donde se define a la misma como la capacidad de resolver problemas de diversa índole. Al preguntar lo mismo de forma indirecta como por medio de que destrezas se manifiesta la inteligencia si bien se mencionaban distintas destrezas en primer lugar se mencionaba a las inteligencias lógico- matemático o lingüístico enumerando luego destrezas correspondientes a otros tipos de inteligencia. Lo que nos permite concluir que las maestras tienen una concepción de inteligencia limitada a lo tradicional, si bien conocen la teoría y nombran elementos de la misma al responder preguntas indirectas acerca del tema se denota una jerarquización de las inteligencias tradicionales por sobre el resto.

Siguiendo la línea de Durkheim quien enfatiza en el concepto de ideal de hombre el cual consiste en que cada sociedad educa a los sujetos en base a un ideal de hombre a una serie de destrezas socialmente valoradas, aunque también reconoce que más allá de ese núcleo común la especialización de la educación también es necesario para la división social del trabajo. El ideal de hombre resulto ser para las maestras aquel que desarrolla el tipo de inteligencias lógico y matemático de modo satisfactorio resaltando luego de estas la importancia de la inteligencia emocional. El reconocimiento de esta última resulta congruente con las ideas de Anthony Giddens quien denuncia que los requisitos de adaptación, conocimiento de uno mismo y manejo de las emociones son fundamentales en la vida moderna donde nos encontramos constantemente frente a crisis continuas que generan inestabilidad y cambios continuos.

El hallazgo anteriormente mencionado de la concepción tradicional y acotada de inteligencia dada en los discursos de las maestras debe ser estudiado, para ganar comprensión del fenómeno y no limitarnos al aspecto descriptivo de los elementos que contribuyen a la jerarquización de los tipos de inteligencia lógico-matemático y lingüístico por sobre el resto debimos incluir que mecanismos sociales llevan a que la

concepción tradicional de inteligencia y la sobrevaloración de las inteligencias tradicionales por mas que no se reconozca explícitamente sea la caracteriza a los discursos de las maestras. Mediante las elaboraciones teóricas de Berger y Luckman en su libro “La construcción social de la realidad” interpretamos y hallamos varios puntos relevantes. Las maestras reconocen la teoría de las inteligencias múltiples y declararon como deseable fomentar todos los tipos de inteligencia en las escuelas, sin embargo las mismas excusan que ciertos recursos escasos limitan el margen para trabajar con estas. Los recursos mencionados fueron los tiempos, los espacios, y los recursos humanos. Estos recursos estarían moldeando en cierta medida los contenidos pedagógicos donde las necesidades urgentes deben ser cubiertas, en este sentido de constata una visión excluyente es decir que no se considera que lo matemático y lo lógico establecido como lo urgente para las maestras puede ser enseñado desde otras inteligencias. Si de alguna forma la multiciplidad de estilos cognitivas son reconocidos por las maestras, ellas reconocen que en el práctica cotidiana dicha idea es difícil de aplicar dada la estructura de la escuela.

Los recursos humanos resultaron un factor frecuentemente mencionado por las maestras en el sentido de que las mismas denuncian que la falta de incorporación del fomento de los tipos de inteligencia no tradicionales se debe a su escasa preparación en dichas áreas, donde la formación en las mismas recae en la voluntad y posibilidad individual de cada maestra, lo que se traduce en una situación azarosa para los niños ya que el descubrimiento y/o trabajo con las áreas no tradicionales esta librado a la suerte de coincidir con una maestra que considere pertinente trabajar y que haya decidido así como también haber tenido la oportunidad de formarse particularmente en alguna de estas áreas. Este fenómeno contribuye de forma significativa a la jerarquización de ciertos tipos de inteligencia por sobre otros, la falta de sistematicidad en el trabajo con áreas fuera de los tradicionales así como la naturalización de que la escuela debe fomentar necesariamente las inteligencias lingüística y lógico-matemático en primer lugar y luego si “sobra tiempo” trabajar en otras inteligencias contribuyen a un circulo vicioso donde las maestras construyen realidad con dichas ideas, pero que a su vez las mismas son en gran medida determinadas por sus condiciones de trabajo (recursos) que poco apropiados son para el trabajo con las inteligencias no tradicionales.

Más allá de los recursos materiales y no materiales que puedan limitar el trabajo desde los tipos de inteligencia no tradicionales un aspecto central estudiado en el corriente trabajo fue el de los espacios de reflexión así como la necesidad de abstracción como práctica sistemática del acto educativo. En este sentido se halló que las maestras reconocen la necesidad y la falta de reflexión acerca de educación, es decir que las mismas lo reconocen como un factor relevante. Dicha idea es congruente con la concepción tradicional que delatan las ya que dicha concepción se acota a las “necesidades de la sociedad”, donde se demarca que saber las inteligencias lógico matemática y lingüística son las importantes dado su

funcionamiento. La gran mayoría de las maestras no reconocieron el derecho de los niños a ser educados según sus estilos cognitivos, lo cual en gran medida explica su concepción tradicional de inteligencia y la jerarquización presente en sus discursos con respecto a necesidad de estimular capacidades por fuera de las inteligencias tradicionales en el sistema educativo formal.

