

Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

Dirección

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

Secretaría Editorial

Julieta CLAVERIE

Pablo GARCÍA

Asistente Editorial

Paula FARINATI

www.relapae.com.ar

relapae@untref.edu.ar

Índice RELAPAE

- 9** Editorial. Por Norberto Fernández Lamarra, Julieta Claverie y Pablo García.

Sección Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina”

- 13** Pablo Salvioli. ¿Qué es la Prospectiva? Breves reflexiones epistemológicas.

Sección General

- 22** Necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles. Por Patricia Daniela Machado Núñez.
- 38** Conocimientos de docentes de Educación Secundaria para integrar las TIC mediante el Modelo TPACK. Por Dilenia Altagracia Marte Marte, Ceferina Cabrera y Arelis Altagracia García Tatis.
- 57** Interculturalidad, educación y discapacidad. Por Viviana Afonso.
- 68** Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por Florencia Mazzola y Analía Eiros Scopp.
- 82** Escuelas que suman: una estrategia colaborativa para gestar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática. Por Andrea Débora Samper Richard
- 100** Relações étnico-raciais e educação cidadã na educafro (r j): leituras críticas do período de 2003 a 2013. Por Luciano dos Santos.
- 116** La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes: el arte de tejer encuentros. Por Adrián Enrique Gauna.
- 131** Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década. Por Christian Benjamin Cabezas Guerra, María Isabel Imbaquingo Pérez y Patricio Paul Peñaherrera Cevallos.
- 145** Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: El caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto ORACLE. Por Mariela Esther Questa-Tortero, Claudia Cabrera Borges y Andrea Tejera.

Reseñas de libros

162

De Felippis, I. La escuela ¿Puede responder al bullying? Por: Isaac Cortéz y Pablo García

Reseñas de tesis

164

Mecanismos de Gestión para incorporar herramientas digitales en espacios curriculares de educación superior. La presencia del juego digital en dos carreras de instituciones de educación superior argentinas. Por Maria Gabriela Galli.

168

Tendencias actuales en la formación universitaria de Enfermería en el conurbano bonaerense. El caso de Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de Tres de Febrero. Por Sandra Serloni.

180

Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física en el Uruguay en términos de equidad. Por Alejandro Parrella Meny.

Dirección

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

Secretaría Editorial

CLAVERIE Julieta (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / jclaverie@untref.edu.ar

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / pgarcia@untref.edu.ar

Asistente Editorial

FARINATI Paula

Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón
CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis
DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional
DEL BELLO Juan Carlos / Universidad Nacional de Río Negro
DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba
LION Carina / Universidad de Buenos Aires
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires
PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires
TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)

FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
GAIRÍN SALLÁN Joaquín/ Universidad Autónoma de Barcelona (España)
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)
MONTOYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)
MORENO OLIVOS Tiburcio/ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)
NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)
NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)
NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)
RISTOFF Dilvo/ Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)
RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)
SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)
TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)
ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)

Evaluadores de este Número 9

AIELLO, Martín / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

PINTO DE ALMEIDA, María de Lourdes / Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC (Brasil)

AMAR, Hernán / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

BRIASCO, Irma / Organización de los Estados Iberoamericanos (Argentina)

CLAVERIE, Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

DE FELIPPIS, Irma / Universidad Nacional de Tres de Febrero –Universidad Nacional La Matanza (Argentina)

DEL PERCIO, Enrique / Universidad Nacional de Tres de Febrero –Universidad de Buenos Aires (Argentina)

DOBERTI, Juan / Universidad de Buenos Aires (Argentina)

FIGUEREDO CANOSA, Victoria / Universidad de Almería (España)

GALLI, Gabriela / Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico- Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

GARCÍA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

GHIARDO SOTO, Felipe / Centro de Estudios Sociales CIDPA (Chila)

GIOVINE, Renata / Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

GRANDOLI, María Eugenia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

IARDELEVSKY, Alberto / Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

KLIGMAN, Cecilia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

LAVIA, Pablo / Investigador independiente (Argentina)

MARTINCHUK, Elizabeth / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

NANNI, Silvina / Universidad de Buenos Aires (Argentina)

PEREZ CENTENO, Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

RESTREPO, Ricardo / Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

RIOS, Teresa / Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

SANDOVAL, Jacqueline / Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)

VIERA DUARTE, Patricia / Universidad de la República (Uruguay)

EDITOR

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Florida 910 / 6° piso B
CABA / ARGENTINA
relapae@untref.edu.ar
www.relapae.com.ar

STAFF

Director/
Norberto Fernandez Lamarra

Secretaría editorial/
Julieta Claverie
Pablo Daniel García

Asistente Editorial/
Paula Farinati

Diseño/
vales®

ISSN 2408-4573

Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director

Julieta Claverie y Pablo García, Secretarios Editoriales

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene, una vez más, el agrado de presentar el décimo número de la Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación.

Deseamos comunicarles con alegría que luego de mucho esfuerzo sostenido por incrementar y sostener la calidad de la Revista RELAPAE, la misma ha sido incluida en el Núcleo Básico de Revistas Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CAICYT). Este nuevo logro es un escalón muy importante que nos permite avanzar un mayor número de indexaciones, tanto nacionales como internacionales, incorporándonos en adelante en nuevas Redes y Bases de Datos. De nuestra parte, seguimos trabajando para cumplir con todos los requisitos necesarios que permitan el reconocimiento de la Revista y de la calidad de los trabajos académicos que en ella se publican.

En otro orden de cosas, tal como lo anunciamos en números anteriores, continuamos construyendo el espacio de aportes y de reflexiones sobre el futuro de la educación en la región a través de la Sección que denominamos “Educación y Futuro”, fundada en el marco de la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones”. En este número incluimos un muy interesante artículo escrito por Pablo Salvioli que aborda la prospectiva como metodología de planificación para el desarrollo de escenarios futuros.

La Sección General de la Revista incluye trabajos que analizan el problema de las políticas y administración de la educación desde diversas perspectivas y con distintos alcances. Algunos de ellos están centrados en el marco de los sistemas educativos y la definición de políticas públicas para la educación; mientras que otros se refieren a problemáticas de alcance institucional.

Consideramos que la lectura de este número es de interés para todos aquellos preocupados por conocer y profundizar los estudios y reflexiones sobre los escenarios de la educación en América Latina. Ampliando nuestro alcance internacional, se incluyen aquí artículos de colegas de Argentina, Ecuador, Uruguay, Brasil y República Dominicana.

Aprovechamos la oportunidad para agradecer todos los aportes y valoraciones recibidos a partir de la publicación de los números anteriores e invitamos a todos los colegas y lectores que difundan las contribuciones publicadas en este número y en futuras nuevas convocatorias, en sus ámbitos de desempeño.

Contenido del número

Sección General

El primer artículo que incluye la Revista fue escrito por Patricia Daniela Machado Núñez de Uruguay y se titula “Necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles”. Se trata de una investigación cualitativa que abordó, desde la perspectiva de los docentes que recién se inician en la profesión, la enseñanza de la lectura en las escuelas primarias uruguayas.

El siguiente artículo fue elaborado por Dilenia Altagracia Marte Marte, Ceferina Cabrera y Arelis Altagracia García Tatis y se titula “Conocimientos de docentes de Educación Secundaria para integrar las TIC mediante el Modelo TPACK”. Este artículo, elaborado por colegas de República Dominicana, analiza el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas primarias del mencionado país.

El tercer artículo “Interculturalidad, educación y discapacidad”, elaborado por Viviana Afonso, aborda, desde una perspectiva ética y analítica una interpelación a la educación para las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE) o con necesidades educativas derivadas de la discapacidad (NEDD).

El artículo que sigue se titula “Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires” y fue elaborado por Florencia Mazzola y Analía Eiros Scopp. Este artículo aborda, a través de un estudio indagatorio-descriptivo algunas problemáticas y desafíos que enfrenta la política educativa de construcción del curriculum en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El quinto artículo de la sección general de este número fue elaborado por Andrea Débora Samper Richard y se titula “Escuelas que suman: una estrategia colaborativa para gestar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática”. El artículo analiza las características, fundamentos y alcance del Programa Escuelas que Suman liderado por la Escuela de Educación de la Universidad Austral y realizado en alianza con la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Pilar y la Asociación Pilares.

A continuación, se puede acceder al artículo titulado “Relações étnico-raciais e educação cidadã na Educafro (RJ): leituras críticas do período de 2003 a 2013”, elaborado por Luciano dos Santos, de Brasil. Este artículo analiza una política educativa desarrollada en el Estado de Río De Janeiro para el desarrollo de la población afro.

Luego, el séptimo artículo corresponde a Adrián Enrique Gauna y se titula “La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes: el arte de tejer encuentros” y aborda experiencias exitosas de docentes en su vínculo con los nuevos ingresantes a la escuela secundaria analizadas desde la perspectiva teórica desarrollada por Levinas, Derrida y Arendt.

El octavo artículo que conforma la sección general se titula “Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década” y fue escrito por Christian Benjamin Cabezas Guerra, María Isabel Imbaquingo Pérez y Patricio Paul Peñaherrera Cevallos de Ecuador. En este artículo se analizan los resultados de las principales políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior aplicados en el Ecuador en el período 2008-2017.

Finalmente, el noveno artículo de este décimo número de RELAPAE se titula “Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: El caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto ORACLE” y fue elaborado por Mariela Esther Questa-Tortero, Claudia Cabrera Borges y Andrea Tejera. Este artículo analiza las prácticas de inclusión y retención de estudiantes de posgrado en la Universidad ORT de Uruguay

Sección Reseñas de Libros

En esta Sección se incluye la reseña del libro “La escuela ¿Puede responder al bullying?” de la Dra. Irma de Felippis.

Sección Reseñas de Tesis

En esta sección incluimos la reseña de la primera tesis defendida del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero a cargo de la Dra. María Gabriela Galli, titulada "Mecanismos de Gestión para incorporar herramientas digitales en espacios curriculares de educación superior. La presencia del juego digital en dos carreras de instituciones de educación superior argentinas". Además se incluyen otras dos reseñas de tesis:

- "Tendencias actuales en la formación universitaria de Enfermería en el conurbano bonaerense. El caso de Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de Tres de Febrero", de Sandra Serloni.
- "Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física en el Uruguay en términos de equidad", de Alejandro Parrella Meny

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya edición esperamos presentar en el mes de diciembre de 2019. Los invitamos muy especialmente a enviarnos sus trabajos para publicar en la Revista y hacer circular este décimo número y esta invitación entre colegas que puedan estar interesados en nuestras temáticas sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y de otras regiones del mundo.

Cátedra UNESCO Educación y futuro en América Latina



¿Qué es la Prospectiva? *Breves reflexiones epistemológicas.*

Por Pablo Salvioli¹

A la memoria de Jorge Beinstein (1943 - 2019), amigo, maestro y mentor

Si prestamos atención a la manera en que observamos los acontecimientos en el tiempo que nos toca vivir, es posible que nos encontremos muy a menudo, oscilando entre dos actitudes opuestas: la Permanencia y la Excepcionalidad.

Permanencia

Expresiones tales como, “esto siempre ocurrió así”, o “no vemos motivos para que las cosas sean distintas en el futuro”, colorean nuestra experiencia cotidiana cada vez que, sin darnos cuenta, nos vemos obligados a observar el presente y proyectar el futuro inmediato.

Esta vivencia, no es privativa de las mujeres y los hombres de nuestro tiempo. “El mundo de ayer”, es el título de una magistral novela autobiográfica de Stefan Zweig que describe la angustia del protagonista por la pérdida del mundo que había vivido y conocido antes de la Primera Guerra Mundial, y el estremecimiento que le produjo la ruptura del orden que había reinado en Europa desde la finalización de la Guerra franco – prusiana, cuando todo hacía pensar que la paz armada que se había alcanzado, se perpetuaría en el tiempo.

Tal vez, producto de la experiencia vital que nos indica que, desde que tenemos uso de razón, estamos en este mundo tomando parte del devenir; tal vez, por nuestra limitada capacidad para discernir detrás de lo visible los factores que determinan el cambio; quizá, tan sólo por el vacío existencial que provoca enfrentar la idea opuesta de un futuro incierto y pletórico de complejidad, tendemos a pensar, en ciertas ocasiones, la secuencia pasado – presente – futuro como si estuviese atravesada por una línea de tendencia que, viniendo del pasado, atraviesa el momento presente y sin grandes sobresaltos, se prolonga y se hunde en el tiempo por venir.

Excepcionalidad

Seguramente, tampoco nos resulte ajena la experiencia opuesta. En algún momento de nuestra vida, nos hemos encontrado reflexionando sobre el tiempo presente, como si se tratara de una etapa única e irrepetible, con cambios que se suceden a un ritmo extremadamente vertiginoso y que convierten a ese instante, en un punto excepcional de la historia de la humanidad.

Por delante, se abren todas las vías posibles que configuran los diversos escenarios alternativos. Frente al abanico de todos los futuros posibles, el desafío del ser humano consistiría simplemente en elegir el futuro deseado y enfocar su voluntad para alcanzarlo.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)/ pablosalvioli69@yahoo.com.ar

La razón de tal estatus de excepcionalidad otorgado al presente, puede que tenga su explicación en la novedad que representa nuestra presencia en el mundo, en nuestro deseo de superación o en una confianza profundamente arraigada en la idea decimonónica de progreso.

Cualquiera sea el caso, bajo esta perspectiva, todo cambio se vive como novedad, aun cuando en el pasado se hayan conocido experiencias semejantes. De este modo, tal excepcionalidad se convierte en el eje discursivo de un gran abanico de narraciones y relatos. Desde la presentación del emprendedor al momento de lanzar la nueva versión de un dispositivo electrónico, a la charla del motivador en una sesión de superación personal, pasando por el discurso del político que invita a comprometerse con un futuro único en beneficio de las próximas generaciones; todos ellos, sin excepción, refieren la experiencia compartida de la excepcionalidad.

(...) nos toca vivir un momento único en la historia de la humanidad. La velocidad con que van los hechos, con que una noticia tapa a la otra, con que un conflicto es superado por otro, nunca se vivió antes. Esta revolución de la comunicación y la tecnología en todos los campos ha llevado al mundo libre a una dinámica realmente desafiante cada mañana²

Es cierto, que un fenómeno apreciable del avance de la complejidad en cualquier sociedad, es la sucesión cada vez más rápida de cambios culturales, económicos y tecnológicos, casi siempre asociados a la resolución de problemas, que se presentan con inusitada urgencia y dificultad creciente. Pero no lo es menos, que todas las generaciones anteriores a la nuestra experimentaron una situación similar. La aceleración del cambio no es un fenómeno novedoso, se vive generación tras generación. En la obra de Stefan Zweig mencionada precedentemente, se lee:

Nací en 1881, en un imperio grande y poderoso –la monarquía de los Habsburgos–, pero no se molesten en buscarlo en el mapa: ha sido borrado sin dejar rastro. Me crié en Viena, metrópoli dos veces milenaria y supranacional antes de que fuese degradada a la condición de ciudad de provincia alemana. (...) También he perdido a mi patria propiamente dicha, la que había elegido mi corazón, Europa. (...) Desde que me empezó a salir barba hasta que se cubrió de canas, en ese breve lapso de tiempo, medio siglo apenas, se han producido más cambios y mutaciones radicales que en diez generaciones, y todos creemos que ¡han sido demasiados!

Estas dos formas extremas, no siempre conciliables, de experimentar e interpretar el presente a partir de las memorias del pasado, se ponen en juego al momento de intentar vislumbrar el futuro. Es decir, resulta igualmente posible adoptar una posición fatalista, que nos enfrenta a la imposibilidad casi absoluta de ejercer cualquier tipo de influencia sobre el porvenir, por mínima que ésta sea, o bien, por el contrario, adoptar una actitud voluntarista que, frente a la novedad incesante y la transformación permanente, afirma que el futuro se encuentra completamente abierto a un sinfín de posibilidades, y por lo mismo, sólo se requiere decidir qué mañana deseamos construir.

Una Primera aproximación.

Casi siempre resulta poco provechoso arriesgar definiciones, sobre todo, porque muy a menudo suelen ser insuficientes. La prospectiva, en este caso, no es la excepción.

No obstante, a veces pueden resultar de utilidad para aprehender un concepto si no nos aferramos a su literalidad y, sobre todo, si las aceptamos como provisorias hasta tanto avancemos en nuestro nivel de comprensión del fenómeno o asunto en cuestión.

Como tantos términos y acrónimos que inundan nuestra comunicación diaria -robótica, informática, TIC's- la Prospectiva se encuentra envuelta en una profusión de significados alternativos que terminan por confundir a quien, por primera vez, intenta acercarse a la disciplina para indagar acerca de su naturaleza.

² Fragmento extractado del discurso del presidente argentino Mauricio Macri en el Centro Cultural Kirchner el día 21 de marzo de 2019.

A pesar de los riesgos señalados, se intentará una aproximación al concepto de Prospectiva tomando, en primer lugar, su etimología. El término tiene su origen, al menos, en dos vocablos:

- PROSPECTIVUS: adjetivo del latín, que significa visión relativa a partir del lugar de observación.
- PROSPICERE: verbo del latín, que significa ver tomando distancia de lo observado. Observar desde distintos ángulos y de manera amplia.

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia Española, se encuentra una primera definición:

- Prospectiva: Conjunto de análisis y estudios realizados con el fin de explorar o de predecir el futuro en una determinada materia.

La OCDE, por su parte, reseña en su sitio web otra definición enfocada en la ciencia y la tecnología:

- “Conjunto de tentativas sistemáticas para observar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos y / o sociales”

El filósofo Gastón Berger, considerado uno de los fundadores de la disciplina y discípulo del también filósofo Maurice Blondel, sostenía que la Prospectiva era la Ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él.

En este brevísimo repaso de definiciones destaca, por sobre cualquier otro elemento, una recurrente referencia al futuro. De este modo, se podría considerar, al menos de forma provisoria, que la Prospectiva se ocupa, ni más ni menos, que del Futuro.

El Futuro a partir del Pasado.

Maurice Blondel, al referirse al futuro, lo presentaba como algo por construir. Decía que el futuro era un campo por construir con los materiales y las dificultades del pasado. No se debía prever el futuro, había que prepararse para él.

Resulta interesante resaltar en esta aproximación, la vinculación entre el pasado y el futuro. En su interpretación, el porvenir no resultaría totalmente indeterminado y abierto, toda vez que su construcción requiere los materiales del pasado. El tiempo pretérito -se verá de qué forma y en qué cuantía- determina el futuro. Asimismo, sugiere de qué manera se debería esperar ese mañana: “*hay que prepararse para él*”. Esperarlo preparados, atentos y vigilantes.

Bertrand de Jouvenel, otra de las figuras centrales de la Prospectiva francesa, avanzaba un poco más afirmando que:

La prospectiva no es ni profecía, ni predicción (...), no tiene por objeto predecir el futuro - develarlo ante nuestros ojos como si se tratara de algo prefabricado- sino el de ayudarnos a construirlo. Nos invita pues, a considerar el futuro como algo por hacer, por construir, en vez de verlo como algo que estaría decidido y del que solo faltaría descubrir el misterio.

En esta última afirmación, destaca otra idea central de la Prospectiva. El Futuro es algo por construir. No se encuentra totalmente definido ni cerrado a la influencia que se pueda ejercer desde el presente.

El Presente a partir del Futuro.

En la misma línea, G. Berger resumía la vinculación entre futuro y presente de la siguiente forma:

El futuro es la razón de ser del presente, y una buena parte de nuestras acciones se explica con los proyectos que las justifican.

Esta nueva definición aporta mayor complejidad al concepto de Prospectiva. Se afirma que es el Presente el que resultaría explicado a partir del Futuro; en este caso, un Futuro deseado o imaginado. Tal vinculación, se daría a través de los proyectos que, para ese mañana, estemos construyendo hoy, de suerte que, el futuro es la razón de ser del presente. Nuestras acciones de hoy, se justifican a partir de aquello que deseamos alcanzar.

El Devenir.

Según se concluía de forma provisoria, la Prospectiva se ocupa del Futuro. Pero, como se acaba de ver, para avizorar el Futuro indaga en el Pasado y en el Presente, al tiempo que el Presente se justifica y se edifica a partir del Futuro, de modo que el Futuro influye en Presente.

Esta interpenetración entre el Pasado, el Presente y el Futuro, dando forma a una totalidad indisociable, a un continuo que denominamos Devenir, es una de las claves para comprender el ejercicio de la disciplina Prospectiva.

El concepto de Devenir, expresa al mismo tiempo, la idea de unidad, reflejada en la continuidad temporal señalada más arriba, y la idea de heterogeneidad, dado que tal continuidad temporal en modo alguno expresa una realidad estática, que no cambia, sino que muy por el contrario, el devenir expresa la interacción dialéctica entre transformaciones cuantitativas y cualitativas.

Se trata, en definitiva, de un continuo de cambios y transformaciones que nos permite diferenciar, separar, y al mismo tiempo, unir dinámicamente pasado, presente y futuro. (Beinstein, 2016)³

Probablemente, quien mejor haya capturado esta idea, haya sido San Agustín en sus Confesiones. En el libro XI, realiza una reflexión acerca del tiempo que lo coloca, sin temor a exagerar, entre los precursores de la Fenomenología contemporánea:

Lo que por el momento veo con toda claridad es que no existen ni las cosas futuras ni las pretéritas. Y pienso que no se habla con propiedad cuando se dice que los tiempos son tres, pasado, presente y futuro. Más exacto me parece hablar de un presente de lo pretérito, un presente de lo presente y un presente de lo futuro; porque estas tres modalidades, las encuentro en mi mente, pero por otras partes no las veo. Lo que sé es que tengo una memoria presente de lo pasado, una percepción presente de lo actual, y una expectación presente de lo venidero. Si de este modo se entiende, acepto y afirmo que los tiempos son tres, pasado, presente y futuro como se dice en el uso común⁴

Unicidad o Multiplicidad

Sin pretender modificar ni un ápice la brillante reflexión del santo de Hipona, considerado uno de los más grandes genios que ha dado la humanidad, resulta oportuno, partiendo de la síntesis fenomenológica precedente, adentrarnos un poco más en nuestra indagación sobre el tiempo.

En ese sentido, cabe preguntarse por qué aquellas reflexiones serían apropiadas para el ejercicio de la disciplina Prospectiva.

³ Beinstein, Jorge. (2016). "Manual de Prospectiva". Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación productiva. Buenos Aires. Argentina.

⁴ San Agustín. "Las Confesiones". Libro XI.

Cuando se da inicio a un ejercicio prospectivo, la primera dificultad que se enfrenta es la delimitación del alcance temporal. Sin embargo, no sólo resulta un problema de primera importancia definir cuánto nos vamos a aventurar en el futuro, sino que resulta aún más trascendente, identificar las posibles trayectorias o tendencias que seguirá el objeto de estudio en su evolución hacia su horizonte temporal y cuál será, entre todas las posibles, la trayectoria predominante.

En igual sentido, tampoco es un asunto sencillo de resolver la delimitación y diferenciación entre el pasado y el presente del objeto estudiado. Esta dificultad estriba en que nunca se analizan eventos completamente acabados, sino que los hechos estudiados se encuentran formando parte de un continuo temporal, del devenir, y por lo mismo, se trata de eventos que se encuentran haciéndose, perfeccionándose, y por lo tanto, en ese permanente *estar – haciéndose*, se modifican tanto las visiones alternas del presente como las memorias que se tienen de tal objeto en el pasado.

Así, a la idea central de la Prospectiva que la diferenció de la Previsión en sus orígenes, esto es, la visión plural del futuro, viene a agregarse una visión múltiple del Presente y una pluralidad de Memorias Recuperadas, que fertilizan tanto el Presente como el Futuro a modo de Pasados Posibles.

La multiplicidad del Presente se traduce, en términos del ejercicio prospectivo, en la integración de las diferentes visiones que, del momento actual, posee cada protagonista o grupos de protagonistas que forman parte del hecho analizado. Este aspecto deviene crucial para entender sus estrategias.

Por su parte, la Memoria, tampoco es un mecanismo neutro. Recorre el pasado desde el presente. A la recuperación del pasado plenamente realizado, vienen a agregarse los pasados posibles, recogiendo, recomponiendo y modificando memorias. Descubriendo desde el presente, fenómenos y detalles antes ignorados, incluyendo en ese recorrido una importante cuota de imaginación, y desde donde se redescubren proyectos, deseos y posibilidades futuras. Es por ello, que tal recorrido se encuentra condicionado por numerosos factores que hacen la diferencia entre distintos observadores, en tiempo presente, de ese pasado que se pretende iluminar. (Beinstein, 2016).

Estas reflexiones, se enmarcan en la idea de una Teoría Plural del Tiempo, que suma al tiempo cronológico –el de los relojes- el tiempo psicológico, el tiempo histórico y el tiempo de la intencionalidad, entre otros.

Circularidad de los Estudios Prospectivos.

Aún queda pendiente la respuesta a la pregunta que dio origen a estas reflexiones acerca de qué es la Prospectiva y cuál es su Objeto de Estudio.

Michel Godet (2011)⁵, sintetiza de manera brillante, el cúmulo de definiciones y aproximaciones conceptuales que se han intentado desde el nacimiento mismo de la disciplina. La Prospectiva, dice Godet, es Previsión al servicio de la Acción. Prever los cambios esperados para controlarlos y al mismo tiempo inducir a la acción para provocar un cambio deseado. Desde esta perspectiva, la voluntad y el poder, se conjugan como fuerzas productoras de futuro.

En otro apartado de nuestras reflexiones, y a modo de primer acercamiento al Objeto de Estudio de la disciplina, se conjeturó que la Prospectiva se ocupaba del Futuro.

Luego de analizar la reflexión que acerca del tiempo hiciera San Agustín, se pudo advertir que el Futuro, tal como lo concebimos a partir de la experiencia cotidiana, es un objeto inexistente, sin materialidad.

Inmediatamente después, se avanzó sobre el concepto de Devenir para tratar de elucidar la continuidad temporal que conforman el Pasado, el Presente y el Futuro.

⁵ Godet, Michel y Durance, Philippe. (2011). La Prospectiva Estratégica. UNESCO.

Quedó así planteada, implícitamente, una suerte de circularidad en los Estudios Prospectivos, toda vez que nos permiten prever el futuro a partir del presente y del pasado, comprender el presente desde el futuro, e iluminar el pasado a partir de nuestra realidad presente, todo ello, en una dinámica cuyo orden puede alterarse debido, precisamente, a la continuidad del Devenir.

La Prospectiva captura la dialéctica compleja y plural del tiempo, y rompe con los esquemas secuenciales rígidos propios de los estudios tradicionales de futuro, estableciendo relaciones dinámicas entre pasado, presente y futuro.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, se puede afirmar que la Prospectiva no sólo es Retrospectiva, sino que es fundamentalmente Transtemporal, y a consecuencia de ello, su Objeto de Estudio son las Tendencias que atraviesan el Devenir y nos conducen al Futuro, en un continuo temporal que se despliega entre permanencia y transformación, ‘tendencias pesadas’ y cambio, ciclos de diferente duración y rupturas, en procura de interpretar el Pasado, informar la Planeación del Futuro y servir de insumo en los procesos de decisión del Presente.

Determinismo y Modelización. La irrupción de la Complejidad y el Caos.

Desde que se publicara la monumental obra de Isaac Newton, “Principios Matemáticos de Filosofía Natural”, hace poco más de tres siglos, su impacto ha resultado decisivo para la cultura occidental. El mensaje era claro: el Universo es un todo ordenado, predecible, cuyas leyes se pueden expresar en lenguaje matemático. Sólo hace falta descubrirlas.

De manera muy sencilla, la mecánica de Newton establecía que un sistema material puede dividirse en dos componentes:

- 1) Las *condiciones iniciales*, que especifican el estado del sistema en un momento inicial del tiempo (por ejemplo, la posición y la velocidad de un proyectil)
- 2) Las *leyes físicas o naturales* que especifican cómo cambia ese estado.

Las distintas disciplinas científicas que surgieron y se desarrollaron en los siglos siguientes, lo hicieron al abrigo del éxito de la Mecánica de Newton, y todas sin excepción, confiaban en que el Universo podía llegar a expresarse matemáticamente, ya que está determinado por leyes inmutables que dictan el movimiento de cada partícula en forma exacta y para siempre. La tarea del científico consistiría, pues, en aplicar esas leyes a los fenómenos de su disciplina. (Sametband, 1994)⁶

Esta revolución científica, tuvo su expresión más acabada en la obra de Pierre Simon de Laplace, quien en su “*Teoría Analítica de las Probabilidades*” escribía:

Debemos considerar el estado presente del Universo como el efecto de su estado anterior y como la causa de su estado futuro. Una Inteligencia que por un instante conociese todas las fuerzas de que está animada la naturaleza y la situación respectiva de los seres que la componen, si además fuese lo bastante profunda para someter a éstos al análisis (matemático), abrazaría en la misma fórmula a los movimientos de los más grandes cuerpos del Universo y del átomo más ligero; nada sería incierto para ella y el devenir, como el pasado, estaría presente ante sus ojos

Desde este punto de vista, el futuro estaría determinado desde el principio. La Inteligencia de Laplace, que años más tarde muchos bautizaron como “el demonio de Laplace”⁷, poseía toda la historia del Universo grabada en una película que era posible ver yendo hacia adelante o hacia atrás en el tiempo. Como la ciencia

⁶ Sametband, Moisés J. (1994). “Entre el orden y el caos: la complejidad”

⁷ Del griego *dáimon*: divinidad secundaria intermedia entre los hombres y los dioses.

newtoniana considera el tiempo como algo reversible, sólo marca la “dirección” en que se observa un proceso que no puede modificarse. (Sametband, Moisés. 1994)⁸

A partir de estas conceptualizaciones, es posible descubrir en la ciencia moderna, vestigios de una ilusión muy arraigada, esto es, la aceptación plena de la relación entre determinismo y predictibilidad. Si se conoce cómo funciona todo en el Universo, es posible activar los mecanismos y dispositivos adecuados para influir en el presente y construir el futuro deseado. Utilizando la modelización en ciencias, se buscaría captar la esencia del mundo real a partir de una representación estilizada del fenómeno que se encuentra en estudio.

Sin embargo, la diversidad de futuros posibles que se entretajan en un Devenir en permanente transformación, y una realidad en constante cambio sembrada de incertidumbres, limitan la capacidad de anticipación y construcción del futuro deseado, obligando a una revisión de tales certidumbres.

Es cierto que, de un modo u otro, el futuro se construye a partir de las acciones que hombres y mujeres llevan a cabo en el presente para modelar el porvenir sobre la base de la voluntad y el poder.

No obstante ello, es necesario moderar las expectativas. La mayor complejidad social, unida a los procesos de globalización, de aceleración del cambio tecnológico, junto a la emergencia de turbulencias de todo tipo, han contribuido a configurar sistemas complejos con hipersensibilidad a cambios de diferente magnitud. (Beinstein, 2016)

En este contexto, lo que resulta en extremo dificultoso controlar es precisamente la evolución del futuro y la capacidad de preverlo con precisión. La Complejidad y el Caos, como emergentes de la dinámica de Sistemas, confluyen para explicar la brecha que separa los futuros deseados de aquellos que, finalmente, terminan por configurarse.

En un apartado del libro “La Prospectiva Estratégica”, M. Godet señala:

¿Harán falta acaso herramientas complejas para descifrar la complejidad de la realidad? Pensamos que es más bien lo contrario; las grandes mentes dotadas de un pensamiento complejo han descubierto, a diferencia de otros, leyes relativamente simples para entender el universo. Recordemos los principios de la termodinámica o la teoría de la relatividad⁹

Finaliza ese apartado, titulado “¡Alto a la complicación de lo complejo!”, concentrándose en una exaltación de los modelos matemáticos aplicados a una ciencia social como la economía.

La modelización ha resultado fundamental para el avance de la ciencia. La Prospectiva, no ha sido ajena a la utilización de modelos en su afán por capturar la dinámica de los sistemas que procura comprender. Sin embargo, entraña riesgos.

El premio Nobel de Química, Ilya Prigogine, refiriéndose a los riesgos de la modelización en ciencias, solía decir que, durante años se había sacrificado la física para salvar a la matemática. Esto es, la física ya había demostrado su complejidad y en algunos casos responder a comportamientos caóticos. Sin embargo, motivados por un modelo de ciencia determinista, se pretendía hacer entrar en la matemática de los modelos esos comportamientos perdiendo la riqueza que ofrecía la propia realidad (Ibañez, 2008).¹⁰

La Prospectiva hereda de la Teoría General de Sistemas, una visión o enfoque sistémico para el análisis y la construcción de escenarios.

⁸ Sametband, M. J. (1994). *Entre el orden y el caos: la complejidad*

⁹ Godet, M. I. y Durance, P. (2011). *La Prospectiva Estratégica*. UNESCO

¹⁰ Ibañez, Eduardo (2008). “Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas”. Editorial Homo Sapiens.

Los sistemas complejos suelen evidenciar comportamientos caóticos¹¹. Caos y Complejidad son propiedades emergentes de cierto tipo de sistemas, cuya característica principal es su extrema sensibilidad a las condiciones iniciales. Un sistema caótico que es sometido a una pequeña perturbación en su estado inicial, se amplificará exponencialmente con el curso del tiempo, volviendo imposible determinar con precisión su estado final más allá de un determinado horizonte temporal llamado tiempo característico. Los sistemas sociales, por lo general, califican en este grupo.

De este modo, el viejo anhelo laplaciano de descifrar el comportamiento del Universo a partir de las ecuaciones que lo describen y las coordenadas de su situación inicial, deberá esperar una mejor oportunidad.

El Caos y la Complejidad mantienen completamente abierto el abanico de futuros posibles. Su irrupción, no solo cuestiona la forma de prever el futuro, sino que obliga a un cambio profundo en la disciplina Prospectiva demasiado aferrada, hasta ahora, a un esquema que apela a simplificaciones excesivas, instalando de hecho una suerte de híbrido entre el análisis de sistemas y viejas concepciones cartesianas.

Complejidad y Caos, realizan una contribución limitada pero muy valiosa, pasando a integrar la batería de instrumentos que buscan entender la dinámica de los sistemas reales a través de sucesivas aproximaciones, en un intento por construir una visión prospectiva de la realidad, flexible y útil para la planificación. (Beinstein, 2016)

Conclusión.

La Prospectiva nos invita a considerar el futuro no solamente como un dominio de la voluntad y el poder, en el que opera la convicción de que ese mañana será el resultado de las decisiones y acciones del hombre en el tiempo presente, sino como un espacio plagado de incertidumbres en el que la complejidad obliga a profundizar el análisis de variables y protagonistas, que en su interacción mutua producen nuevas relaciones y fenómenos emergentes, reconfigurando la totalidad que integran y alterando los futuros posibles del sistema.

Existe, en este sentido, una tensión continua entre lo que hemos denominado Permanencia y Excepcionalidad. La Prospectiva, debe indagar a través de los intersticios que se abren ante a esas actitudes extremas, dejando atrás los esquemas secuenciales rígidos del tiempo, propios de los estudios tradicionales de futuro, para capturar el movimiento dialéctico del Devenir, complejo y plural, estableciendo relaciones dinámicas entre pasado, presente y futuro.

Desde este punto de vista, los procesos sociales no son el resultado de la fatalidad ni del azar. Siempre se dispone de espacios de libertad relativos, condicionados por el contexto, por la historia y por la capacidad innovadora de sus protagonistas. Esto, en modo alguno significa que los acontecimientos se desarrollen en el dominio del voluntarismo absoluto o que sea posible lograr todo aquello que se concibe o se espera.

En suma, el grado en que la influencia sobre el futuro pueda llevarse a cabo, depende y está mediado, por un sinnúmero de factores. Fundamentalmente, se encuentra condicionado por la dinámica compleja, y a veces caótica, de los sistemas con los que habitualmente trata la disciplina. Es cierto, que desde el presente se influye en el futuro y que el futuro deseado configura el presente. Sin embargo, pretender el control absoluto de ese mañana suponiendo que es posible modelarlo según los deseos de la generación presente, es una ilusión peligrosa que puede llevar al desaliento en la acción. Poner en perspectiva las posibilidades reales de ese futuro deseado es la tarea más importante del prospectivista.

¹¹ Resulta importante diferenciar entre caos estocástico, totalmente aleatorio, y caos determinista, que presenta un comportamiento recurrente, pero irregular e imprevisible más allá de cierto horizonte temporal. El interés de la Prospectiva se centra en los sistemas que presentan este último tipo de comportamiento.

SECCIÓN GENERAL



Necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles.

Technical and pedagogical needs for the teaching of reading: novice teachers' voices.

MACHADO NÚÑEZ, Patricia Daniela¹

Machado Nuñez, P. D. (2019). Necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles. *RELAPAE*, (10), pp. 22-37.

Resumen

Este artículo se basa en la investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, cuyo objetivo fue conocer las necesidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza de la lectura, sentidas y expresadas por maestros noveles de escuelas primarias públicas de Montevideo (Uruguay). La investigación se justificó, en primera instancia, por la relevancia que el tema de las circunstancias de inducción a la docencia tiene en la agenda educativa actual. Además, se tornó significativa por la relación existente entre las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y los aprendizajes escolares. En particular, el rendimiento en lectura de los alumnos de escuelas primarias aparece como un problema, en las mediciones estandarizadas, que se han efectuado en Uruguay y en la región. Los resultados de las pruebas realizadas generan insatisfacción tanto en el sistema educativo uruguayo como en el resto de la sociedad a causa de expectativas no cumplidas. En consecuencia, este relevamiento permitió conocer las insuficiencias de los noveles maestros para enseñar lectura de ese lugar geográfico, en ese momento histórico y dentro de un encuadre cultural particular. Se realizó una investigación cualitativa de acuerdo con las posibilidades y las exigencias que permite la Teoría Fundamentada. En función de ese encuadre metodológico se emplearon datos recolectados mediante entrevistas en profundidad a maestros noveles y directores, y consultas a maestros con experiencia en la enseñanza de la lectura. La investigación concluyó que los maestros noveles expresan tener un déficit de herramientas teóricas y prácticas provenientes de la formación inicial; poseer necesidades técnicas, pedagógicas y socioemocionales para concretar buenas prácticas de enseñanza de lectura; requerir apoyos institucionales compensatorios de las insuficiencias detectadas y oportunidades viables de desarrollo profesional docente.

Palabras clave: docente novel, necesidades, enseñanza, lectura, inducción

Abstract

This article is based on a research carried out in the framework of a master's thesis. The objective was to know the technical and pedagogical needs for the teaching of reading, felt and expressed by new teachers of public elementary schools from Montevideo (Uruguay). At first, the investigation was justified by the relevance that the subject of the circumstances of induction to teaching has in the current educational

¹ ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), Uruguay/ padamanu3@gmail.com

agenda. In addition, it became significant because of the relationship between the conditions in which teaching is developed and school learning. In particular, the reading performance of primary school students appears as a problem in the standardized measurements that have been made in Uruguay and in the region. The results of the tests carried out generate dissatisfaction both in the Uruguayan educational system and in the rest of society, due to unfulfilled expectations. Consequently, this survey allowed knowing the insufficiencies of the new teachers to teach reading in that geographical place, in that historical moment and within a particular cultural context. Qualitative research was carried out according to the possibilities and demands that the Grounded Theory allows. Based on this methodological framework, data collected through in-depth interviews with new teachers and principals, and consultations with teachers with experience in teaching reading were used. The research concluded that novice teachers express a deficit of theoretical and practical tools from initial training; possess technical, pedagogical and socio-emotional needs to do good reading teaching practices; require compensatory institutional support for the deficiencies detected and viable opportunities for professional teacher development.

Keywords: novel teacher, needs, teaching, reading, induction

“... conocer, comprender y dar voz a los maestros y maestras, al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que les afectan los cambios que se les imponen o que ellos mismos buscan, aunque sin olvidar otras voces, otras razones, otros protagonistas.”
(Hargreaves, 2005. p.6)

Tema convocante

El interés por abordar el tema de las necesidades técnicas y pedagógicas de los maestros noveles para enseñar a leer a los niños de escuelas primarias surgió de la trayectoria personal y académica de la investigadora, quien se desempeñaba como maestra en la educación primaria pública y privada. Asimismo, participaba en un colectivo de auto-formación en ejercicio de maestros e investigación en metodología. Desde los mencionados espacios de actuación, había percibido dificultades, preocupaciones e insatisfacciones de los maestros noveles para enseñar lectura. En consecuencia, se sintió convocada a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1973, p.20) de las interpretaciones que hacen de su propia experiencia los docentes noveles.

Al mismo tiempo, forma parte de la agenda educativa actual la preocupación por cómo se transitan los primeros años de docencia y qué repercusiones tiene ese acontecer en la posibilidad de ofrecer una educación de calidad a la que todos los educandos tienen derecho. En este sentido, la OCDE (2005) afirma que “la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos.” (p.12)

Esa calidad de los docentes está en relación con la formación inicial, existiendo inquietud en el colectivo de maestros acerca de los recursos pedagógicos que detentan los noveles para iniciar su carrera profesional. Luego, la calidad se encuentra afectada por las condiciones de inserción a la docencia. Seguidamente, la accesibilidad y viabilidad de oportunidades de desarrollo profesional es otro factor interviniente en la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, el rendimiento en lectura de los alumnos de escuelas primarias, aparecía como un problema, en las mediciones estandarizadas, que se habían efectuado en Uruguay y en la región. De tal forma que los resultados de las pruebas realizadas generaban insatisfacción en el sistema educativo y en el resto de la sociedad, a causa de expectativas no cumplidas.

Problema y objetivos de investigación

Las consideraciones precedentes contribuyeron a plantear como problema la existencia de un cisma entre la formación que poseían los maestros noveles uruguayos y los requerimientos técnicos y pedagógicos para promover el aprendizaje de la lectura en sus alumnos. Por consiguiente, la pregunta inicial fue:

- ¿Cuáles son las necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura percibidas por los maestros de escuelas públicas de Montevideo durante el período de inserción a la docencia?

Esta interrogante permitió avizorar preguntas específicas que enmarcaron la investigación:

- ¿Qué conocimientos les brindó la formación de grado y cuáles les adeuda para la enseñanza de la lectura?

- ¿Cuáles son las insuficiencias técnicas para enseñar a leer?
- ¿Cuáles son los factores institucionales que afectan el desempeño docente en sus prácticas de lectura?
- ¿Qué aspectos no técnicos ni pedagógicos consideran que influyen en su desempeño durante sus prácticas de enseñanza de la lectura?

Con el fin de abordar el problema y responder a las interrogantes planteadas se formuló el siguiente objetivo general:

- Conocer las necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura en primaria, sentidas y expresadas por maestros de escuelas públicas de Montevideo, de la cohorte 2014-2016 durante el período de inserción a la docencia.

Para aproximarse a ese objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar elementos facilitadores y obstaculizantes, vinculados a la enseñanza de la lectura, procedentes de la formación de grado percibidas por los maestros principiantes.
- Describir las necesidades técnicas manifestadas por los maestros principiantes para desarrollar buenas prácticas de enseñanza de la lectura.
- Describir las necesidades contextuales manifestadas por los maestros principiantes para mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura.
- Recoger los aspectos emergentes que influyen en el desempeño de los maestros noveles durante sus prácticas de enseñanza de lectura.

Revisión de antecedentes

En el plano académico, se revela el interés por la temática en obras de autores europeos: “La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional” (Imbernón, 1994), “Necesidades y propuestas de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona” (Antolí, 2001) y “El profesorado principiante. Inserción a la docencia” (Marcelo, 2009).

Del mismo modo, en América Latina es posible consignar las siguientes producciones: “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina” (Cornejo, 1999), “Docentes Noveles y con experiencia”. Desafíos en su desempeño profesional” (Guerrero 2013).

Además, es posible encontrar en Uruguay trabajos tales como: “Las tareas del formador” (Vaillant y Marcelo, 2001), “Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay” (Rodríguez, 2002), “Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional” (Vaillant, 2007), “Una Educación Secundaria para todos: desafíos de una educación para el siglo XXI” (Vaillant, 2016).