En conclusión general dados los resultados obtenidos en la presente investigación podemos comenzar a sospechar que la concepción tradicional de inteligencia que presentan las maestras contribuye a la jerarquización de las inteligencias tradicionales por sobre el resto mediante dos mecanismos. Uno de estos es la naturalización de lo lógico- matemático y lingüístico como lo importante, lo ideal a educar en los niños. El segundo elemento es que si bien las maestras reconocen la teoría de las inteligencias múltiples en cierta medida, el derecho a ser educado en base a nuestras formas de aprender dependientes de nuestros estilos cognitivos es escasamente reconocido por los agentes educativos en cuestión.

En la presente investigación fue posible observar que la escuela es una institución social que surge de la interacción entre divergentes grupos sociales que no actúan siempre en el mismo sentido. De esta forma el funcionamiento de la escuela pública uruguaya presenta ciertos rasgos contradictorios. La tensión entre los fines de la educación y la asignación de recursos así como la resistencia a la innovación pedagógica revelan que mientras las maestras consideren al desarrollo y descubrimiento del potencial de los niños que deja ser trabajado en las escuela pública uruguaya como algo “deseable” pero “secundario”, la oportunidad de los niños a descubrir sus capacidades e inteligencias seguirá estando librada al azar.

Bibliografía

- Alonso, L. E. (1995) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la Sociología cualitativa. En “Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales”. J. M. Delgado y J. Gutiérrez, (Coords.). Ed. Síntesis: Madrid. España.
- ANEP, A. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.
- Azevedo, F. D. (1969). Sociología de la Educación. *Fondo de Cultura Económica*.
- Criado, E. M. (1998). Los decires y los haceres [Metodología sociológica, Técnicas de investigación, Discurso, Sociedad y lenguaje]. *Papers: Revista de sociología*, (56), 57-71.
- D'Antoni, M., & Soto, X. P. (2004).” Más inteligentes de lo que el colegio Cree”. *Revista Electrónica Educare*, (7), 159-170.
- Da Silveira, P. D., & Queirolo, R. (1998). Análisis organizacional: Cómo funciona la educación pública en Uruguay. *Informe de Investigación*, 10.
- De Luca, S. L. (2000). “El docente y las inteligencias múltiples”. *Revista Iberoamericana de la educación*, (11).
- Delval, J. (1991). *Los fines de la educación*. Siglo Veintiuno.
- Durkheim, E., (1975) “Educación y sociología”, Ediciones Península, Barcelona.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias sociales*, 2(96), 33-54.
- Fernández, T. (2007)” Mapa de la desigualdad educativa en Uruguay 2006”. En Uruguay en Pisa 2006. ANEP.
- Gardner, H (1995) “Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples” México: Fondo de cultura económica.
- ----- (2005). “Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica”.
- Giddens, A. (1997). “Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea”. Península.
- Goffman, E. (1963). Behavior in public place. *Glencoe: the free press, New York*.

- Magendzo, A. (1986)”. Curriculum y cultura en América Latina”. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Magendzo, A (1996). “Curriculum , educación para la democracia en la modernidad “. Instituto para el Desarrollo de la Democracia.
- Marrero A., (2007) “Educación y Modernidad hoy ”,Montevideo ,Ediciones de la Banda Oriental – Alemania.
- Marrero A., (2012) “La otra jaula de hierro: del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología”, Porto Alegre: Sociologías, año 14, Nro 29, enero/abril, p. 128-150.
- Mills, Wright, (1961) “La imaginación sociológica”, México: Fondo de Cultura Económica.
- Noda Rodríguez, M. (2003). Sobredotación, test de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: un apunte sociológico. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- P.L. Berger Y T. Luckmann. (1968), “La construcción social de la realidad”. Ediciones Amorrortu, Buenos Aires.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012) “Metodología de la investigación cualitativa”, Volumen 15 de Ciencias sociales, Universidad de Deusto, Edición revisada.
- Shwartz, (J)- Jacobs, (J) (1984) “Sociología cualitativa., Método para la reconstrucción de la realidad”. Ediciones Trillas. México, Argentina, Colombia, España Venezuela.
- Torres, J. (1991). 4. El currículum oculto.
- Viejo, C. M., & Corbi, R. G. (2005). Un aula inteligente: aproximación y debate. *Universidad de Zaragoza*, (7), 251-264.
- Young, J. (1971). The role of the police as amplifiers of deviancy, negotiators of reality and translators of fantasy. *Images of Deviance Penguin Harmondsworth*.