Asimismo, la relevancia y actualidad de la temática está ampliamente certificada en la vasta producción de artículos publicados en revistas especializadas: “Beyond Knowledge Ventriloquism and Echo Chambers: Raising the Quality of the Debate in Teacher Education.” (Zeichner y Conklin, USA, 2016), “Exemplary

Teacher Induction: An international review.” (Howe, Utsunomiya, 2013), “Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates.” (Ibrahim, United Arab Emirates., 2012), “Interweaving Pedagogies of Care and Inquiry: Tensions, dilemmas and possibilities.” (Nicol, Novakowski, Ghaleb y Beairsto, Columbia, 2010), “Novice teachers” perspectives on mentoring: The case of Estonian induction year.” (Löfström, y Eisenschmidt, Teaching and Teacher Education, 2008), “Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?” (Kanea y Francisa, Ottawa, 2013), “Socialization of new teachers: Does induction matter?” (Nasser- Abu Alhija y Fresko, Israel, 2009), “The impact of a professional community on the leadership development of induction-year teachers in the United States.” (Pasternak, Rigoni y Roberts, Wisconsin, 2012), “The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization.” (Kelchtermans y Ballet, Leuven, 2001), “Transitioning to the classroom: reflections of second career teachers during the induction year.” (Brindley y Parker, Florida. 2010), “When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers.” (Fresko y Nasser- Abu Alhija, Israel, 2009)

Del anterior relevamiento surge que a nivel internacional existe una amplia acumulación de conocimiento acerca de lo que sucede en el período de inducción a la docencia. Marcelo (2009) plantea que los primeros años de trabajo son fundamentales para que los docentes se comprometan, impliquen y motiven con su profesión. Por consiguiente, es menester asegurar que “los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio” (p.20), definiendo una postura en favor de generar programas de inserción y apoyo a docentes noveles.

Asimismo, plantea que los docentes deben aprender en la práctica. Proceso que no es natural y por tanto requiere de modelos prácticos, observaciones de enseñanza, estudios de casos, bitácoras de docentes y trabajos del alumnado.

En base a esta postura surgen programas de inserción para ayudar a los docentes noveles a insertarse en la realidad escolar. Liston y Zeichner (1993) definen un programa de inserción como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar.” (p.6)

OCDE (2005) plantea que existen países de la Europa que desarrollan programas de inserción como parte de la formación inicial durante la última etapa formación, accionar que ocurre en los propios centros educativos. Por otra parte, hay otros países que trabajan en base a programas dirigidos a docentes certificados con estatus de profesionales calificados para la tarea que desempeñan y que ya están contratados como tales.

EURYDICE (2015) explicita que estos programas están implementados para docentes recién titulados. Estos desempeñan las mismas tareas que sus colegas con experiencia, recibiendo un salario por su tarea, sin embargo, “tiene importantes componentes formativos y de apoyo para ellos, ya que reciben formación adicional, ayuda personalizada y asesoramiento dentro de una fase estructurada.” (p.42)

A nivel regional es posible consignar el estudio analítico realizado por Terigi junto a otros colegas (2014), en países de Latinoamérica, Canadá, Inglaterra y Francia, donde se plantea que:

Bajo la idea de que la formación se completa durante el período de inserción profesional, se han desarrollado políticas de acompañamiento, asesoramiento, mentorazgo destinadas a aminorar el efecto de la inserción repentina al trabajo áulico y escolar. Estas estrategias pueden adquirir formas muy variadas en extensión, actores que intervienen, existencia de remuneraciones especiales, momento en que se expide la titulación (antes o después del primer período de inserción laboral) etc., pero todas se sostienen en la hipótesis de que la socialización laboral es uno de los momentos o fase de la formación más potentes y determinantes de los futuros desempeños profesionales. (p.44)

Las autoras relevan que en Colombia existe un programa de formación permanente de docentes, un portfolio de programas, planes territoriales y distintos programas de créditos y becas para docentes. En Chile se provee capacitaciones y los docentes con desempeños básicos o insatisfactorios deben, por ley, asistir a Planes de Superación Profesional. En el caso de México existe un Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. Francia implementó en 2014 el ascenso profesional a través de la formación continua. En el sistema británico se conforman programas de inducción profesional. Finalmente, en Canadá existe un programa de inducción profesional.

A nivel nacional, Vezub y Allaiud (2012) explicitan insatisfacción laboral y deserción de los nuevos maestros durante el período de inducción. Asimismo, las investigaciones realizadas por Quijano (2004) y el INEED (2016) son una muestra empírica de las necesidades de los maestros noveles desde su visión. Por otra parte, el estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza realizado por Gadea (2015) muestra los aspectos biográficos e institucionales que inciden en el trayecto profesional. Con este relevamiento de antecedentes, parece razonable señalar que no es un tema ni una problemática saturada en Uruguay.

Por su parte el gobierno de Uruguay se plantea

(...) formar un profesional con excelente formación en Ciencias de la Educación y con conocimientos en Ciencias Sociales, además de excelente formación en las disciplinas específicas para el nivel en el que se va a desempeñar. Competente para decodificar el contexto general y los diferentes contextos particulares en los que tendrá que desarrollar su labor. Con actitud investigativa y flexible, para afrontar situaciones nuevas e inesperadas con creatividad. Preparado para el trabajo en equipo y para la integración en una comunidad educativa. (ANEP-CFE, 2015, p.3)

Respecto al período de inducción a la docencia, se concretó en 2010-2011 un proyecto llamado “Acompañamiento de noveles maestros y profesores de Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral” (ANEP, 2011, p.1) elaborado por el CFE² y la OEI³. El objetivo del proyecto experimental era colaborar con la inserción a la cultura profesional e institucional de los noveles docentes de las escuelas, liceos y escuelas técnicas. Dada la evaluación satisfactoria se realizó una nueva versión y luego funcionó el proyecto “Docentes noveles III: Visitas académicas como dispositivo de apoyo y desarrollo profesional de docentes principiantes de Uruguay”, en cuyo documento se expresa que:

En esta edición, se pretende continuar con el fortalecimiento de capacidades en los centros y en la búsqueda de herramientas de apoyo que faciliten el desarrollo profesional de los docentes principiantes. En esa dirección se propone la realización de visitas académicas como un dispositivo de apoyo y promoción del perfeccionamiento docente y la innovación pedagógica con el conocimiento de experiencias pedagógicas “in situ”. Así como potenciar el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo en el marco de experiencias pedagógicas contextualizadas y en escenarios reales. (ANEP, MEC & OEI, 2013)

En relación a los formadores que acompañan a los docentes noveles, el CFE concibe en 2012 el proyecto “Noveles Docentes” como estrategia de desarrollo profesional que “consiste en acompañar a los noveles, siendo el acompañante también un docente, en este caso, un profesor que ejerce en la formación inicial de los educadores.” (MEC, AECID, ANEP, & OEI, 2012, p.7) y que destaca la especificidad del período de inducción explicitando que “(...) en el contacto con los noveles los acompañantes enfrentan nuevos problemas del cotidiano escolar que no admiten ser abordados con los mismos dispositivos con que se trabaja en la formación de grado.” (Ibídem, p.13) En consecuencia, el acompañamiento a los nuevos docentes implica establecer articulaciones entre la formación inicial y el trabajo docente.

Conceptos claves

² CFE: Consejo de Formación en Educación

³ OIE: Organización de Estados Iberoamericanos

Docente novel

Según Imbernón (1994), un docente es novel en el ejercicio de sus funciones durante los tres primeros años de trabajo efectivo en el aula.

Necesidades técnico-pedagógicas

Tejedor (1990) distingue al concepto necesidad en: “necesidad normativa” referida a la insuficiencia individual o colectiva respecto a un patrón establecido por la institución de pertenencia; “necesidad percibida” siendo aquella sentida por los individuos; “necesidad expresada” que remite a la expresión de la necesidad percibida por el docente.

Vaillant y Rossel (2006) relevaron las necesidades técnicas para la enseñanza, siendo éstas el conjunto de procedimientos y capacidades que favorecen que la enseñanza se desarrolle en las mejores condiciones posibles. Los aspectos que incluyen dichas necesidades son el uso de métodos pedagógicos acordes a quién y a qué se enseña; la posesión de herramientas que permitan la detección de problemas o dificultades que los alumnos tienen cuando resuelven las propuestas de aula; la comprensión de los recursos de evaluación; los criterios de selección y jerarquización de contenidos; la determinación de cuáles son las pautas actitudinales y comportamentales que promueven aprendizajes, así como la capacidad de implementación de estrategias funcionales a dichas pautas; el desarrollo de la capacidad para manejar los tiempos pedagógicos; y el desarrollo de procesos autorreflexivos que permitan al docente pensar sus propias prácticas a partir de lo que sucede en el aula.

Por otra parte, Ferry (1997) plantea que la pedagogía es “la reflexión teórico –práctico sobre el proceso de enseñar – aprender lo más cerca posible de la complejidad de lo real.” (p.84), tomando, así, los principios generales acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del contexto en que se producen, sobre las situaciones educativas y acerca de aspectos psicológicos, emocionales y sociales del ámbito escolar.

Inducción

Ávalos (2009) define el período de “inserción a la docencia como una etapa con sentido propio, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente.” (p.55) Momento en el cual el novel docente posee “una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial.” (p.44) Esto ocurre mientras “enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos, y formula preguntas que no siempre tienen respuesta” (p.44) desde la escuela y es interpelado social y políticamente respecto “a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes.” (p.44)

Enseñanza de la lectura

En Uruguay, el abordaje de una pluralidad metodológica de enseñanza de la lectura está prevista en el programa de formación de docentes magisteriales. Según el CFE (2008) los maestros egresan con preparación para interpretar teóricamente y realizar una intervención satisfactoria en la alfabetización inicial. Por tanto, los maestros uruguayos inician su trabajo con las herramientas para garantizar el aprendizaje de la lectura en todas sus etapas. En particular, tienen las herramientas cognitivas necesarias para favorecer aprendizajes de calidad durante la alfabetización inicial, base para el desarrollo de un lector socialmente competente.

Consideraciones metodológicas

Esta investigación se encuadró en el campo de las Ciencias Sociales, concretándose en un estudio de la realidad de los maestros noveles a través de la búsqueda de los sentidos y los significados de sus representaciones sociales y de sus discursos. Para ello se realizó el análisis de los contenidos expresados por esos actores sociales, la interpretación de esos contenidos a la luz de la teoría preestablecida y de la teoría que fue emergiendo en el proceso.

Esta aproximación empírica cualitativa produjo resultados y comprensiones que aportan a procesos de construcción de significados que trascienden los casos de los maestros noveles estudiados, por tanto, son transferibles a otros.

En este trabajo, se asumió que no era posible prescindir de la subjetividad del investigador y la de los sujetos que conformaron la muestra. Dicha subjetividad se identificó en la instancia de elección del tema, luego cuando se examinó la teoría, más tarde al entrevistar a referentes teóricos e informantes calificados, y finalmente, cuando se solicitó la participación de los docentes noveles y éstos otorgaron su consentimiento.

La elección de un enfoque cualitativo para desarrollar esta indagación, se inició con la reflexión acerca de las características del problema convocante. Luego, resultaron relevantes las contribuciones ofrecidas por los referentes teóricos entrevistados, así como los aportes bibliográficos de Vaillant y Rossel (2006). Finalmente, fue cardinal la consideración de los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas a nivel nacional por el SEA⁴ y a nivel regional por el LLERCE⁵. El resultado de las mencionadas pruebas muestra un estancamiento en los aprendizajes de la lectura de los niños de primaria. Por tanto, se decidió focalizar el estudio en esa área y comenzar la búsqueda de respuestas escuchando las voces de los maestros que se inician en la docencia.

En esa búsqueda se priorizó el aumento en profundidad de la comprensión de la situación de los maestros noveles, para lo cual la metodología escogida fue la Teoría Fundamentada. (Glaser y Strauss, 1967)

Para ello, se decidió realizar entrevistas en profundidad para la recolección de datos cualitativos, con la convicción de que la pérdida en representatividad favorecía el conocimiento más profundo del problema.

Se trabajó con un muestreo teórico, definido por Glaser y Strauss (1967) como “el proceso de recolección de datos para generar teoría mediante el cual el investigador simultáneamente recoge códigos, analiza los datos y decide qué datos buscará y dónde los encontrará, para desarrollar la teoría emergente” (p.45)

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) plantean que “Las decisiones iniciales sobre un proyecto le dan un sentido de dirección y una plataforma para iniciar la recolección de datos.” (p.222) Por lo cual, se conformó una muestra factible de mostrar percepciones, creencias, premisas, manifestaciones y conocimientos acerca de las necesidades que los mismos maestros noveles tienen de sus propias prácticas de enseñanza.

Así se conformó una muestra intencional, en el sentido que le otorga Patton (1990) “La lógica y el poder del muestreo intencional se encuentra en la selección de casos ricos en información para estudiar en profundidad. Los casos ricos en información son aquellos a partir de los cuales se puede aprender mucho acerca de cuestiones de importancia fundamental para el propósito de la investigación, de ahí el término muestra intencional.” (p.169)

⁴ SEA: Sistema de Evaluación de Aprendizajes. ANEP.

⁵ LLERCE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. OREALC-UNESCO.

La selección de los casos a entrevistar se realizó a partir de informantes claves de las escuelas donde ejercían los maestros noveles y de la documentación otorgada por el CEIP⁶. A lo largo del trabajo de campo se amplió la muestra en base a criterios que fueron emergiendo de los datos obtenidos y de su análisis.

En concreto, el universo de análisis de esta investigación, estuvo constituido por maestros noveles de Educación Primaria egresados de los Institutos de Formación Docente de Uruguay, que se desempeñaban en el sector público. Cabe mencionar que durante las entrevistas se constató que algunos maestros, trabajaban también en el ámbito privado o en otros trabajos relacionados con la Educación. En este sentido, se reconoció que la cantidad y calidad de los apoyos que poseen los maestros de escuelas privadas es tan variada como cantidad de colegios existentes y que no es posible consignarlas en este estudio. Empero, fue posible acceder a la información de cursos de capacitación y formación docente para todos los docentes del CEIP.

De ese grupo de docentes noveles se convocó para ser entrevistados a maestros efectivos, interinos o suplentes anuales. Asimismo, se tuvo en cuenta que dentro de la muestra hubiera maestros en su primer año de ejercicio y otros con dos y tres años en la docencia.

El universo de esta investigación se restringió a maestros noveles de Montevideo. En este sentido, Glaser y Strauss (1967) plantean flexibilizar las pautas de obtención de pruebas y verificaciones para generar una teoría dentro de un marco posible. No obstante, “Al tomar esta libertad debe ser claro acerca de las reglas que flexibiliza (las cuales no puede ser flexibles en términos de exactitud y verificación) y debe explicar su posición a los lectores” (p.185). Por tanto, esta tesis fue elaborada de acuerdo al tiempo establecido por la institución para la cual se realizó y que el traslado hacia diferentes departamentos del país, para el trabajo de campo, estuvo fuera de las posibilidades físicas y económicas de quien lo llevó adelante.

El acceso al campo fue un proceso que se inició con la solicitud al CEIP de permisos de acceso a escuelas de Montevideo. Luego, se solicitó a la Inspección Departamental de Montevideo un mapeo de los maestros noveles de esa ciudad. Con ese documento, se realizó una nómina inicial de docentes a entrevistar. Posteriormente, se contactó a las Maestras Directoras de las escuelas donde trabajaban esos maestros. Finalmente, se realizó la solicitud formal a los maestros noveles mediante un consentimiento informado escrito de colaboración en la investigación.

Previo a la recogida de datos, se garantizó, a todos los entrevistados, confidencialidad de la información que ellos aportarían y que la utilización de sus aportes sería con el único fin con que se les solicitó. Asimismo, se explicitó el derecho que los participantes tenían de finalizar su colaboración con el proyecto cuando ellos lo desearan sin ningún tipo de pena o sanción.

En cuanto a la protección de los participantes y de los datos, se consideró que esta investigación conllevaba un riesgo mínimo personal o profesional por lo cual se optó por solicitar participación al proyecto mediante un consentimiento informado escrito y se les entregó una copia de la autorización institucional para realizar el trabajo de campo.

Como forma de reducir riesgos, las entrevistas individuales se realizaron en un lugar y en un horario convenido previamente, los audios de las entrevistas y las notas personales fueron destruidos tras cumplirse los propósitos del trabajo, y en el documento final al hacerse una referencia, se protegió la identidad utilizando un número seguido a la palabra Novel.

Se utilizó la técnica de la entrevista que según Bisquerra (2004) tiene como objetivo “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está

⁶ CEIP: Consejo de Educación Primaria. ANEP.

estudiando.”(p.336) La modalidad elegida fue la de entrevista semi-estructurada. Por consiguiente, se partió de un guión que indicaba a priori cuál era la información que se necesitaba recabar. Para ello, las preguntas fueron abiertas, formuladas en el orden que se consideró pertinente y con las reformulaciones que ameritaban según el devenir del encuentro.

Para este trabajo, se realizaron propuestas diferentes de entrevistas que respondieron a diversos momentos y requerimientos de la investigación. Éstas fueron: entrevistas a especialistas en el tema, quienes aportaron al estado del arte; a informantes calificados, referentes para la conformación de la muestra y confrontación con los datos obtenidos en el campo; a los maestros noveles, sujetos encargados de brindar los datos empíricos; a otros docentes noveles para el ajuste del guion; a un profesional externo a la educación para testear la accesibilidad del lenguaje utilizado en las preguntas, y consultas a maestros con extensa trayectoria en la alfabetización inicial para estudiar la validez de los hallazgos en el área.

En función de la metodología escogida, para el análisis de datos se recurrió a un “proceso analítico de comparación constante” propuesto por Glaser y Strauss (1967) donde “El propósito del método comparativo de unir codificación y análisis es generar teoría sistemáticamente (...)” (p.102)

Fue así que se construyeron categorías provenientes de la información que se recogió en el campo, las cuales se agruparon según denominadores comunes y fueron analizadas a la luz de la literatura técnica sobre la temática. Por tanto, se generaron categorías conceptuales, se visualizaron sus aspectos significativos y las relaciones que se establecían entre ellas respecto a las necesidades técnicas y pedagógicas para enseñar lectura.

El análisis se ajustó a las cuatro fases determinadas por los referentes de la Teoría Fundamentada: “Comparación de incidentes aplicables a cada categoría; integración de categorías y sus propiedades; delimitación de la teoría y escritura de la teoría.” (Ibidem, p.105)

Durante todo el proceso de análisis se utilizó la herramienta informática Atlas Ti.

Para la validación de esta investigación se apeló a Kvale (2011) quien expresa que “si se entiende que el objeto de la entrevista existe en un mundo social constituido lingüísticamente y negociado interpersonalmente, la entrevista de investigación cualitativa obtiene una posición privilegiada en la producción de conocimiento objetivo del mundo social.” (p.156) En este sentido, las necesidades técnicas y pedagógicas de los maestros noveles para la enseñanza de la lectura hablaron, provocando la emergencia de conocimiento objetivo sobre las mismas.

La fiabilidad es entendida por Kvale (2011) como “la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación; suele ser abordada en relación con la cuestión de si un hallazgo es reproducible en otros momentos y por otros investigadores.” (p.157) En consecuencia, en este abordaje se realizaron reformulaciones de preguntas durante las entrevistas lo cual permitió aclarar, confirmar o desechar respuestas. Asimismo, se realizó una segunda entrevista a algunos maestros noveles para profundizar en algún punto que había quedado insuficiente o ambiguo.

Por su parte, la verificación atravesó todo el proceso de la investigación con el objetivo de validar el conocimiento emergente de las entrevistas, Para ello se recurrió a permanentes confirmaciones de credibilidad, plausibilidad y confiabilidad de los hallazgos en el sentido propuesto por Glaser y Strauss (1967), donde el investigador por haber estado involucrado

(...) sabe lo que sabe acerca de lo ha estudiado y vivido. Son sus percepciones, sus experiencias personales y su propio análisis ganado con esfuerzo. Un trabajador de campo sabe qué sabe, no sólo porque ha estado en el campo y porque ha descubierto y ha generado cuidadosamente hipótesis, sino también porque "en sus huesos" siente el valor de su análisis final. Ha estado viviendo con análisis

parciales durante muchos meses, poniendo a prueba cada paso del camino hasta que ha construido su teoría. (p. 225)

Resultados obtenidos y contribuciones al conocimiento del tema investigado

Las conclusiones de la tesis se limitaron a la riqueza empírica que brindó el grupo de docentes noveles que conformaron la muestra. Sin embargo, los hallazgos fueron consistentes con la literatura especializada en la temática, por tanto es posible inferir que otros maestros noveles sienten y expresan necesidades similares a las emergidas en este estudio.

Cabe recordar que el objetivo de esta investigación se limitaba a la búsqueda de necesidades de orden técnico y pedagógico, sin embargo los requerimientos emocionales de los maestros noveles resultaron hallazgos que saturaron rápidamente y emergieron de manera transversal a lo largo del trabajo de campo. En consecuencia, se consideró relevante consignarlos.

Puesto que, las necesidades técnicas, pedagógicas y emocionales que emergieron refieren a problemas anunciados en investigaciones precedentes y en la bibliografía especializada, se explicita que el avance y aporte de esta investigación alude a la especificidad de la enseñanza de la lectura a niños de escuelas primaria y a la descripción profunda de aspectos cualitativos de las mencionadas necesidades. Descripción proveniente de las voces de los noveles maestros.

De esta manera el estudio arrojó que los maestros noveles necesitaban para enseñar lectura:

- Acceder durante la formación inicial al conocimiento de métodos de enseñanza de la lectura.
- Poseer espacios de formación inicial modélica para establecer vínculos entre la teoría y las prácticas de enseñanza.
- Conocer alguna metodología de enseñanza de la lectura que orientara su trabajo.
- Tener estrategias que le permitiera gestionar un aula con diversos niveles de aprendizajes en lectura.
- Dominar herramientas motivacionales para generar el deseo de aprender a leer en el escolar.
- Consolidar y ampliar las estrategias didácticas que aplicaban en sus prácticas.
- Tener disponibles recursos humanos especializados que colaboraran con su tarea dentro y fuera del aula.
- Poseer apoyo institucional para acercar a la familia al proceso de aprendizaje de lectura de los alumnos.
- Acceder a una oferta de desarrollo profesional docente con características propia para su etapa de novel.
- Obtener asistencia para desarrollar las competencias sociales y emocionales que su rol requieren.

- Participar en un proceso formal de inducción a la docencia.

A partir de estas respuestas se concluye que:

La exigüidad de formación docente respecto a métodos de enseñanza de la lectura oficiaría como factor obstaculizante de esa actividad. De este modo, se divisan motivos para interpelar cuan competente es la formación de grado en el cumplimiento de su objetivo de otorgar herramientas pedagógicas y técnicas para que los futuros docentes enseñen lectura.

Con este estudio, no es posible afirmar que esta insuficiencia esté presente en todos los docentes noveles de la cohorte estudiada, sin embargo, fue posible encontrar un grupo de maestros principiantes que manifiestan y demuestran una escasa formación de grado. Por tanto, estos docentes deben adquirir los conocimientos para alfabetizar durante la primera etapa de ejercicio profesional de la docencia.

Por consiguiente, de no atenderse dichas necesidades, se estaría comprometiendo o retrasando el acceso a la cultura escrita, de un conjunto de niños que concurren a las aulas de maestros noveles formados insuficientemente para la enseñanza de la lectura.

Como corolario de la falencia anterior, los maestros noveles explicitaron no saber cómo realizar la alfabetización inicial, insuficiencia de orden práctico que implica no poseer herramientas para desplegar dispositivos didácticos específicos que promuevan la conciencia fonológica, la relación fonema-grafema, la fluidez en el modo lector y el desarrollo de estrategias lectoras del alumnado. Esta insuficiencia redundaba en prácticas de enseñanzas basadas en el ensayo y error y en la recurrencia a estrategias personales.

Esa situación deriva de una formación de grado insuficiente y de los exiguos apoyos formativos que este grupo de maestros ha recibido durante el período de inducción. Es así que, se concluye que los maestros noveles requieren el acceso al conocimiento de al menos una metodología de enseñanza de la lectura que les permita promover en sus alumnos procesos de aprendizaje de la misma, consolidándose este hallazgo como el más categórico de este estudio en relación a la dimensión actividad docente.

En este sentido, la literatura consignada señala de manera contundente, que enseñar a leer es una función irrenunciable del maestro, siendo éste un profesional de la institución escuela que debe desarrollar prácticas fundamentadas en conocimientos disciplinares y metodológicos.

La precedente insuficiencia se articula con la necesidad de conocimientos para el manejo de diversos niveles de aprendizajes de lectura dentro de un mismo grupo. Los maestros noveles demandaban herramientas pedagógicas que les permitiera gestionar clases en las cuales debían abordar diferentes grados de complejidad de problemas inherentes al proceso de adquisición de la lectura, de manera simultánea.

Por otra parte, los noveles maestros necesitaban fortalecer, en sí mismos, estrategias motivacionales, para favorecer actitudes positivas en sus alumnos hacia el aprendizaje de la lectura y generar el deseo de continuar leyendo.

Si esto no se logra, se compromete el objetivo de alfabetizar a los niños uruguayos, pues los factores sociales y emocionales del alumno serían obstáculos para el desarrollo de su competencia lectora y el maestro no contaría con recursos estratégicos para superarlos en el aula.

Además, los maestros noveles cuentan con algunas herramientas pedagógicas que necesitan consolidar y relacionar con el marco teórico que las sustenta. Sin embargo, deben adquirir otras, que les permita

solucionar problemas de enseñanza de la lectura, que se les presenta y resuelven mediante estrategias vicarias.

En cuanto a necesidades de orden contextual para una buena enseñanza de la lectura surgen de manera explícita requerimientos técnicos.

En primera instancia, el maestro novel necesita disponer de recursos humanos especializados para el trabajo individual con los niños con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y como modelo de intervención en el colectivo de alumnos.

Al respecto, la literatura consultada es concluyente en que es esencial la asistencia especializada a maestros que enseñan lectura en aulas donde confluyen niños cuyos procesos de aprendizaje están dentro de los estándares consensuados institucionalmente, con alumnos con dificultades específicas del aprendizaje o cuyas “condiciones de educabilidad” (Baquero, 2001) han sido afectadas. Por tanto, este apoyo es indispensable para los maestros noveles que deben abordar esas dificultades con las escasas herramientas que adquirió durante su formación inicial, mientras que transitan situaciones de estrés e incertidumbre propias del contexto de inducción a la docencia.

En virtud de lo anterior, se requiere proveer a los docentes noveles de apoyos especializados que impidan situar “...en un lugar de vulnerabilidad frente al aprendizaje de lectura, a niños con necesidades educativas especiales, así como a aquellos niños cuyo acceso al dominio de la cultura letrada es escaso, deficiente o tardío.” (Machado, 2017, p.138)

Por otra parte, los maestros noveles revelaron que el tiempo pedagógico y personal para planificar, desarrollar y valorar prácticas de enseñanza de lectura era insuficiente.

Por consiguiente, surge la necesidad de gestar un programa de inducción a la docencia que plantee una adjudicación gradual de las funciones docentes, conforme el maestro principiante vaya superando las primeras actividades de enseñanza con escasa vinculación con la teoría estudiada durante su formación inicial y acumule experiencia propia que, junto con nuevas lecturas y reflexiones individuales y colectivas, le permitan acceder a nuevos conocimientos para regular los tiempos pedagógicos al enseñar a leer a sus alumnos. Esos tiempos deben contemplar las actividades que el maestro realiza, para que el tiempo y el contexto de exposición a la lectura del niños sean los óptimos. Del mismo modo, deben incluirse los tiempos de reflexión acerca de lo sucedido en ese encuentro de enseñanza y aprendizaje.

Además, el novel maestro destacaba la importancia del apoyo y la colaboración de la familia del niño en el proceso de aprendizaje de la lectura, Al mismo tiempo reconocía su carencia de estrategias para convocar a esa familia. En atención a lo cual, se constituye como necesario que la institución educativa ayude al maestro novel en la apropiación de recursos estratégicos, que le permitan convocar a las familias de sus alumnos a participar en los procesos de aprendizaje de la lectura.

De no ser atendida esta demanda, se estaría colocando a un grupo de maestros que recién inician su carrera docente en situaciones de fragilidad, en cuanto a predisposiciones y capacidades para generar condiciones de aprendizaje de sus alumnos que impactan en las condiciones que propician el acceso a los diversos objetos de la cultura y en particular a los textos escritos. En consecuencia, se estaría comprometiendo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de un sector de niños uruguayos. (Machado, 2017, p.138)

En relación a las oportunidades de formación durante el período de inducción al trabajo, se concluye que los maestros noveles requieren tener a disposición instancias de formación en ejercicio que fomenten el encuentro con colegas, la lectura reflexiva de literatura especializada de temas relevantes y la detección de las falencias propias como camino a la profesionalización. Por ende, los maestros noveles reclaman

propuestas formales e institucionales de desarrollo profesional para superar sus dificultades al enseñar a leer.

La literatura contemporánea consultada, permitió afirmar que los aspectos emocionales y sociales influyen en las prácticas de enseñanza de lectura. En este sentido, los maestros noveles dijeron que las emociones que afloran cuando se perciben exigidos por una situación de enseñanza para la cual no están o no se sienten preparados son: ansiedad, incertidumbre, inseguridad y tristeza. Emociones manifestadas también en el rechazo enfático a trabajar en los primeros años escolares debido al desafío que implica la alfabetización inicial. Además de las anteriores, la alegría apareció como una emoción común a los maestros consultados.

En función de lo expresado anteriormente no es posible estipular cuáles serán las futuras conductas de este grupo de maestros, sin embargo es posible inferir que "(...) ante la modificación de algunas de las características situacionales de enseñanza en que se desempeñan, las emociones que emergieron podrían ser paliadas o fortalecidas, según el caso, para promover una adaptación menos dramática a la inducción a la docencia." (Machado, 2017, p.140)

En relación a los aspectos sociales emergió que el establecimiento de vínculos estaba dirigido por las necesidades que los maestros tienen de encontrar soluciones a sus problemas de enseñar a leer. Es así que, los docentes establecían vínculos con colegas de la misma escuela, principalmente con el maestro paralelo. Recurrían, también, a compañeros de su formación docente inicial y en muchas ocasiones a los maestros directores de las escuelas donde habían realizado las prácticas docentes. También, se relacionaba con otras personas con las que compartía un vínculo afectivo o filial pero no laboral.

Incluso, surgió una ruta de vinculación, de la cual no se encontró referencia en la bibliografía consignada, y que da cuenta de los avances tecnológicos actuales y de su inserción en el campo de la enseñanza: el uso de las redes sociales para encontrar soluciones a cómo enseñar a leer.

Por tanto, estos hallazgos permitieron plantear la necesidad de implementar

(...) políticas educativas que asistan a los maestros noveles con un proceso formal e institucional, de inducción teórica y empíricamente sostenida que les reporte acompañamiento técnico, pedagógico y emocional. Puesto que de no establecerse un programa de inducción será posible continuar encontrando maestros noveles que estén sometidos a una "inducción tribal" cuya secuela inmediata es el deterioro de las oportunidades de aprendizaje de la lectura de un grupo de niños. (Machado, 2017, p.140)

Un cierre provisorio

Esta investigación, se presenta como una oportunidad para conocer en profundidad las demandas de los maestros noveles de asistencia técnica, pedagógica y emocional para enseñar a leer a los niños de escuelas primarias. Particularmente se constituye como una contribución empírica actualizada de esas solicitudes, que brindan insumos a otros maestros noveles, a colegas experimentados, a profesores de formación docente y a las autoridades de la Educación. Aporte aplicable a la implementación de acciones que mejoren y enriquezcan las prácticas de enseñanza de los futuros maestros que redunde en mejores aprendizajes en lectura de los niños uruguayos.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública. (2011). Uruguay Educa. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/web/VerContenido.aspx?ID=210700>

Administración Nacional de Educación Pública. (2013). Docentes Noveles III: Visitas académicas como dispositivo de apoyo y desarrollo profesional de docentes principiantes de Uruguay. Recuperado de <http://www.noveles.edu.uy/proyecto.php>

Administración Nacional de Educación Pública. (2015). Orientaciones y objetivos. Consejo de Formación en Educación 2015-2020. Montevideo: ANEP/CFE.

Ávalos, B. (2009) La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, (13), pp. 43-59.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, (9), pp. 71-85.

Bisquerra, R., (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*, Madrid, España: La Muralla S.A.

Consejo de Formación en Educación. (2008). Programa de Didáctica I. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/2/progr_didactica_i_plan_2008.pdf

EURYDICE (2015). La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas. Recuperado de <http://todofp.es/dam/jcr:69a6aa85-9f9a-4d92-a716-da40b548ec8a/datos-profesorado-enero-2016-eurydice-pdf.pdf>

Ferry, G., (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Gadea, L., (2015). *Estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles recibidos en 2011 en el Departamento de Treinta y Tres (República Oriental del Uruguay)*. (Tesis de maestría). Universidad ORT, Uruguay.

Geertz, C., (1973). *The interpretation of cultures; selected essays*, New York, Estados Unidos: Basic Books.

Glaser, B. y Strauss, A., (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.

Hargreaves, A., (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, España: Morata.

Instituto de Evaluación Educativa. (2016). Los maestros recientemente egresados ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional? Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe_Final_Maestros.pdf

Imbernón, F., (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, España: Graó.

Kvale, S., (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.

Liston, D. y Zeichner, K., (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, España: Morata.

Machado, P. (2017). *Necesidades técnico - pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la lectura expresadas por maestros principiantes de Montevideo*. (Tesis de maestría). Universidad ORT, Uruguay.

Marcelo, C., (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, España: Octaedro.

Ministerio de Educación y Cultura. (2012). Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles. Recuperado de [file:///C:/Users/yo/Downloads/desarrollo_profesional%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/yo/Downloads/desarrollo_profesional%20(1).pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Recuperado de <https://oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Patton, M., (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, Estados Unidos: Sage.

Quijano, N. (2004). *De estudiante magisterial a maestro: una mirada al ingreso al campo profesional*. (Tesis de maestría). Universidad ORT, Uruguay.

Strauss, A. y Corbin, J., (2002). *Bases de la investigación de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Tejedor, F. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, (16), pp.15-37.

Terigi, F., Diker, G., Briscioli, B. y Lifschitz, C. (2014). *Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís*. Tomo VI. Montevideo: MEC-INEEd.

Vaillant, D. y Rossel, C., (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Chile: San Marino.

Vezub, L. y Allaiud, A., (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Recuperado de file:///C:/Users/yo/Downloads/acompanamiento_pedagogico.pdf

Fecha de recepción: 9-10-2018

Fecha de aceptación: 14-4-2019



Limitaciones de los auto-reportes para medir los conocimientos de docentes de educación secundaria para integrar las TIC mediante el Modelo TPACK

Limitations of the self-reports to Measure the knowledge of secondary education teachers to Integrate ICT through the TPACK Model

MARTE MARTE, Dilenia Altagracia¹

CABRERA, Ceferina²

GARCÍA TATIS, Arelis Altagracia³

Marte Marte, D., Cabrera, C. y García Tatis, A. (2019). Limitaciones de los Auto Reportes Para Medir los Conocimientos de Docentes de Educación Secundaria Para Integrar las TIC Mediante el Modelo TPACK. *RELAPAE*, (10), pp. 38-56.

Resumen

Nos propusimos describir los conocimientos necesarios para integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la enseñanza, según el modelo Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido (TPACK por sus siglas en inglés). Las siete variables dependientes del modelo TPACK fueron medidas con escalas ordinales tipo Likert de 5 puntos. Con un diseño correlacional, los resultados de las variables dependientes se compararon entre los dos niveles de una variable independiente para comprobar la hipótesis de que las estimaciones de los conocimientos de los docentes eran más altas en las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo que en las escuelas de Juicio Dinamizador Negativo. La variable independiente, Juicio Dinamizador, se obtuvo con el juicio del dinamizador TIC de cada escuela sobre la frecuencia de utilización del laboratorio de informática por los docentes, la adecuación del mantenimiento a estos equipos y la cantidad de docentes que usaban el laboratorio.

Los participantes fueron 257 docentes de 29 escuelas de educación media, seleccionadas por disponibilidad entre las 38 con laboratorios de informática en Santiago y los 29 dinamizadores TIC de cada escuela. La gran mayoría de los docentes encuestados dijo poseer todos los conocimientos necesarios, según el modelo TPACK, para integrar las TIC a su enseñanza. Sin embargo, encontramos resultados válidos con relación al conocimiento disciplinar para indagar y desarrollar un modelo de razonamiento matemático, así como para aplicar mejor una competencia de pensamiento histórico. No obstante, la interpretación de los resultados sobre la mayoría de los demás tipos de conocimientos se ve limitada por problemas de la validez del cuestionario de auto reporte utilizado y, además, encontramos algunas contradicciones con la validación planificada. En vista de la importancia teórica del modelo recomendamos elaborar instrumentos que no se encuentren basados en auto reportes sino en registros de observación, validados con juicios independientes de observadores entrenados.

Palabras clave: Auto reportes/ conocimientos tecnológicos/ TIC/ TPACK/ Tecnología/ Pedagogía.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana) / dilenia.marte@isfodosu.edu.do

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana) / ceferina.cabrera@isfodosu.edu.do

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana) / atati@isfodosu.edu.do

Abstract

We set out to describe the necessary knowledge to integrate Information and Communication Technologies (ICT) into teaching, according to the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model. We measured the seven dependent variables from the TPACK model with 5-point Likert-type ordinal scales. With a correlational design, the results of the dependents were compared between the two levels of an independent variable to verify the hypothesis that the teachers' knowledge estimates were higher in schools with Positive Dynamizer Judgment than in the schools of Negative Dynamizer Judgment. The independent variable, Dynamizer Judgment, was obtained with the ICT dynamizer judgment from each school on the frequency of use of the computer lab by teachers, the adequacy of maintenance to these labs and the number of teachers who used the laboratory. The participants were 257 teachers from 29 middle schools, selected by availability among the 38 with computer laboratories in Santiago and the 29 ICT dynamizer from each school. The vast majority of teachers surveyed said they possess all the necessary knowledge, according to the TPACK model, to integrate ICT into their teaching. However, we found valid results in relation to the disciplinary knowledge to investigate and develop a mathematical reasoning model, as well as to better apply a competence of historical thought. However, the interpretation of the results on most other types of knowledge was limited by problems of the validity of the self-report questionnaire used and, in addition, we find some contradictions with the planned validation. In view of the theoretical importance of the model, we recommend developing instruments that are not based on self-reports but on observation records, validated by independent judgments of trained observers.

Keywords: Self-reports/ technological knowledge/ ICT/ TPACK/ Technology/ Pedagogy.

Introducción

La integración de las TIC en los procesos de enseñanza ha venido a favorecer el aprendizaje por parte de los alumnos. En esta integración ha surgido el modelo TPACK, el cual tiene como finalidad reconocer si los maestros en servicio ponen en práctica las tres formas de conocimientos necesarias para esta integración: conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido. La presente investigación describe los conocimientos que tienen los docentes de educación secundaria para integrar las TIC, mediante el modelo TPACK.

Es ampliamente conocido que el uso de las TIC debe ser incorporado en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues esto ha sido incluso recomendado por la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) como una de las metas que cada país de la región debe alcanzar para el 2021. Sin embargo, el que se mejore la comprensión de los estudiantes a través de la integración de las TIC va a depender en gran parte de los docentes, quienes deben sobreponer sus limitadas experiencias con esta tecnología y circunscribirla a los fines pedagógicos, frente a unos alumnos que poseen muchas más destrezas en el uso de la tecnología y las redes sociales. En consecuencia, los programas de formación tecnológica para los docentes deben ser de alta calidad y deben conducir a un uso estimulante y motivador, pero a la vez crítico, de las TIC (Bilici, 2016; Cacheiro, Sánchez & González, 2016; Lambert & Mäkitalo-Siegl, 2017; Loffi & Collazo, 2012; Rodríguez, 2015; Rombys-Estévez, 2013).

Los recursos tecnológicos son medios que se apoyan en las tecnologías para lograr los objetivos de aprendizaje. La aparición y aplicación de estos medios a la enseñanza ha revolucionado la educación. Las instituciones educativas deben lograr la articulación de estos medios para estar acordes con las demandas de la sociedad actual.

Estos recursos tecnológicos se pueden clasificar en dos categorías: Los tangibles que son los equipos físicos, como computadoras, pantallas, celulares, entre otros equipos que pueden ser aprovechados en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que los recursos intangibles se refieren a los programas, aplicaciones y recursos de la Web disponibles en el proceso educativo.

En el nuevo mundo del Internet las limitaciones y reglas tradicionales no se aplican. La Web 2.0, parte de los beneficios que ofrece Internet, facilita el trabajo de forma interactiva, permite publicar, mezclar, compartir, relacionarse, cooperar, y ofrece la oportunidad al alumno de construir su propio aprendizaje mediante la interacción con sus compañeros; es por eso que se convierte en un instrumento que ayuda a los maestros a cambiar su forma de enseñar.

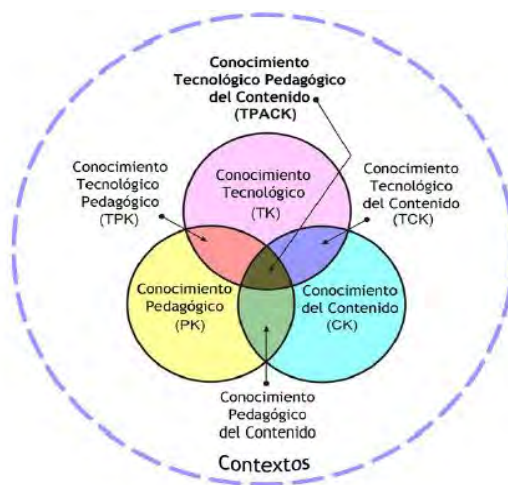
Modelo TPACK

En este nuevo mundo tecnológico el TPACK es un modelo que permite determinar los tipos de conocimientos que el docente debe tener para obtener resultados óptimos al integrar las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje. Según este enfoque, cada uno de los conocimientos de los docentes (disciplinar, pedagógico y tecnológico) forma parte del contexto, por lo que se debe tomar en cuenta la formación del docente y sus vivencias, entre otros aspectos. Así, el modelo TPACK también debe contribuir al desarrollo profesional del profesorado. Los autores de este modelo son Mishra y Koehler (2006), quienes se apoyan en las ideas de Shulman (1986).

Según varios autores (Boksz, 2012; Cabero & Barroso, 2016; Moreno, 2012; Özdemir, 2016), el TPACK puede producir un cambio efectivo en la pedagogía, pues favorece la participación de grupos para el diseño de recursos, facilitando a los alumnos y profesores el adaptarse a situaciones diversas. Además, contribuye al desarrollo profesional del profesorado, pues puede contribuir a reorientar, centrar y filtrar los distintos usos educativos de las TIC, así como a integrar los tres tipos de conocimientos mencionados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la Figura 1 podemos apreciar el esquema propuesto por el modelo TPACK, con sus siete (7) dominios de conocimientos.

Figura 1. Modelo TPACK



Fuente: www.tpack.org

Conocimiento tecnológico

El conocimiento tecnológico (TK según sus siglas en inglés) hace referencia al dominio que poseen los seres humanos en el manejo de las herramientas tecnológicas, atributo que desarrollan en el transcurso de su vida. Este conocimiento ha sido definido como el dominio que poseen los seres humanos en el manejo de las herramientas tecnológicas, desde las más tradicionales hasta las más novedosas. Este se relaciona con el dominio de destrezas técnicas básicas como el hardware, gestión de ficheros, navegación, diseño de aplicaciones, páginas Web, etc. En suma, es el conocimiento que el profesor necesita para poder integrar la tecnología en su enseñanza (Cabero, 2014; Gewerc, Pernas & Varela, 2013; Padrón & Bravo, 2014).

Conocimiento pedagógico

Tanto García, Domínguez y Stipcich (2014), como Salinas, De Benito y Lizana (2014), sostienen que el conocimiento pedagógico (PK según sus siglas en inglés) son procesos, prácticas o métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir conocimiento en los estudiantes y que a la vez adquieran habilidades. Por otra parte, Can, Erokten y Bahtiyar (2017), consideran que este es el tipo de conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y su aplicación en la gestión del aula, el desarrollo del plan de lecciones, la aplicación y la evaluación, que dan lugar a la teorización. Es decir, este tipo de conocimiento es creado por el docente en su contexto, como resultado de sus interacciones, que comprenden y orientan su profesión.

Conocimiento disciplinar o del contenido

Para lograr resultados satisfactorios en el proceso enseñanza aprendizaje, los docentes deben poseer un adecuado dominio y conocimiento del contenido (CK según sus siglas en inglés) que imparte en su área de desempeño. Este conocimiento se refiere a las representaciones que tienen los docentes sobre los temas específicos y es independiente de las actividades y estrategias pedagógicas (Cabero, 2014). Los docentes deben adquirir conocimiento de cómo enseñar su asignatura, es decir, que cada facilitador especializado en

un área debe conocer y saber aplicar los métodos o técnicas más adecuados que faciliten el aprendizaje en los alumnos (Swift, 2017).

Aparte de los tres tipos de conocimientos fundamentales ya descritos, la interacción entre estos produce cuatro combinaciones de conocimientos también incluidos en la Figura 1:

Conocimiento pedagógico del contenido

El conocimiento pedagógico del contenido (PCK según sus siglas en inglés) está asociado con la pedagogía de enseñanza de los diferentes contenidos. En ese sentido, Shulman (1986) y Matthew, Koehler, Mishra y Cain (2015), expresan que este tipo de conocimiento hace referencia a las experiencias de clase, los cursos de pedagogía y la experiencia como docente. Estos autores consideran el PCK como un resultado de la transformación del conocimiento pedagógico, del curricular y del contextualizado, que responde a la necesidad de los educandos.

Conocimiento tecnológico del contenido

Es el conocimiento sobre cómo seleccionar las herramientas y recursos que ayudarán a los alumnos a aprender. Considerando que el niño formado en un ambiente enriquecido con la tecnología tendrá más facilidad de resolución de problemas. El conocimiento tecnológico del contenido (TCK según sus siglas en inglés), se refiere a cómo representar conceptos tecnológicos en el universo cognitivo del profesor; y a cómo la tecnología puede crear representaciones nuevas (Cabero, Marín & Castaño (2015).

Conocimiento tecnológico pedagógico

El conocimiento tecnológico pedagógico (TPK según sus siglas en inglés) se enfoca en el conocimiento de las características y el potencial de las diversas tecnologías utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje. Estas pueden cambiar la forma en que el maestro desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, el TPK ayuda a la motivación de los alumnos en el aprendizaje, al trabajo cooperativo apoyado del uso de la tecnología. Hay evidencias de que el conocimiento tecnológico y el conocimiento pedagógico están correlacionados, puesto que el uso de tecnologías en el aula favorece la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje (Bachy, 2014).

Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido

La combinación de todos los contenidos del TPACK es esencial para que el maestro pueda integrar las TIC en su enseñanza y organizar las actividades de las diferentes unidades de contenido para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, a medida que se difunden las TIC y se pueden encontrar por dondequiera, el TPACK se convierte en PCK. Es decir, lo que queda es el conocimiento pedagógico del contenido para integrar esas TIC en cualquier área del conocimiento (Cabero, 2014).

Los docentes deben conocer y dominar el tema o contenidos curriculares a impartir de acuerdo al plan de estudios. Entre ellos están: conceptos, teorías, opiniones personales, entre otros. Además, se requieren los conocimientos pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que incluyen: planificación objetivos, criterios de evaluación, en definitiva, la comprensión de cómo aprenden los estudiantes en formación. Pero no menos importante es la utilización de recursos tecnológicos y su aplicación de forma eficiente a la docencia y vida diaria.

Nuestro problema de investigación plantea la pregunta de cuál es el nivel y tipo de conocimientos que poseen los docentes para integrar las TIC a su enseñanza según lo establece el modelo TPACK.

Nuestro objetivo específico es describir el nivel de conocimiento que poseen los docentes en los siete factores descritos en el modelo: TK, PK, CK, PCK, TCK, TPK, y TPACK. Como el nivel de conocimientos en estos factores se midió con auto reportes, intentamos validar los resultados de esos autoreportes con juicios aportados por los dinamizadores TIC de las escuelas participantes.

Realizar este proyecto de investigación es importante, pues su implementación va a permitir comprobar el conocimiento de los docentes en los tres componentes del modelo TPACK y su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados arrojados por esta investigación permitirán tomar acciones que fortalezcan los procesos educativos de Educación Secundaria de la Regional 08 de la Provincia de Santiago de los Caballeros.

Método

Tipo de Estudio

El tipo de estudio es descriptivo por su nivel de conocimiento. Sus datos fueron recogidos en el campo y su finalidad es aplicada.

Diseño

Se utilizó un diseño de casos repetidos puesto que la descripción de los conocimientos de los docentes se basó en observaciones a través de los autoreportes. Por consiguiente, el estudio no tiene validez externa o inferencial y solo es válido para la muestra observada.

Sin embargo, para obtener la validación interna de los datos obtenidos con los autoreportes se utilizó un diseño correlacional. Se usó una variable independiente para validar las estimaciones que los participantes hicieron sobre sus propios conocimientos tecnológicos en las diversas variables dependientes. La variable independiente fue el juicio del dinamizador TIC de cada escuela sobre la frecuencia de utilización del laboratorio de informática por los docentes, la adecuación del mantenimiento a estos equipos y la cantidad de docentes que usaban el laboratorio. En la sección Instrumentos de Medición describimos como condensamos estos juicios para asignar a cada escuela los dos niveles de una variable nominal: Juicio Dinamizador Positivo y Juicio Dinamizador Negativo.

Muestra

Los participantes fueron un total de 257 docentes de 29 escuelas de educación media, seleccionadas por disponibilidad entre las 38 que poseen laboratorios de informática ubicadas en el casco urbano de Santiago. Para obtener los juicios de validación se incluyeron los 29 dinamizadores TIC de cada escuela.

La edad de los docentes estuvo entre 20 y 65 años con una media de 39 años (DT = 7.4). La mayoría de ellos era de sexo femenino (55%) y tenían un tiempo promedio de 5.5 años de servicio (DT = 1.7). Los dinamizadores TIC tenían una edad entre los 27 y 50 años con una media de 38 (DT = 6.3). La mayoría era de sexo masculino (59%) y tenían un promedio de 7.5 años de servicio (DT = 4.8).

Análisis

Se realizaron análisis de frecuencias para todas las variables. Para las comparaciones entre las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Juicio Dinamizador Negativo se hicieron tablas cruzadas y se calcularon los estadísticos de Chi-cuadrado, dado que estas eran medidas nominales y de frecuencias.

Todos los análisis se realizaron con los procedimientos del SPSS, versión 22, excepto los cálculos de Tamaño del Efecto y Potencia de los Chi-cuadrado, los cuales se hicieron utilizando el calculador G*Power de Faul, Erdfelder, Lang, y Buchner (2007). En los casos en que hubo que fundir categorías de respuestas por tener 20% o más de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5, se volvió a calcular el Chi-cuadrado con un calculador de Preacher (2001).

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recogidas de datos utilizados fueron: Entrevista a los dinamizadores TIC y Cuestionario a los docentes.

El trabajo de campo estuvo a cargo de la compañía encuestadora, Gallup Dominicana, durante los meses de marzo y abril 2017.

Instrumentos de Medición

Entrevista a los dinamizadores TIC

La entrevista que se administró a los dinamizadores TIC estuvo compuesta por preguntas sobre datos generales y por tres preguntas abiertas que podían ofrecer información al menos ordinal, sobre la frecuencia de utilización del laboratorio de informática por los docentes, la adecuación del mantenimiento a estos equipos y la cantidad de docentes que usaban el laboratorio.

La pregunta sobre la frecuencia de utilización del laboratorio de informática por los docentes contenía una escala de frecuencia tipo Likert que iba de Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca. Esta medición ordinal se redujo a 2 categorías para evitar que se confundiera con una medida de intervalos: Frecuencia de uso positiva (Siempre y Casi siempre), a la cual se le otorgó un valor 1, y Frecuencia de uso negativa (A veces, Casi nunca y Nunca), a la cual se le otorgó un valor de 0.

Las respuestas a la pregunta abierta sobre la evaluación del mantenimiento a los equipos informáticos se clasificaron también en 2 categorías: Mantenimiento adecuado (Excelente, bueno, eficiente), a la cual se le otorgó un valor de 1, y Mantenimiento inadecuado (No hay, deficiente, lo deben hacer los profesores o los estudiantes, regular, lento), a la cual se le otorgó un valor de 0.

La pregunta sobre la cantidad de docentes que usaban el laboratorio cada semana era una estimación abierta que tuvo una media de 7.55 (DT = 6.5). Para transformar esta medida en una comparable con las 2 anteriores clasificamos las respuestas en 2 categorías: Menor de 7, otorgándole un valor de 0 y 7 o mayor, otorgándole un valor de 1.

A continuación calculamos el promedio de cada participante en las mencionadas 3 preguntas, el cual resultó .05 (DT = .38), así como el intervalo de confianza de la media. El límite inferior de este intervalo fue .35, por lo cual clasificamos en una misma categoría los participantes que tuvieron un promedio igual o menor de .3, como Juicio Dinamizador Negativo. A quienes tuvieron un puntaje igual o superior a la media los clasificamos en una misma categoría como Juicio Dinamizador Positivo.

Como habíamos avanzado en la sección Diseño, clasificamos a las escuelas en estos dos niveles de Juicio Dinamizador para hacer las comparaciones entre ellos y así validar las estimaciones de los docentes participantes. Las escuelas clasificadas como Juicio Dinamizador Positivo fueron 15 y las clasificadas como Juicio Dinamizador Negativo fueron 14.

Cuestionario a los docentes

El cuestionario tomado como base fue el propuesto por Schmidt et al. (2009), con algunas modificaciones. Quedó compuesto por 51 ítems que miden los siete tipos de conocimiento que incluye el modelo TPACK:

1. TK: Dominio de la solución de problemas técnicos, asimilación de conocimientos tecnológicos, actualización, etc.
2. PK: Evaluación del rendimiento pedagógico, adaptación a estilos de aprendizaje, variedad de enfoques, etc.
3. CK: Conocimiento del contenido docente en Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua Española.
4. PCK: Combinación de los conocimientos pedagógicos y de contenido como selección eficaz de enfoques en matemáticas, lengua española, etc.

5. TCK: Conocimiento de tecnologías sobre matemáticas, lengua española, etc.
6. TPK: Conocimiento tecnológico sobre pedagogía como selección de tecnologías, pensamiento crítico, etc.
7. TPACK: Combinación de tecnologías y enfoque docentes en matemáticas, sociales, etc.

Se hizo una revisión de la literatura relevante que citó numerosos instrumentos que ya se estaban utilizando para evaluar el uso de la tecnología en entornos educativos. Seleccionándose el propuesto por Schmidt et al. (2009). Ya que se ajustaba a los objetivos propuestos por el equipo, medir autoevaluaciones de los maestros de TPACK.

El equipo de investigación revisó todos los elementos y luego los envió a un juicio de cinco expertos, conocidos a nivel nacional, para el análisis de validez de contenido con experiencia en TPACK. Se les solicitó a los expertos que evaluaran hasta qué punto cada pregunta medía uno de los siete dominios de conocimiento TPACK, usando una escala de 5 puntos (con 1 el de menos extensión y 5 en la mayor medida). Los expertos también podían proporcionar comentarios y sugerencias a cada pregunta.

Los expertos en validez de contenido ofrecieron recomendaciones para revisar los elementos del cuestionario, que en su mayoría consistían en cambiar palabras para un mejor entendimiento de la pregunta. En algunos casos, por la puntuación baja promedio del ítem se decidió eliminarlo.

El instrumento original de Schmidt et al. (2009) que contenía 75 ítems quedó reducido a 51. Para que los participantes respondieran cada pregunta usando la siguiente escala Likert de cinco niveles:

- 1= Muy en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Totalmente de acuerdo

Como el contenido de las preguntas tiene relación con los resultados del estudio el detalle de los ítems se ofrece en la sección de Resultados.

El cuestionario contenía además preguntas de control sobre la edad, sexo, tiempo en servicio y nivel educativo alcanzado.

Resultados

El promedio general de todas las preguntas del cuestionario para la suma de las categorías De acuerdo y Muy de acuerdo fue de 80% (DT = 10.4), lo cual indica que todas las preguntas presentaban una gran deseabilidad social. Esto impulsaría a los participantes a describirse como de acuerdo con frases que indicaban que ellos poseían conocimientos considerados deseables.

TK

1. Sé resolver mis problemas técnicos.
2. Asimilo conocimientos tecnológicos fácilmente.
3. Me mantengo al día de las nuevas tecnologías digitales importantes.
4. A menudo utilizo la tecnología en mi práctica de aula.
5. Con frecuencia hago pruebas con la tecnología a usar en mi clase.
6. Conozco herramientas tecnológicas diferentes.
7. Tengo los conocimientos técnicos que necesito para usar la tecnología.

8. He tenido oportunidades suficientes de trabajar con diversas tecnologías

La confiabilidad de estas ocho preguntas fue muy buena, con un índice Alfa = .88. Sin embargo, en las estimaciones ofrecidas en estas frases, no aparecieron diferencias estadísticas significativas entre los participantes de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Negativo. Esto se puede apreciar en la Tabla 1, donde se presentan los resultados de las pruebas de Chi-cuadrado para cada una de las ocho preguntas. En todos los casos, la probabilidad de error α (p) nunca llegó ni cercana al nivel de rechazo de la hipótesis nula, .05. Además, en todos los casos, hubo por lo menos un 20% de casillas con frecuencias esperadas menores a 5, lo que hace imposible de interpretar la prueba de Chi-cuadrado.

Tabla 1.

Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas TK.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
TK1	1.655	4	0.799
TK2	3.971	4	0.41
TK3	3.68	4	0.451
TK4	4.917	4	0.296
TK5	4.707	4	0.319
TK6	4.999	4	0.287
TK7	7.016	4	0.135
TK8	1.864	4	0.761

Más bien, como sucedió para el promedio general de todas las preguntas del cuestionario, en estas ocho preguntas la gran mayoría de los dos tipos de escuela también estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con todas las frases, obteniendo la suma de estas dos categorías un promedio de 74%, mientras las casillas Desacuerdo y Muy en Desacuerdo quedaron con un promedio muy inferior (11%), lo cual fue la causa de las tantas casillas con frecuencias esperadas muy bajas.

PK

Las frases relacionadas con el conocimiento pedagógico; fueron las seis siguientes::

1. Sé cómo evaluar el rendimiento del alumnado en el aula.
2. Sé adaptar mi estilo de docencia a alumnados con diferentes estilos de aprendizaje.
3. Sé evaluar el aprendizaje del alumnado de diversas maneras.
4. Sé utilizar una amplia variedad de enfoques docentes en el entorno del aula.
5. Soy consciente de los aciertos y errores más comunes del alumnado en lo referente a comprensión de contenidos.
6. Sé cómo organizar y mantener la dinámica en el aula.

La confiabilidad de las seis preguntas PK fue también muy buena, con un índice Alfa = .88. Pero ocurrió lo mismo que con las frases relacionadas con el conocimiento tecnológico, no se encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos de escuela comparados, como podemos constatar en la Tabla 2.

Tabla 2.*Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas TK.*

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
PK1	5.677	4	0.225
PK2	2.337	4	0.674
PK3	4.916	4	0.296
PK4	2.945	4	0.567
PK5	2.704	4	0.608
PK6	4.157	4	0.385

De la misma manera que en la escala anterior, la cantidad de frecuencias esperadas inferiores a 5 impidió dar una interpretación adecuada a la prueba del Chi-cuadrado. Buscando el origen de este problema encontramos otra vez que el por ciento general de las categorías Muy de acuerdo y De acuerdo sumadas fue de 96%, es decir, casi todos estuvieron de acuerdo en poseer dichos conocimientos, en tanto que las casillas Desacuerdo y Muy en Desacuerdo sumadas obtuvieron solamente un promedio de 1%.

PCK

Las frases para estimar el conocimiento pedagógico del contenido de los participantes fueron:

1. Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en matemáticas.
2. Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en Lengua Española.
3. Puedo seleccionar enfoques docentes eficaces para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en Ciencias.
4. Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en Estudios Sociales.

En este caso, la confiabilidad de las cuatro preguntas PCK fue solo moderada, con un índice Alfa = .58. Sin embargo, con estas preguntas pasó lo mismo que con las anteriores, no encontramos diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes provenientes de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Juicio Dinamizador Negativo, lo cual podemos verificar en la Tabla 3.

Tabla 3.*Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas PCK.*

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
PCK1	6.106	4	0.191
PCK2	2.171	4	0.704
PCK3	5.294	4	0.381
PCK4	6.585	4	0.16

Igual que en las escalas anteriores, la cantidad de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5 no permite interpretar válidamente la prueba del Chi-cuadrado. Ne nuevo, esto sucede porque el promedio de la suma de las categorías de respuesta Muy de acuerdo y De acuerdo llegó a un 79%, mientras que el de las categorías Muy en desacuerdo y Desacuerdo solo alcanzó un 8%.

TCK

Las preguntas sobre el conocimiento tecnológico del contenido fueron las cuatro siguientes.

1. Conozco tecnologías digitales que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre matemáticas.

3. Conozco tecnologías digitales que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre Ciencias.

4. Conozco tecnologías digitales que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre Estudios Sociales.

El índice de confiabilidad de esta escala TCK fue alto (Alfa = .69). Cuando comparamos las respuestas de los docentes de los dos tipos de escuela en las preguntas de esta escala encontramos dos cuyos Chi-cuadrados fueron significativos, como se puede observar en la Tabla 4.

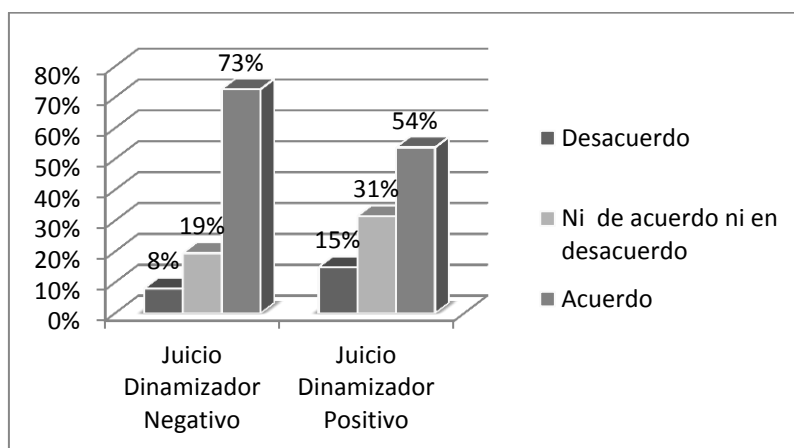
Tabla 4.

Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas TCK.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
TCK1	3.332	4	0.504
TCK2	9.998	4	0.04
TCK3	9.304	4	0.098
TCK4	9.994	4	0.041

En la pregunta TCK2, encontramos una diferencia significativa en el Chi-cuadrado, pero en este caso la prueba estadística no se pudo interpretar válidamente porque un 20% de las casillas tuvieron frecuencias esperadas inferiores a 5, situación que ya se ha presentado varias veces en los análisis anteriores puesto que, en general las dos casillas del extremo En Desacuerdo tienen muy pocas frecuencias comparadas con las dos casillas del extremo En Acuerdo. Ante esta situación nos decidimos por fundir las casillas de los extremos para evitar las frecuencias esperadas muy bajas: sumamos las casillas Muy en desacuerdo y En Desacuerdo en una sola, llamada ahora Desacuerdo, así como las casillas Muy de acuerdo y En acuerdo en otra, llamada ahora Acuerdo. En la Figura 2 se muestran los por cientos que representan esta nueva distribución.

Figura 2. Por cientos de las estimaciones de acuerdo con la pregunta TCK2, según Juicio Dinamizador.



Repetimos la prueba de Chi-cuadrado para esta nueva distribución y obtuvimos una mayor significación en la prueba, $\chi^2(2) = 7.853$, $p = .02$, con un tamaño del efecto grande ($w = .69$) y una potencia perfecta (1). Sin embargo, la interpretación de este resultado es contraria a lo esperado, hubo más acuerdo con conocer

tecnologías digitales en las escuelas con Juicio Negativo del Dinamizador que en las escuelas con Juicio Positivo.

Según la Tabla 4, la pregunta TCK4 también obtuvo un Chi-cuadrado significativo, pero también adoleció de presentar un 20% de frecuencias esperadas inferiores a 5, por lo cual no es válido interpretar este resultado. De nuevo, para resolver esta situación, optamos por fundir las casillas de los extremos en una sola; la casilla Muy en desacuerdo se sumó a la casilla En desacuerdo y se denominó Desacuerdo. De la misma manera, la casilla Muy de acuerdo se sumó a la casilla De acuerdo para llamarla Acuerdo. Repetimos entonces la prueba de Chi-cuadrado, pero en esta ocasión las diferencias entre las estimaciones de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo no presentaron diferencias significativas con las de las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo, $\chi^2 (2) = 3.553, p = .17$.

TPK

Las frases correspondientes a la sección sobre el Conocimiento tecnológico pedagógico fueron:

1. Sé seleccionar tecnologías que mejoran los enfoques docentes para una clase.
2. Sé seleccionar tecnologías que mejoran el aprendizaje del alumnado en una clase.
3. Mi formación como docente me ha hecho reflexionar más detenidamente sobre la forma en que la tecnología puede influir en los enfoques docentes que empleo en el aula.
4. Adopto un pensamiento crítico sobre la forma de utilizar la tecnología en el aula.
5. Puedo adaptar el uso de las tecnologías digitales sobre las cuales estoy aprendiendo diferentes actividades docentes.

Como en las escalas anteriores, la confiabilidad de la presente resultó alta (Alfa = .89). Sin embargo, ninguna de las preguntas presentó diferencias en la comparación de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Negativo, tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas TPK.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
TPK1	1.987	4	0.738
TPK2	4.18	4	0.382
TPK3	3.629	4	0.459
TPK5	4.236	4	0.375
TPK6	5.813	4	0.214

Tal y como sucedió en las escalas ya analizadas, el promedio general para estas cinco preguntas de Muy de acuerdo y De acuerdo alcanzó un alto nivel (90%), en tanto que ese promedio para las categorías de respuesta Muy en desacuerdo y En desacuerdo solo llegó a un 2%.

TPACK

Las frases de esta sección sobre el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido fueron ocho:

1. Puedo impartir clases que combinan adecuadamente matemáticas, tecnologías y enfoques docentes.
3. Puedo impartir clases que combinan adecuadamente ciencias, tecnologías digitales y enfoques docentes.
4. Puedo impartir clases que combinan adecuadamente Estudios Sociales, tecnologías digitales y enfoques docentes.
5. Sé seleccionar tecnologías digitales para usar en el aula que mejoran los contenidos que imparto, la forma de impartirlos y lo que aprende el alumnado.

6. Sé usar en mis materiales docentes para el aula estrategias que combinan contenidos, tecnologías digitales y enfoques docentes sobre los cuales he aprendido.
7. Puedo guiar y ayudar a otras personas a coordinar el uso de contenidos, tecnologías digitales y enfoques docentes en mi centro docente y/o región administrativa.
8. Puedo seleccionar tecnologías digitales que mejoran el contenido de las clases.

El índice de confiabilidad para estas ocho preguntas fue alto (Alfa = .84). Los resultados del Chi-cuadrado realizados para comparar las estimaciones de los docentes entre las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Negativo se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6.

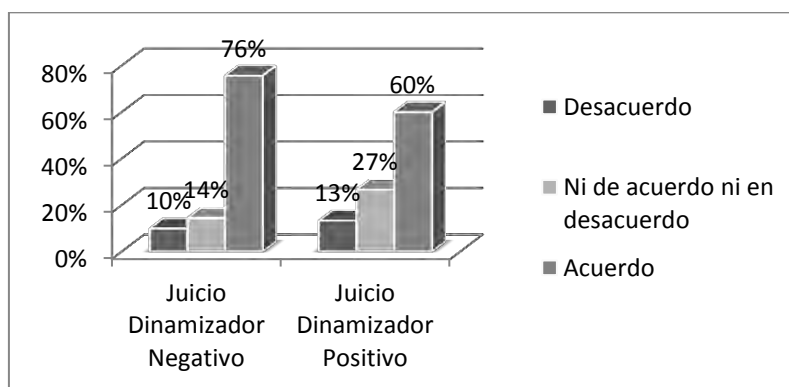
Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas TPACK.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
TPACK1	4.904	4	0.297
TPACK2	10.15	4	0.038
TPACK3	5.679	4	0.224
TPACK4	8.871	4	0.064
TPACK5	2.891	4	0.576
TPACK6	4.558	4	0.336
TPACK7	1.727	4	0.786
TPACK8	7.685	4	0.053

En esta tabla se puede observar que la única pregunta que produjo una diferencia estadísticamente significativa entre las estimaciones de los docentes de los dos tipos de escuelas fue la TPACK 2. Sin embargo, esa significación no se puede interpretar válidamente puesto que 20% de las casillas de la distribución tuvieron frecuencias esperadas inferiores a 5, precisamente las casillas de la categoría Muy en desacuerdo con solo un 2% de las respuestas.

Esta situación nos llevó de nuevo a fundir las casillas de los extremos para evitar las frecuencias esperadas muy bajas. Sumamos las respuestas de las Categorías Muy en desacuerdo y En desacuerdo en una sola llamada Desacuerdo. Igualmente sumamos las respuestas de las categorías Muy de acuerdo y De acuerdo en una sola llamada Acuerdo. Al repetir el Chi-cuadrado con esta nueva distribución encontramos una significación similar, $\chi^2(2) = 6.396, p = .04$, con un tamaño del efecto muy grande ($w = .77$) y una potencia perfecta (1). En la Figura 3 podemos apreciar esta distribución de las respuestas.

Figura 3. Por cientos de las estimaciones de acuerdo con la pregunta TPACK2, según Juicio Dinamizador.



De nuevo estamos frente a una diferencia que no era la esperada pues el acuerdo con impartir clases que combinaran adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes fue mayor en las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo que en las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo.

CK: Conocimiento del contenido docente de matemáticas

Las frases para estimar el contenido docente de matemáticas fueron seis:

1. Tengo suficientes conocimientos y habilidades para indagar y crear en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas.
2. Sé desarrollar un modelo de pensamiento y razonamiento matemático, acorde con las exigencias curriculares del área.
3. Uso varios métodos y estrategias propias del área de matemáticas para desarrollar mi conocimiento.
3. Uso varios métodos y estrategias propias del área de matemáticas para desarrollar mi conocimiento.
4. Tengo suficientes habilidades para favorecer el aprendizaje a través de la resolución de problemas en matemática, por investigación y método activo.
5. Tengo habilidad para conectar la matemática con otras disciplinas.

Esta escala obtuvo una confiabilidad excelente con un índice Alfa = .96. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado para cada pregunta, comparando las estimaciones de ambos tipos de escuela, se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7.

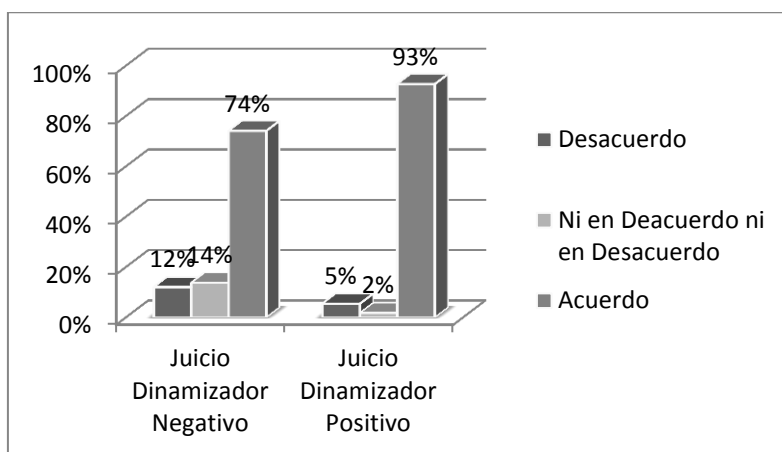
Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas CK de matemáticas.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
CK1Mat.	11.99	4	0.017
CK2Mat.	9.757	4	0.045
CK3Mat.	7.732	4	0.316
CK4Mat.	8.423	4	0.077
CK5Mat.	5.557	4	0.235
CK6Mat.	5.29	4	0.259

Como podemos observar en la Tabla 7, solo los dos primeros ítems de este grupo obtuvieron un Chi-cuadrado significativo, pero los dos ítems presentaron 60% y 50% respectivamente de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5, lo cual impide su interpretación válida. Por esta razón, procedimos en cada ítem de estos dos, a fundir las categorías extremas de acuerdo y desacuerdo. En ambos ítems sumamos las respuestas pertenecientes a las casillas Muy en Desacuerdo y En desacuerdo en una sola casilla llamada Desacuerdo; las casillas Muy de acuerdo y De acuerdo se sumaron en una sola casilla llamada Acuerdo.

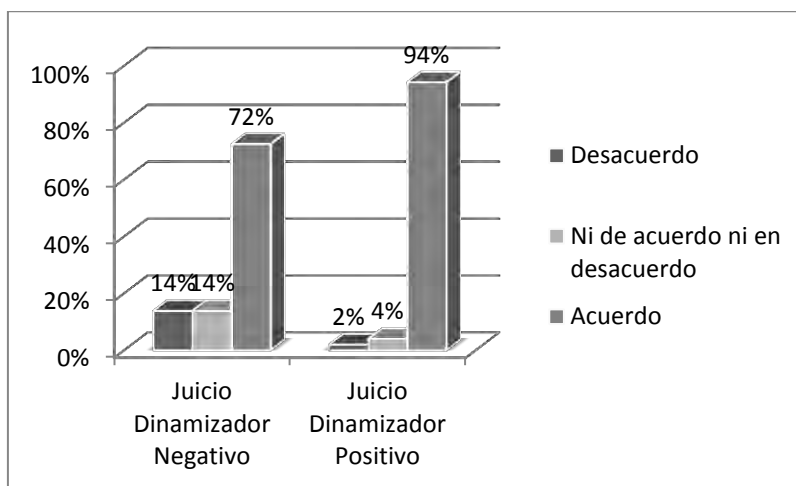
En la Figura 4 se puede apreciar la diferencia de las estimaciones entre los dos tipos de escuela. En este caso el Chi-cuadrado sobre esta nueva distribución obtuvo una mayor significación estadística, $\chi^2 (2) = 9.265$, $p = .01$, con un tamaño del efecto enorme ($w = 1.06$) y una potencia perfecta (1). Como se ve en la Figura, esta vez la diferencia estuvo en la dirección esperada, los juicios de acuerdo con tener conocimientos y habilidades para indagar y crear en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas fueron más frecuentes en las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo que en las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo.

Figura 4. Por cientos de las estimaciones de acuerdo con la pregunta CK1Mat., según Juicio Dinamizador.



En la pregunta 2 sobre desarrollar un modelo de pensamiento y razonamiento matemático, acorde con las exigencias curriculares del área, la nueva distribución obtuvo una altísima significación estadística, $\chi^2 (2) = 17.471$, $p = .0002$, con un tamaño del efecto enorme ($w = 1.08$) y una potencia perfecta (1).

Figura 5. Por cientos de las estimaciones de acuerdo con la pregunta CK2Mat., según Juicio Dinamizador.



En esta Figura podemos apreciar que aquí también las diferencias confirmadas fueron en la dirección esperada, pues las estimaciones de acuerdo fueron más frecuentes en las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo que en las que tenían Juicio Dinamizador Negativo.

CK: Conocimiento del contenido docente de ciencias sociales

Las frases sobre el conocimiento del contenido docente de Ciencias Sociales fueron seis:

1. Tengo suficientes conocimientos sobre las Ciencias Sociales.
3. Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre Ciencias Sociales.
4. Me siento lo suficientemente preparado para impartir los contenidos del área de ciencias.
5. Sé aplicar procedimientos científicos.
6. Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre ciencias.

Al igual que en la anterior, esta escala alcanzó una confiabilidad excelente con índice Alfa = .95. En la Tabla 8 se presentan los resultados de prueba Chi-cuadrado para cada ítem, en donde se comparaban las estimaciones de docentes de los dos tipos de escuela, Juicio Dinamizador Positivo y Negativo.

Tabla 8.

Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas CK de sociales.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
CK1Soc.	4.335	4	3.63
CK2Soc.	12.682	4	0.013
CK3Soc.	5.365	4	0.252
CK4Soc.	4.3	4	0.367
CK5Soc.	1.71	4	0.789
CK6Soc.	3.499	4	0.478

Como se confirma en la tabla, el ítem 2 sobre aplicar una competencia de pensamiento histórico fue el único que mostró un Chi-cuadrado significativo. Sin embargo, como en los casos anteriores, tuvo más de 20% de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5 en la distribución de respuestas. Como en los casos anteriores intentamos sumar las casillas extremas de acuerdo y desacuerdo, pero aun así las frecuencias esperadas de las casillas en desacuerdo (20%) siguieron inferiores a 5, invalidando la interpretación de este Chi-cuadrado.

CK: Conocimiento del contenido docente de lengua española

Esta sección de conocimientos sobre el contenido docente de lengua española solo estuvo compuesta por tres ítems:

1. Tengo dominio de las competencias de la lengua, necesarias para impartir clases de Lengua Española.
2. Poseo dominio de los géneros literarios.
3. Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre Lengua Española.

El análisis de confiabilidad de estos tres ítems arrojó un índice Alfa muy bajo (.17), pero nos dijo también que si se elimina el primer ítem la confiabilidad de los dos ítems restantes sería excelente (Alfa = .94). De todos modos, en la Tabla 9 podemos constatar que ninguno de las pruebas de Chi-cuadrado que compararon las estimaciones de los docentes entre los dos tipos de escuela obtuvo significación estadística.

Tabla 9.

Resultados del Chi-cuadrado entre los diferentes tipos de escuela para las preguntas CK de lengua española.

Ítem	Chi-cuadrado	gl	p
CK1Esp.	3.392	4	0.64
CK2Esp.	2.287	4	0.683
CK3Esp.	1.323	4	0.857

Discusión y Conclusiones

La gran mayoría de los docentes encuestados dijo poseer todos los conocimientos necesarios, según el modelo TPACK, para integrar las TIC a su enseñanza. Esto podría llevarnos a afirmar que nuestros docentes,

de las escuelas de educación media de Santiago que poseen laboratorios de informática, están listos para hacer un uso estimulante y crítico de la tecnología en beneficio de sus estudiantes.

Sin embargo, la interpretación de estos resultados se ve limitada por problemas de validez. El cuestionario utilizado contenía la medición de todos los conocimientos pertinentes, pero en base a preguntas que eran auto reportes. Es decir, los mismos docentes fueron quienes estimaron su propio nivel de conocimiento en las áreas investigadas.

Los auto reportes carecen de validez en sí mismos. Sobre todo en una situación como la planteada en esta investigación, donde se les pregunta a los participantes si poseen conocimientos que son esenciales para el correcto desempeño de su función profesoral. En otras palabras, las preguntas poseían una alta deseabilidad social, por lo que pueden provocar una tendencia a contestarlas en sentido positivo.

Por esta razón nos vimos obligados a introducir una variable independiente que asegurara la validez de las respuestas de los participantes. Esta variable fue el juicio de los dinamizadores de las TIC en cada escuela, el cual fue organizado para que nos proporcionara dos tipos de escuela: un tipo de escuela en la que los dinamizadores consideraban que había un uso positivo de las TIC y otro tipo de escuela en la que estos dinamizadores consideraban que el uso de las TIC era más bien negativo. Esta validación no fue conseguida excepto en contadas ocasiones pues, en general, en ambos tipos de escuela los participantes consideraban que poseían la gran mayoría de los conocimientos medidos.

Las excepciones de las mediciones que contaron con adecuada validez fueron las referentes a los conocimientos disciplinares en matemáticas y ciencias sociales. En relación con las matemáticas se puede afirmar que los profesores de las escuelas con juicio dinamizador positivo tenían más conocimientos y habilidades para indagar y crear en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como que sabían desarrollar mejor un modelo de pensamiento y razonamiento matemático, acorde con las exigencias curriculares del área.

Con respecto a las ciencias sociales los profesores de las escuelas con juicio dinamizador positivo sabían aplicar mejor una competencia de pensamiento histórico que los de las escuelas con juicio dinamizador negativo.

Sin embargo, obtuvimos dos resultados que contradicen nuestro método de validación. Por una parte, los profesores de las escuelas con juicio dinamizador negativo mostraron mejor conocimiento de tecnologías digitales para comprender y elaborar contenidos sobre Lengua Española. Por otra parte, los profesores de estas mismas escuelas dijeron que podían impartir clases que combinan adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes, mejor que los profesores de las escuelas con juicio dinamizador positivo.

Estamos frente a una diferencia que no era la esperada pues el acuerdo con impartir clases que combinaran adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes fue mayor en las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo que en las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo. Descalificamos las estimaciones de los docentes que en todos los casos se quisieron mostrar con más conocimientos que los que tenían en la realidad. Lo que demuestra que los auto reportes deben ser sustituidos por observaciones de la conducta. Los casos en los que se comprueban las hipótesis esperadas son los que van a preguntas sobre contenidos de Matemáticas, los cuales son más observables.

En resumen, nos encontramos con serias limitaciones de interpretación producidas por el método de auto reportes y, además, encontramos contradicciones con la validación planificada. En vista de la importancia teórica del modelo TPACK ya extensamente investigado, recomendamos elaborar para futuras investigaciones instrumentos que no se encuentren basados en auto reportes sino en registros de observación, validados con los juicios de observadores entrenados.

Referencias bibliográficas

- Bachy, S. (2014). TPKD, a New Definition of the TPACK Model for a University Setting. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 15-39.
- Bilici, S. (2016). An Examination of Science Teachers' Knowledge Structures towards Technology. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 571-586.
- Boksz, B. (2012). An Examination of Teachers' Integration of Web 2.0 Technologies in Secondary Classrooms: A Phenomenological Research Study. *Nova Southeastern University, ProQuest Dissertations Publishing*. 3545427.
- Cabero, J. (2014). *La formación del Profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)*. Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 28(3), 647-663.
- Cabero, J., Marín, V. & Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC @tic. *Revista de Innovación educativa*, 2015(14), 13-22.
- Cacheiro, M. Sánchez, C. & González, J. (2016). *Recursos Tecnológicos en contextos Educativos*. Editorial UNED: Costa Rica.
- Can, B., Erokten, S. & Bahtiyar, A. (2017). An Investigation of Pre-Service Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 51-57.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- García, D., Domínguez, A., & Stipcich, S. (2014). El modelo TPACK como encuadre para enseñar electrostática con simulaciones. *Physics Education*, 8(1), 81-90.
- Gewerc, A., Perna, E. & Varela, J. (2013). Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de Ingeniería Informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349-374.
- Lambert, M. & Mäkitalo, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 15-31. <https://doi.org/10.14742/ajet.3518>
- Loffi, V. y Collazo, H. (2012). *Reflexiones en torno a las TIC en la educación media y la formación de docentes*. ISSN 0328-820X, (16), 168-178
- Matthew, J., Koehler, M., Mishra, P. & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 108. 1017-1054.
- Moreno, A. (2012). *Multimedia y Web 2.0*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Madrid.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2015). *2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Cudipal: Madrid, España.

Özdemir, M. (2016). An Examination of the Techno-pedagogical Education Competencies (TPACK) of Pre-service Elementary School and Preschool Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 70-78. doi.org/10.11114/jets.v4i10.1816.

Padrón, C. y Bravo, M. (2014). Competencias TIC para la gestión del conocimiento: un aporte desde el modelo TPACK. *Educare*, 18(3), 49-73.

Preacher, K. (2001). Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. Available from <http://quantpsy.org>.

Rodríguez, M. (2015). Internet: ¿hacia un nuevo concepto de lo público? *Persona y derecho. Revista de fundamentación de las instituciones jurídicas y de derechos humanos*, (72), 133-148. DOI: <https://doi.org/10.15581/011.72.133-148>

Rombys-Estévez, D. (2013). Integración de las TIC para una “buena enseñanza”, opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores. *Cuaderno de investigación educativa*, 4(1), 69-86.

Salinas, J., De Benito y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163.

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. y Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Research*, 15(2), 4-14.

Swift, D. (2017). The Challenges of Developing Disciplinary Knowledge and Making Links across the Disciplines in Early Years and Primary Humanities. *Education*, 45(3), 365-374.

Fecha de recepción: 6-2-2019

Fecha de aprobación: 21-6-2019



Interculturalidad, educación y discapacidad: repensando la relación entre los institutos desde una perspectiva ética

Interculturality, education and disability: rethinking the relationship between institutes from an ethical perspective

AFONSO, Viviana¹

Afonso, V. (2019). Interculturalidad, educación y discapacidad: repensando la relación entre los institutos desde una perspectiva ética. *RELAPAE*, (10), pp. 57-67.

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación ha sido elaborado con el propósito de interpelar la educación para las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE) desde una perspectiva ética que desande un camino hacia una comprensión desnaturalizada y fidedigna. Para ello se ha optado por correr el punto de mira desde la clásica categorización del instituto como un mero mecanismo homogeneizador, hacia una visión que lo dimensiona como oportunidad para la realización de las personas. Es importante tener en cuenta que los procesos educativos se encuentran, cada vez con mayor énfasis, volcándose hacia el sujeto en pos de otorgarle el protagonismo que merece, superando así viejas ataduras que generan un viraje producido hacia el reconocimiento de la importancia que posee la diversidad, la interculturalidad y lo interrelacional en el ámbito educacional. En tal sentido se ha practicado una relectura de grandes pensadores en una senda que permita perfilar el fundamento y horizonte del nuestro.

Palabras clave: Educación inclusiva/ Necesidades educativas especiales/ Diversidad/ Interculturalidad/ Discapacidad

Abstract

The article has been developed with the purpose of addressing education for people with disabilities or special educational needs (SEN) from an ethical perspective that unravels a path towards a denatured and reliable understanding. For this, it has been decided to run the focus from the classical categorization of the institute as a mere homogenizing mechanism towards a vision that dimensions it as an opportunity for the realization of people. It is important to bear in mind that the educational processes are, with increasing emphasis, turning towards the subject in order to grant him the prominence he deserves, thus overcoming old ties that generate a turn produced towards the recognition of the importance that diversity has, interculturality and interrelational in the educational field. In this sense, a rereading of great thinkers has been practiced in a path that allows to outline the foundation and horizon of ours.

Keywords: Inclusive education/ Special educational needs/ Diversity/ Interculturality/ Disability

¹ Universidad Abierta Interamericana (Argentina) / viviana.afonso@uai.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone interpelar a la educación para las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE) desde una perspectiva ética que desande un camino hacia su comprensión, corriendo el punto de mira desde la clásica categorización del instituto como un mero mecanismo homogeneizador hacia la oportunidad que representa en tanto que sus procesos se encuentran, poco a poco, volcándose hacia el sujeto, otorgándole el protagonismo que propone la superación de las cuestiones materiales y que pone foco en el otro, en la diversidad, la interculturalidad y lo interrelacional.

En la línea ideológica mencionada, en esta producción se articulará una dinámica que prevé una estructura ágil que, a su vez, presente un esquema de pensamiento coherente y amplio, entre los muchos posibles, que asista a mejorar nuestra calidad educativa y el proceso de diseño, implementación y continua evaluación de una realidad compleja y cambiante que nos une como seres humanos.

Por lo tanto se potenciará una secuencia de pensamientos que se entrelacen y eslabonen evolutivamente y que, utilizando metafóricamente el mito del maestro Platón, permitan salir de una caverna, para analizar la siguiente y continuar así sucesivamente hasta maximizar todo lo posible la comprensión respecto de cada instituto relativo al tema en estudio (Calva González, 2013).

Asimismo, como proceso necesario, el razonamiento lógico y metódico que se esbozará en las líneas que se consignan a continuación y el andamiaje intelectual expuesto no se sustenta como la única verdad posible en torno al tópico planteado, sino que parten desde la premisa que aboga por la igualdad de las personas como miembros de la humanidad, como iguales en la diversidad y como seres únicos e irrepetibles que comparten culturas que los circunstancian (Verdú, 1957).

En tal sentido, el tema será abordado desde una perspectiva fenomenológica que analice el derecho de las personas teniendo siempre presente la triple dimensión de la estructura legal subyace, fomenta y toma parte en todas las relaciones humanas del Estado de Derecho (Reale, 1997).

Ello invita a dimensionar el trabajo en el plano fáctico, es decir aquél en el que los hechos toman lugar, acaecen; por otra parte también se presentará una imagen del plano ideológico, a partir de la ponderación de las circunstancias culturales, el lenguaje y las normas que enmarcan esta temática; y por último el plano epistémico, o en otras palabras, el estudio de la cuestión en procura de avanzar hacia un mejor conocimiento, interrelacionando los valores históricos, sociales, económicos, políticos, culturales y coyunturales que dan lugar a que los fenómenos sociales se den en la forma en que lo hacen y no en otra (Reale, 1996). Todo, conforme se anticipara ut-supra, como senda hacia la mejor comprensión de la temática y como paso necesario hacia una propuesta que posibilite la mejora de las situaciones de vida de las personas comprendidas por el ensayo.

Ahora bien, uniendo los conceptos mencionados, es de nodal importancia tener en cuenta la paradoja que implica pensar que un dispositivo político diseñado para enseñar a muchos lo mismo, ahora se encuentre intentando contemplar la individualidad de cada yo, que a la vez es otro.

Es menester destacar que ello además representa una fuerza relacional que sobrepasa ese yo y ese otro y propicia una ocasión que lleva a observar la evolución del instituto desde lo fenomenológico, aunque también más allá del fenómeno, para partir desde una premisa originada desde las palabras de Nietzsche al manifestar que no existe una verdad absoluta respecto de los hechos, sino interpretaciones; y justamente esta producción procura interpretar la temática relatada desde una de las perspectivas posibles.

En virtud de todo lo manifestado, en adelante se realizará un recorrido de los postulados de los más prestigiosos y brillantes pensadores filosóficos contemporáneos, entre los que se destacan Walter Mignolo, Enrique Del Percio, Catherine Walsh, Jacques Derrida, Emmanuel Lévinas, Jiovany Samanamud Ávila, Emilio Tenti Fanfani, Carlos Skliar, Carlos Cullen, Friedrich Nietzsche, Paulo Freire, Juan Carlos Gutierrez Condori, Daniel Feierstein, Marcelo Rocha, Indiana Vallejos y Rodolfo Kusch, con el propósito de evaluar y dimensionar, desde la reflexión y la crítica, el vínculo entre la educación y discapacidad y las necesidades educativas denominadas especiales desde una ponderación ética.

2. SISTEMATIZACIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD.

La transmisión de cultura mediante su sistematización no escapa a la matriz de dominación de los grupos hegemónicos. Este proceso, complejo y a su vez dinámico, se constituye como factor decisivo en lo social a partir de contemplar de manera singular la infancia y su evolución, de establecer espacios específicos destinados a la educación de los infantes, adolescentes, jóvenes y adultos, de determinar los parámetros de lo común y lo no común, de promover la construcción de especialistas de la enseñanza, de fomentar la prevalencia de la obligatoriedad de la educación a través de la sanción de leyes y también delimitar los contenidos y valores que deben ser objeto del proceso educativo mediante el ejercicio del poder público.

De esta forma, el posicionamiento de la escuela y sus prácticas como medio preponderante de transmisión de cultura se constituyen contextualmente de acuerdo a los principios que enmarcados en su proceso, tanto en conocimientos y representaciones como en disposiciones (Tenti Fanfani, 2010). Es en estos términos que se envuelve a los sujetos sociales en una relación contenida entre el saber y el poder, mediante la implementación de recortes culturales que originan exclusión del aporte de otras culturas posibles, apagando su voz, oprimiendo su existencia y, al mismo tiempo, promoviendo control sobre la producción y reproducción cultural.

De acuerdo al esquema de pensamiento de Foucault (2009), la escuela es un aparato de examen continuo y sin interrupción que acompaña y legitima el proceso de enseñanza cuyo cometido permite medir y sancionar en el mismo acto, imponiendo una lógica reduccionista que legitima disciplinariamente el discurso de las clases dominantes. Ello resulta visible a través de la concreción y desarrollo del currículum escolar, en tanto éste propicia una inclusión que encubre un proceso de exclusión, actuando así como tecnología o aparato de producción de conocimientos de índole selectivo -y se agrega colonial- en la que se impone y se somete a los individuos a la apropiación de un saber específico y de una ciencia determinada desde el paradigma de la verdad absoluta, promoviendo así procedimientos que procuran no dar lugar a la alteridad, ni a la producción cultural sin limitación, sino todo lo contrario.

En tal sentido Skliar (2003) interpreta que el proceso educativo, tan lento y gradual como violento, motiva la aprehensión de los saberes como idóneos, de la ciencia como indiscutible y de la verdad como la única posible o aceptable, para lograr que el otro (el estudiante, el sujeto adulto futuro) se apropie de estas premisas y las viva como suyas naturalizándolas y en virtud de ello resulta necesario interpelar su legitimidad, sus normas y su direccionamiento desde una perspectiva ética que abogue por la interculturalidad.

Por lo tanto la dimensión normativa de la educación, en la que se haya también el currículum escolar que determina en gran medida los procesos escolares, responde intencionalmente a criterios históricos y contextuales que regulan al sistema determinando modelos en el que se articulan teorías y prácticas desarrolladas como políticas constitutivas de creencias, reglas, valores, sanciones, tradiciones, representaciones y exclusiones que enmarcan dicho universo.

Como lo expresa Carlos Cullen (2007) la educación, así visualizada, se encuentra comprendida por una red de relaciones complejas, se posiciona como un todo homogeneizador que a partir de sus instrumentos y métodos no da lugar, al menos en la forma ideal propuesta desde lo discursivo, a la verdadera diversidad, a la alteridad, al otro en su plenitud.

Continuando esta línea argumental, es importante tener en cuenta que la contribución de la educación en la construcción de las identidades individuales y colectivas ejerce simbólicamente una violencia hegemónica que impone las categorías de un “Yo” (un normal) y de “Otro” (peyorativamente) sin mediar un verdadero consentimiento en la aceptación de esa realidad y sin que haya sido producto de una libertad de elección, de vida (UNER, 2009), sino el producto de una ideología dominante plasmada en un documento de acatamiento y obediencia obligatorio por parte del conjunto de los particulares de la sociedad.

En virtud de ello es necesario considerar que la construcción social reinante en cuanto a que la discapacidad concibe a dicho concepto como un fenómeno y por tanto un hecho, se encuentra llena de preconceptos y estereotipos devenidos de un imaginario estigmatizador que enfrentan únicamente aquellos que se encuentran así definidos socialmente y que deben lidiar con los constructos de la homogeneidad excluyente que los segrega y le imprimen un número ilimitado y siempre creativo de barreras opresoras para el desarrollo de su vida (ROCHA, 2013).

Ponderando lingüísticamente el término discapacidad, es menester destacar que, como su propia palabra lo indica, refiere a una “no capacidad”, a una “falta de capacidad”, a un “excluido” por no entrar dentro de los parámetros de lo “normal”, de lo “común”, sometiendo así a enteros grupos de seres humanos a una sectorización peyorativa a través de constructos ideológicos que así lo imponen, generando una paradoja que pretende reconocer derechos al mismo tiempo que se los vulnera.

Es radical tomar en cuenta que esta construcción lingüística puede apreciarse a partir de la formulación y definición del concepto a través de diversos y reconocidos institutos a nivel internacional, tal y como puede probarse leyendo lo publicado por la Real Academia Española (RAE) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Según lo expresado por la RAE (2018) la palabra discapacidad comprende a la “condición de discapacitado” y este último término obedece a la conceptualización que como adjetivo sirve para calificar a “una persona: Que padece una disminución física, sensorial o psíquica que lo incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida”.

Por su parte, la OMS recupera en gran medida la conceptualización esbozada en el párrafo anterior sosteniendo que

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2018)

Siguiendo las palabras del ilustre Chomsky (2003), el lenguaje obedece a mucho más que permitir la mera comunicación entre las personas, ya que actúa directamente sobre el pensamiento y la forma en que las personas construyen sus andamiajes y estructuras mentales con las que interactúan socialmente. Por lo tanto es menester tener muy presente que cualquier constructo ideológico, como lo es un término

lingüístico, obedece a un esquema de razonamiento digno de ser objeto de reflexión y revisión en cuanto a su legitimidad y validez.

Observando lo manifestado, resulta conveniente apreciar que la discapacidad es una fabricación intelectual que se posiciona como una categoría tanto social como política y genera una predisposición en la interrelación de los individuos entre sí y con la sociedad en todas sus dimensiones (social, jurídica, económica, histórica, etc.).

Rememorando las palabras de Feierstein (2009) con el objeto de relacionar este instituto con el educativo, y poniéndolas en diálogo con las ideas de Derrida (1998), el conjunto de la sociedad se propone integrar al ámbito educativo al sujeto con NEE imponiéndole la sujeción a cláusulas normalizadoras que lo interpelan a funcionar en un entorno lo más “normal posible”, proponiendo el ejercicio de soluciones compensadoras que no logran superar los obstáculos existentes. En suma, esta circunstancia reafirma el determinismo de lo normal que lejos de abogar por ese otro lo impulsa a la incorporación en un entorno que no fue pensado, en principio, para él.

En la misma línea, Vallejos (2008) interpreta a Foucault respecto del concepto de anormalidad identificando a la discapacidad como una de sus posibilidades fundantes. Este pensamiento estandariza lo anormal en vínculo estrecho con lo médico, sectorizando de una forma singular a aquél en condiciones médicas diferentes a la mayoría de las personas. Dicha posición trivializa al sujeto y lo vuelve un objeto de la tecnología que propone la medicina. Por lo tanto, aquél que es considerado por fuera de lo normal de acuerdo a las reglamentaciones vigentes y operantes en determinados contextos sociales sufre una exclusión bajo mantos de supuesta humanidad, que simulan incluir la diversidad desde una posición en donde el “otro” ya se encuentra discriminado.

Teniendo en consideración todo lo manifestado, es posible afirmar que al hablar de diversidad en el ámbito pedagógico se sitúa en el lugar de extraños a seres humanos que por sus atributos son diferentes y por lo tanto son considerados “otros”, fuera de lo “normal”. La utilización del término en este sentido, delimita una frontera que separa un “nosotros (los normales)” de un “ellos (los anormales)” y se fomenta de esta manera el uso del concepto de alteridad como un sinónimo de la anormalidad.

Este contrasentido genera una desigualdad que conduce hacia la exclusión y la marginación, estigmatizando y etiquetando políticamente a los seres humanos con eufemismos que lejos de sumar discriminan y recortan la cultura consecuentemente con un discurso monocorde (Skliar, 2015).

3. DISCAPACIDAD E INTERCULTURALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA (DES)COLONIAL² Y (DE)CONSTRUCTIVA.

En el orden relatado, es posible afirmar que hoy más que nunca esta discriminación cultural hace eco, no sólo en cuanto a las costumbres de aquellos de diferente nacionalidad, sino que se evidencia también inmersa dentro de los senos sociales de un mismo origen nacional, que en el constructo denominado “discapacidad” observa uno de sus exponentes.

² Se aclara que para este ensayo el término *decolonial* y *descolonial* son tomados como sinónimos ya que dependiendo del autor el mismo puede variar levemente de acuerdo a su postura particular sin que ello obste los principios generales que promueve esta línea filosófica.

Esta premisa conduce a pensar el desafío de la interculturalidad desde una visión que procure decir y pensar de una manera diferente, que busque con decisión y perseverancia todos los rodeos que pongan en diálogo a las diferentes culturas, en el convencimiento de que la razón siempre se encuentra contaminada contextualmente y que la riqueza se halla justamente en ese diálogo con las contaminaciones más que en simplemente sustraerse a ellas (Cullen, 2003). Ello llama a contemplarla como dialéctica constante e interpela a la educación en forma directa “en el sentido fuerte de salir de la interacción habiendo aprendido algo del otro, y no meramente dejándolo ser” y que en el encuentro entre las distintas culturas se abra una posibilidad de construir en la unión (Cullen, 2006, pág. 5).

Esta mirada, según Gutiérrez Condori (2007), implica desarrollar políticas que potencien lo cultural y se encuentren encaminadas al conjunto de la sociedad, pero también a cada individuo. Para ello se debe romper con los modelos que se caracterizan por posiciones que conducen a la exclusión y la intolerancia; en otras palabras propiciar, tanto desde la intelección como de la acción, el desarrollo del respeto al otro, a la diversidad.

Esta línea argumental, con gran aceptación en estos tiempos, concibe a la educación como un montaje sistémico propio de la hegemonía y dominación capitalista que impone prácticas exclusorias y de allí la necesidad de repensar el instituto en pos de construir una herramienta que sea capaz de enfrentar el desafío que plantea el giro civilizatorio hacia la descolonización, hacia la liberación de cadenas dogmáticas propias del mantenimiento del status quo que no permite que la ética tome el lugar que le es propio.

Al respecto, Lévinas (2004) nos regala una premisa fundamental cuando expone la necesidad de propiciar una ética educativa que parta desde la idea de superar la alienación resultante del logos universal impuesto por la ideología del dominante que ha expulsado a las sombras a todo aquél que ha sido conquistado. En otras palabras, romper con las tecnologías propias de la opresión que buscan siempre construir la identidad de los sujetos de acuerdo a su propia intencionalidad y dentro de lo aceptable desde su identidad hegemónica.

Este rompimiento, concordante con las premisas de la descolonización, no debe someterse a un simple reduccionismo hacia la recuperación de una identidad o subsumirlo dentro de la problemática de la utópica igualdad. Más bien, se trata de un problema que demanda una inclusión, que integre, que no sea parcial, que no tenga lugar en la misma fórmula monocultural que viene excluyendo hace cientos de años (SAMANAMUD ÁVILA, 2012).

En consonancia con esta proposición Walter Mignolo (2009) convoca a producir un “giro epistémico descolonial” con el objeto de construir una resignificación de procesos y determinismos de la educación a partir de una dialéctica coincidente con la concepción crítica que erigió Horkheimer y de esta forma dar lugar a un pensamiento fronterizo que no se limite por encontrarse situado desde una perspectiva (eurocéntrica) que únicamente procure ordenar y organizar todo lo que nos es percibido intelectualmente, sino que facilite la posibilidad de examinar la lógica subyacente y las consecuencias que producen los fenómenos sociales y promover nuevos saberes, nuevas concepciones del ser y la construcción de otros mundos posibles.

Coincidentemente con el planteo realizado, Derrida (1998) en una relectura de Nietzsche afirma que no existe una única y absoluta verdad sino que todo puede ser de otra manera. Esto abre la posibilidad de afirmar que si hay una idea que se posiciona como “la verdad”, como precepto incuestionable, ello puede y debe ser analizado pormenorizadamente, deconstruido, ya que se trata más bien de la imposición de una perspectiva, de un ejercicio de poder específico que obtura las demás posibles, en virtud que todo concepto supone siempre una política en tanto que al visualizarlo a la luz de sus múltiples interpretaciones posibles a lo largo de su historia una resulta ganadora y limita o bien excluye a las demás.

Para salir de ese círculo es necesario correr el velo, percibir la trama oculta, la historia invisible del mismo, dado que de otra forma se está aceptando una violencia tan simbólica como efectiva.

La deconstrucción, como práctica ética de todo lo que hacemos, es la base para interpelar los mecanismos imperantes en la realidad. Ello en tanto que esta actitud descencializa, antidogmatiza y permite exhibir el carácter paradójico e inconcluso de todo lo que hacemos y somos, posibilitándonos ver que no todo siempre tiene que ser de la misma manera y es justamente esa la perspectiva que se propicia desde este trabajo.

Por lo tanto deconstruir es deshacer, sin que ello implique destruir, los sistemas de pensamiento que se nos revelan como únicos, como hegemónicos, como verdades absolutas para dar lugar a otras concepciones en un acontecimiento que se da desde la experiencia, desde lo vivido, desde el pensamiento y desde el sentir.

Este acontecimiento se encuentra motivado por el otro, con uno mismo, con nosotros en la búsqueda de la justicia, ya que

Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja [...] a intentar ser justo con el otro -o conmigo mismo como otro- (DERRIDA en SKLIAR, 2015, pág. 30)

En este punto del trabajo resulta conveniente recordar la idea que Catherine Walsh (2012) sostiene respecto de la importancia de concebir la estrecha relación existente entre interculturalidad y descolonialidad ya que ello conduce a poder construir pensamientos alternativos al del occidental para dirigir la lucha hacia nuevos modos y condiciones de vivir, saber y ser distintos.

En tal sentido, la interculturalidad se presenta como un complejo entramado interrelacional que mediante negociaciones e intercambios culturales produce una múltiple vía en busca de la equidad entre personas, conocimientos y prácticas diferentes, que lejos de hacer un mero reconocimiento o de tolerar al otro deben impulsar la creación de espacios en el que se encuentren seres, saberes, sentidos y prácticas en todas sus formas y representaciones (Walsh, 2012).

Ello no implica desconocer todos los logros y avances a los que se ha llegado en el ámbito educativo, como tampoco se sugiere la eliminación de los derechos específicos o de los textos normativos que envisten de derechos a los seres humanos, sino fomentar una revisión (constante) de los propósitos y perspectivas que guían la mentada inclusión que se propicia desde la regulación legislativa como orientadora de la actividad y las conductas sociales. Porque sectorizar personas desde la lingüística legislativa, como punto de partida, impone una desvalorización del individuo que se encuentra comprendido en ese grupo social.

Más aún cuando para poder hacer valer los derechos que le corresponden como ser humano, los sujetos se ven obligados a la realización de trámites excesivamente burocráticos y médicos, ya que se los está sometiendo a una doble imposición que propicia una carga tanto física como intelectual innecesaria.

En consecuencia, lo que se requiere no es un simple cambio de las leyes que encuadran la cuestión, sino una reingeniería social que construya una nueva lógica e interpele a la racionalidad hegemónica de forma tal de contribuir sustancialmente a la cimentación de una transformación de todas las construcciones que hacen a la vida en la sociedad contemporánea, entre ellas el Estado, el sistema jurídico y la educación, en pos de constituir verdaderos escenarios de igualdad y equidad que faciliten las condiciones hacia el 'buen vivir' (Walsh, 2009).

Por ello, para que exista una educación emancipadora de las cadenas de la opresión se vuelve necesario transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también sus sistemas y procesos a fin que los mismos tomen en cuenta y se basen en las relaciones interpersonales que lo materializan, promoviendo una participación efectiva y una adaptación personalizada a las individualidades de cada actor (por contraposición al esquema homogeneizador reinante).

En tales términos los valores principales que fundan la idea de la educación deben constituirse desde el reconocimiento de la igualdad, la no discriminación, la celebración de la diversidad y las buenas prácticas en pos de respetar al otro en su dignidad y sus necesidades de forma tal que la oportunidad de enseñar y aprender sea efectiva y pertinente desde una perspectiva social que combata la estigmatización (UNESCO, 2013) y se propicie desde el amor, desde la búsqueda de la felicidad continua que nos interpela en un sentido moral y ético, en la que lejos de existir únicamente un yo, existe un nosotros (Kusch, 1975).

Para ello será menester promover la interculturalidad desde una concepción crítica. Entenderla como una acción, una estrategia y un proceso que interactúa permanentemente en lo interrelacional para generar condiciones de respeto, de legitimidad, de simetría, de equidad, de igualdad como cimientos (algunos) de la felicidad.

Por lo tanto, resulta vital propiciar su construcción desde la ética que comprenda lo político, lo social y lo epistémico a fin de cambiar la matriz en que las relaciones tienen lugar, modificar las condiciones y dispositivos que generan barreras u obstáculos y se erigen como fuentes de desigualdad y discriminación (Walsh, 2010).

En dicha senda se torna pertinente visualizar a la discapacidad no como una cuestión del sujeto y terminar de promover el intento de sencillamente reconocerlo, tolerarlo o incorporarlo, bajo el eufemismo de la integración al ámbito de lo común de acuerdo a la matriz de poder establecida.

Resulta de suma importancia propiciar verdadera pedagogía crítica intercultural que asista a la transformación de la sociedad y para ello es necesario romper con el paradigma eurocentrista propio de la cultura occidental, cuestionando la asimetría en las relaciones de poder, sus tecnologías y dispositivos desde una perspectiva que no se base únicamente en el reconcomiendo de la diferencia sino en la superación de las desigualdades hacia la construcción de la felicidad en el encuentro de aquello que nos une (Freire, 2015).

Por lo tanto, y releendo la postura de Jaume Carbonell Sebarroja (2016) sobre los modelos educativos inclusivos, se entiende que la educación, comprendida como proceso que se debe ofrecer a todos sin diferenciación, imprime la necesidad de ser concebida, pensada y repensada en un paradigma que realmente propicie la cooperación en pos de incluir verdadera y sinceramente. Este concepto, inteligible tanto desde el pensamiento como desde lo pragmático, debe acoger las diferencias, celebrándolas en un conducto hacia la unión que elimine la segregación, el rechazo, el etiquetamiento y la estigmatización como vía idónea hacia la construcción de una sociedad más equitativa, justa y hermanada.

4. REFLEXIONES.

Propiciar la interculturalidad desde la vocación de generar unión, de continuar trabajando en aras a construir senderos educativos inclusivos abordados éticamente deben ser concebidos a partir de:

✓ Deconstruir: Es fundamental que la educación se reconstruya a partir de una perspectiva que no se base únicamente en el disciplinamiento social sino que proponga ponderar críticamente los principios de valoración de las obligaciones y los derechos y que favorezca la liberación de la subjetividad de las ataduras

del mercantilismo ya que la persona no tiene precio, sino que posee dignidad. Será menester facilitar el reconocimiento mutuo de esa dignidad por parte de los integrantes de la sociedad respetando y cuidando al otro y su singularidad. A raíz de ello resulta necesario abordar en el proceso educativo los saberes en un sentido amplio pero también crítico en el que el rol de la educación debe conducir hacia la comprensión de que la vida y las relaciones sociales son practicadas desde un saber y un no saber, de convivir y al mismo tiempo estar solo, de adaptarse a las normas y principios que rigen la conducta, pero también de perseguir deseos y aspiraciones personales porque la subjetividad además de dotar al hombre de capacidad de actuar y de pensar se compone de deseo y de poder, como también de acontecimientos y de azar (Afonso, 2016).

✓ Desestructurar: A fin de dejar de pensar la integración desde las mismas estructuras fundantes de la segmentación social y dar paso a una deconstrucción desde las distintas perspectivas del mundo y de las personas como sujetos que representan una incontenible fuerza relacional (DEL PERCIO, 2009), en aras a dar lugar a la alteridad no como un concepto sino como una realidad, porque la cuestión no debe erigirse desde la necesidad del “anormal” a integrarse al resto, sino en crear una sociedad que comprenda a todos y cada uno propiciando la educación como una herramienta de los hombres en su búsqueda de la felicidad.

✓ Desnormalizar: Tenemos la convicción de que es menester fomentar senderos que posibiliten la superación de la educación normalizadora, que viabilicen políticas que no se sustenten en una lógica de incluir al excluido ignorando ex-profeso que esa exclusión parte desde la misma ideología que a posteriori quiere incluir. Para ello será de vital importancia apreciar el giro descolonizador como una alternativa, no como un dogma, sino en el sentido de promover la deconstrucción de las políticas e instituciones vigentes tanto en su concepción actual como en su devenir histórico, para poder construir nuevas configuraciones que comprendan ese nosotros y a cada uno de nosotros.

✓ Decategorizar a los seres humanos: Resulta necesario producir un desplazamiento hacia la concepción de una mirada desprovista del todo homogeneizador, de la opresión que se consagra únicamente en las distancias valorativas, para descolonizar y deconstruir los institutos que se erigen y son determinados en torno al concepto de discapacidad. De esta forma se podrá dar lugar a una educación liberadora y propiciar la construcción social desde la diferencia y también desde la unión, desde el contemplar cada yo, que a la vez es un otro, pero que además representa una fuerza relacional que sobrepasa ese yo y ese otro, y nos interpela a observar incuestionablemente el nosotros.

Referencias bibliográficas

Afonso, V. F. (2016). Tensiones entre el currículum escolar y las teorías reproductivas. *Revista Sociales y virtuales*, 3(3). Recuperado el 1/12/2016 de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/tensiones-entre-el-curriculum-escolar-y-las-teorias-reproductivas/>

Calva Gonzalez, J. J. (2013). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Investigación bibliotecológica*, 27(60), 07-11. Recuperado el 30/9/2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000200001&lng=es&tlng=es.

Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. España: Ediciones Octaedro.

Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Traducción de Miguel Martínez – Lage y Eugenia Vázquez Nacarino. Barcelona: Editorial Kairós.

Cullen, C. (2003). La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas. En C. Cullen & M. Reigadas, *Globalización y nuevas ciudadanía*s (págs. 53-69). Mar del Plata: Suarez.

_____ (2006). *Interculturalidad: desafíos, promesas y riesgos*. Buenos Aires: Ed.

_____ (2007). *Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: Sudamericana SA.

Derrida, J. (1998). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI Editores.

Feierstein, D. (2009). *La construcción del "otro discapacitado". Apuntes para una apertura a la complejidad*. Obtenido de Conadis. Disponible en http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/varios/ponencia_feierstein.pdf. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez Coondori, R. (2007). *Conceptos para entender el proceso de descolonización*. Pukara, Periódico Pukara.

Kusch, R. (2016). *La negación en el pensamiento popular: 1975*. Recuperado el 1/12/2016 de: http://untref.edu.ar/icaatom/uploads/r/universidad-nacional-de-tres-de-febrero-2/6/2/626/La_negaci_n_en_el_pensamiento_popular.pdf.

Lévinas, E. (2004). *Difícil Libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Trad. Nilda Prados. Buenos Aires: Lilmod.

Mignolo, W. (2009). Ciudadanía, conocimiento y los límites de la humanidad. En J. Rösen, & O. Kozlarek, *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas* (págs. 59-79). Buenos Aires: Biblos.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Temas de salud: Discapacidades*. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>.

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es> Fecha de última consulta 01/07/2018

Reale, M. (1997). *Teoría Tridimensional del Derecho*. Madrid: Editorial Tecnos.

_____ (1996). *El término tridimensional y su contenido*. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/derecho50&div=5&id=&page=1996>

Rocha, M. (2013). *Discapacidad: Orientación Vocacional y Proyectos de vida*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Samanamud Ávila, J. (2012). Interculturalidad, educación y descolonización. *Integra educativa*, 67-80.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

_____ (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: 2010.

UNER (2009). *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

UNESCO (2015). *Declaración de Nueva Delhi sobre TIC inclusivas al servicio de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232026s.pdf>. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

Vallejos, I. (2008). *El otro anormal*. Entrada del blog Antropología social. Disponible en <http://antropologiasocialulm.blogspot.com.ar/2008/07/el-otro-anormal-indiana-vallejos.html>. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

Verdú, P. (1957). El horizonte iusnaturalista del derecho constitucional occidental. *Revista de estudios políticos*,(94), 135-172.

Walsh, C. (2009). Interculturalizar da nova Constituição equatoriana. *Revista Doutrina da 4ª Região*. Disponible en http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine_walsh.html. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

_____ (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.

_____ (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Fecha de recepción: 14-3-2018

Fecha de aprobación: 4-4-2019



Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires

The Nuclei of Priority Learning, tensions and dilemmas in the Curricular Designs in Ethics and Citizen Education of the Buenos Aires province and the Autonomous City of Buenos Aires

MAZZOLA, Florencia Clara¹

EIROS SCOPP, Analía²

Mazzola, F. C. y Eiros Scopp, A. (2019). Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELAPAE*, (10), pp. 68-81.

Resumen

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 establece la necesidad de acordar una política educativa que permita la unidad nacional, al tiempo que respete las particularidades de cada jurisdicción. Para ello, el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución N° 84/09 determina la necesidad de concertar a nivel federal criterios comunes en torno a la educación en el nivel medio, instrumentando a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que deberán incorporarse en los Diseños Curriculares de cada jurisdicción. El objetivo de este trabajo es comparar la cristalización de los NAP aprobados mediante resolución 141/11 y anexo, en la asignatura Formación Ética y Ciudadana de los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de un estudio indagatorio - descriptivo. Para llevar a cabo dicho objetivo utilizaremos las fases del método propuestas por Ferrer en su texto "La educación comparada actual" (2002): Fase 1: Pre descriptiva, Fase 2: Descriptiva, Fase 3: Interpretativa, Fase 4: Yuxtaposición, Fase 5: Comparativa y Fase 6: Prospectiva. Nuestro interés por el tema responde a la necesidad de establecer tensiones y dilemas entre los Diseños Curriculares en relación a los NAP, al compás de reflexionar acerca de cuál es el ejercicio de la ciudadanía que está presente en estos núcleos de aprendizaje.

Palabras clave: Nivel Medio/ NAP/ Diseño Curricular/ Jurisdicción/ Formación Ética y Ciudadana.

Abstract

National Education Law No. 26.206/06 establishes the need to agree on an education policy that allows national unity, at the time that respects the particularities of each jurisdiction. For this reason, the Federal Council of Education through resolution No. 84/09 determines the need to arrange at the federal level, common criteria around the medium level education, implemented from the Nuclei of Priority Learning

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) / florenciamazzola1985@gmail.com

² Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) / analiaeiros@yahoo.com.ar

(NPL) that must be incorporated into the Curricular Designs of each jurisdiction. The aim of this study is to compare the crystallization of the NPL approved by resolution No. 141/11 and annex, in the subject Ethics and Citizen Education of the Curricular designs from the Buenos Aires province and the Autonomous City of Buenos Aires through an investigative study - descriptive. To carry out this objective we will use phases from the method proposed by Ferrer in the text "The current comparative education" (2002): Phase 1: Pre-descriptive, Phase 2: Descriptive, Phase 3: Interpretative, Phase 4: Juxtaposition, Phase 5: Comparative and Phase 6: Foresight. Our interest in the subject responds to the need to establish tensions and dilemmas between the Curricular Designs in relation to the NPL, in time to reflect on what is the exercise of citizenship that is present in these nuclei of learning.

Key words: Medium Level/NPL/ Curricular Design/ Jurisdiction/ Ethics and Citizen Education.

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro de la Maestría en Política y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en relación a la propuesta temática del VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Por un lado, intenta sintetizar algunos debates desarrollados en el Seminario Política y Sistemas Educativos: Perspectiva Histórica y Comparada, y por el otro, constituye un intento de analizar el impacto de las políticas curriculares nacionales en los Diseños Curriculares de Formación Ética y Ciudadana de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

En etapas sucesivas entre el 2004 y el 2011 fueron aprobados, en sesiones del Consejo Federal de Educación, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP). Este proceso estuvo atravesado por la sanción de la Ley de Educación Nacional número 26.206 en el 2006, que ha modificado la estructura del Sistema Educativo Nacional Argentino.

El objetivo de esta reforma ha sido garantizar condiciones de igualdad educativa “construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela” (Resolución CFE N° 225/04, Anexo, p. 4.), teniendo como horizonte que todos los sujetos que habitan en el territorio argentino alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación geográfica, al mismo tiempo que respeten las particularidades de cada jurisdicción. En este sentido los NAP constituyen saberes seleccionados que organizan y orientan la construcción de conocimientos sobre la base de las realidades cotidianas de la escuela.

El objetivo del presente trabajo es analizar cómo se cristalizan los NAP de la asignatura Formación Ética y Ciudadana³ en los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La hipótesis que guía nuestro trabajo parte de pensar *si los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA cristalizan los lineamientos planteados en los NAP, en cumplimiento con la Resolución 141/11: “Que las jurisdicciones tienen la autonomía necesaria para disponer formatos y tiempos para la enseñanza de los NAP’s concertados, conforme la realidad de sus sistemas educativos y normativas jurisdiccionales correspondientes al nivel y ciclo”* (p. 2).

Para ello, utilizamos la metodología cualitativa y realizamos un estudio descriptivo que retoma las fases propuesta por Ferrer en su texto “La educación comparada actual” (2002) y que, por otro lado, tiene en cuenta las dimensiones propuestas en el cubo multiniveles de Bray y Thomas.

Indagamos cómo cada uno de estos diseños poseen una idea de ciudadano/a particular, y cómo ésta se relacionan con los Diseños Curriculares de las jurisdicciones analizadas y su cristalización en los NAP.

El trabajo se encuentra dividido en los siguientes apartados: en primer lugar realizamos una descripción del proceso histórico que ha atravesado la educación comparada (Fase 1: Pre-descriptiva), luego analizamos el currículum como construcción social y espacio de disputa y construcción política, teniendo en cuenta las normativas y resoluciones en las que se enmarca (Fase 2: descriptiva); en un tercer momento describimos y analizamos los Diseños Curriculares de la asignatura Formación Ética y Ciudadana de los casos seleccionados (Fase 3: interpretativa); esto nos permite realizar una confrontación y comparación de los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA (Fase 4: yuxtaposición) y finalmente, a partir de la comparación de cada uno de los Diseños en relación a los NAP, realizamos una conclusión del trabajo evidenciando los resultados de nuestra hipótesis (Fase 5: comparación).

Marco teórico y metodológico.

³ Cabe aclarar que la asignatura en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires dicha materia se denomina “Construcción de Ciudadanía”.

La educación comparada ha atravesado grandes cambios desde sus comienzos, siguiendo las etapas que señalan Noah y Eckstein, podemos distinguir cinco fases (Bray, Adamson y Mason, 2010, p. 27). La primera de ellas retoma las narraciones realizadas por viajeros, las cuales describen instituciones y prácticas que se llevaban a cabo en el extranjero sobre las diferentes formas de *educar a la niñez*. La segunda fase, que inicia a principios del siglo XIX, ha sido la de transposición, la cual se vincula con la tercera fase que busca la cooperación internacional a partir de un trabajo enciclopédico.

A partir del siglo XX podemos distinguir una cuarta etapa, “que intentó identificar las corrientes y factores que conformaron sistemas educativos nacionales” (Bray et al, 2010, p. 27) y una última etapa, en la que se busca enriquecer el campo de las ciencias sociales a partir del establecimiento de relaciones entre la sociedad y la educación (Bray, et al, 2010). En esta última, es que encontramos diferentes debates y discusiones acerca de la metodología del campo de la educación comparada.

La educación comparada antes de 1960 buscaba identificar diferencias contextuales y similitudes entre sus casos (Raivola, 1990, p. 1), llevando adelante estudios transnacionales.

Los métodos comparativos han sufrido una transformación importante en las últimas décadas. El estudio comparativo al interior de los países ha comenzado a ser visto como posible de ser llevado adelante “la metodología del estudio de caso, y la comparación, ya no son vistas como mutuamente excluyentes. El método de la comparación ha tenido un resurgimiento importante en forma de comparación contextual” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 1). Se trata de concebir a la comparación como una herramienta que puede dar a entender el contexto y que no requiere abstraerse.

En sintonía con este resurgimiento, el aporte del análisis multiniveles de Bray y Thomas permite realizar una comparación que toma en cuenta los niveles geográficos de localización, los grupos demográficos y los aspectos de la educación a ser analizados (Bray et al, 2010).

En este sentido, podemos realizar un análisis contemplando los diferentes niveles que están involucrados en las reformas de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones. Esto permite sistematizar la propuesta a partir de la aplicación del Cubo de Bray (Bray et al, 2010, p. 33):

- Nivel Geográfico de localización: Estados/Provincias (Argentina/CABA y Provincia de Buenos Aires).
- Aspectos de la Educación: Currículum (Diseños Curriculares).
- Grupos: Población parcial (Ciclo Básico de Educación secundaria).

Carney “también utiliza el método comparativo para recontextualizar, en lugar de descontextualizar, y rompe con el legado del nacionalismo metodológico implícito en las comparaciones transnacionales, abriendo nuestro campo a importantes nuevos caminos de investigación” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 2).

Para el presente estudio analizaremos las tensiones y dilemas que se presentan en cómo se cristalizan los NAP en los diseños curriculares de las jurisdicciones seleccionadas. Nuestro interés académico sobre el tema se relaciona, siguiendo a Bray, con la comprensión de los sistemas educativos y procesos que suceden en el contexto de la Ley Nacional de Educación en nuestro país.

Por otro lado, Raivola (1990) nos indica que el propósito de la comparación no tiene como único fin el construir una teoría explicativa sino que en algunos casos, la construcción de los marcos de referencia permite la comparación, pues permite generar relaciones entre observaciones diferentes: “las unidades que han sido comparadas pueden ser descritas fructíferamente mediante las variables comparativas, que de acuerdo con Nurmi configuran los *criterios de equivalencia* para la clasificación de los fenómenos” (1990, p. 2).

En sintonía con el análisis de Raivola (1990), nuestro propósito es realizar una *descripción* de los Diseños Curriculares de Formación Ética y Ciudadana en Provincia de Buenos Aires y CABA, que permita generar equivalencias a partir de las cuales será posible una “comparación preliminar que es el primer paso en la construcción de una teoría” (1990, p. 2). De esta manera podemos construir conceptos que nos permitan clasificar y ordenar los fenómenos observados.

El Currículum como construcción social. El Diseño curricular a partir de los NAP.

"El currículum y los procesos de su generación a nivel nacional son resultado de un enorme proceso de reflexión como de construcción política: vuelta de un orden social y su sistema educativo sobre sus pasos, y discusión y decisión sobre sus valores e identidad. Al mismo tiempo, competencia y disputa por el poder de transmitir escolarmente tal visión y valores. En el acto esencial de elegir y articular que se transmite a cada nueva generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir. El currículum está así en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden social es y lo que quiere ser. Es por esto que ninguna de las dimensiones de la educación es más directamente política".

Cristián Cox (2006, p. 2).

Uno de los problemas centrales señalados por Goodson (2003) es que el currículum escrito aparece como "neutral" y no como proceso de construcción social.

Según él, esto se debe entre otras cuestiones a su utilización como fuente, a partir de lo cual se lo acepta como algo dado e inevitable y se naturaliza su carácter prescriptivo. Sin embargo, el currículum "proclama y apunta a la vez ciertas intenciones básicas de la enseñanza cuando se pone en práctica en estructuras e instituciones (...) El currículum escrito nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno" (Goodson, 2003, p. 46). Se trata pues de una guía acerca de la estructura institucionalizada de la enseñanza.

Es en este sentido que su estudio debe proporcionar ideas acerca de la enseñanza pues su definición es parte de la historia y por lo tanto debe "fundarse en una comprensión de la historia social y económica general de la época, como lo indican la preponderancia actual de los 'mercados', la privatización y la globalización" (Goodson, 2003, p. 46).

El análisis de este currículum escrito permitirá comprender influencias e intereses a nivel preactivo, al tiempo que permitirá dilucidar los valores y objetivos que aparecen presentes a nivel de la enseñanza. El origen mismo del concepto de currículum estuvo, y aún hoy, está asociado a la "preocupación por dirigir y controlar las actividades de los docentes y alumnos en el aula" (Goodson, 2003, p. 53). Esto explica por qué el currículum escrito se transforma en "un campo de batalla fundamental en el que el futuro y la vida de generaciones de alumnos se verían afectados de una manera crucial" (Goodson, 2003, p. 57).

Es en este sentido que Martín Ortega Elena (1998) afirma: "diseñar un currículum debe ser ante todo una reflexión acerca del tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar" (p. 32). Por esto es fundamental referirse a los rasgos principales del currículum, los cuales se deben siempre a una determinada manera de entender la función de la educación, del desarrollo y del aprendizaje. Podemos, por tanto afirmar que los Diseños Curriculares son documentos oficiales destinados a regular los contenidos escolares a enseñarse en los diferentes niveles de la educación de cada jurisdicción.

En un contexto de políticas estatales de *contrarreforma* iniciadas en el campo social en el 2003, se emprende un período de protección social, en oposición a aquellas aplicadas entre los años 1989 – 2001 en América Latina y Argentina en particular (Danani y Hintze, 2010, p. 21), se aprueba en el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) en nuestro país.

En dicha ley, en cuyo artículo 5, se establece que el Estado Nacional es quien establecerá los lineamientos y el control de las políticas educativas a los fines de lograr una unidad nacional, al mismo tiempo que se promueve el respeto de las particularidades provinciales y locales (p. 1). Para ello, especifica en dicha ley, en su artículo 32 que:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional. (LEN 26.206, 2006:7).

Para llevar adelante esta reforma, la ley mencionada, establece en el art. 31: “La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (p. 7).

Nuestro trabajo se centrará en la descripción del ciclo básico, porque permite la construcción de *equivalencias*, dado que esto corresponde a una formación a nivel nacional que tiene como característica común que todos deben tener los mismos lineamientos de base.

Resoluciones que evidencian la construcción de sentido: NAP, diseños y ciudadanía.

En el año 2004, comienzan a establecerse acuerdos que quedarán aprobados en la Resolución del CFE 214/04:

(...) la identificación de núcleos de aprendizajes prioritarios (que) indican lo que se debe enseñar en un año y/o ciclo escolar. Si se acuerda que el aprendizaje no es algo que “se tiene o no se tiene”, como posesión acabada, sino que es un proceso que cada sujeto realiza de un modo propio y singular, se hace necesario anticipar efectos no deseados, en torno a la función que debería cumplir esta identificación. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 12).

Según lo expresado en los acuerdos sobre los NAP en la Resolución 225/04:

Un núcleo de aprendizaje prioritario en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (Anexo I, p. 6).

Por ello, podemos entender que los saberes que se desarrollen en cualquier lugar del territorio argentino sean equivalentes y al mismo tiempo puedan situarse dentro de las realidades de cada jurisdicción.

Que las Resoluciones CFE Nros. 84/09, 93/09 y 191/12 aprobaron los documentos “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, las “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria” y el “Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria”, respectivamente;

En la Resolución CFE 141/11 en su artículo 1 aprueba:

(...) los núcleos de aprendizaje prioritarios para 1º y 2º o 2º y 3º año de la educación secundaria (en concordancia con la duración primaria), de las áreas de educación artística, educación física, educación tecnológica y en formación ética y ciudadana. (p. 2).

Asimismo, en la Resolución 182/12, artículo 2:

Aprobar la modificación de los núcleos de aprendizajes prioritarios del área de Ciencias Sociales para el 7mo año de la educación Primaria y 1ro y 2do año de la educación secundaria (según corresponda, en concordancia con la duración de la educación primaria y secundaria en cada jurisdicción), que como anexo 1 forman parte integrante de la presente resolución. (p. 3).

Nuestro objetivo es comparar los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA y analizar hasta qué punto se cumple o no, con el objetivo de la Resolución 84/09 donde se establece que

(...) las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales deben dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario a través de la concertación federal de criterios compartidos, referidos a la propuesta de educación secundaria en su conjunto y a las metas comunes para la organización del nivel. (p. 3).

Éstos se deben llevar adelante a través de los NAP aprobados mediante Resolución 141/11 citada en los párrafos precedentes.

Cabe mencionar que los NAP para el ciclo básico de formación incluyen en el caso de CABA la formación de 7mo año de primaria, con un cuadernillo denominado “7mo año” en donde se presentan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes al 1er año que inician la secuencia de saberes priorizados para el ciclo básico en jurisdicciones con educación secundaria de 6 años como el caso de Provincia de Buenos Aires. Siendo los contenidos priorizados de Formación Ética y Ciudadana de 1er y 2do año de secundaria en CABA, los correspondientes a 2º y 3º en Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular: análisis e interpretación de casos.

Diseño curricular caso: Provincia de Buenos Aires:

Mediante Resolución 2496/07 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobó el Diseño Curricular de Educación Ciudadana de 1º y 2º para ser implementado a partir de 2008 y 3º para ser llevado adelante en el 2009, y que será materia de análisis en el presente apartado. En dicha resolución explicitan que este Diseño se enmarca en las resoluciones Nacionales, dentro de las cuales se encuentran los acuerdos del Consejo Federal de Educación, las leyes provinciales e internacionales (Resolución 2496/07, p. 8).

En el Diseño Curricular aprobado podemos analizar cuál es la concepción de ciudadano/a que utiliza para elaborar la propuesta curricular.

Por un lado, destaca la necesidad de reflexionar acerca de la concepción de “ciudadano aislado” en la cual el pasaje por la escuela resulta fundamental para su transformación en ciudadano/a. Por otro lado, y en relación a ello confronta con la idea de que la sociedad no existe como un statu quo, sino que es una sociedad en permanente conflicto en la cual el rol del ciudadano/a es activo/a, es decir que se ejercita la ciudadanía dentro de un entramado de social:

La ciudadanía se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones. (p. 13).

Por ello, la fundamentación del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires coloca a la escuela como un lugar privilegiado del escenario público, en donde se ponen en juego el encuentro intercultural que permite colocar a los jóvenes en su relación con otros como sujetos sociales y “(...) reconocer que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos/as respectivamente” (p. 14).

En sintonía con la fundamentación del Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, se desarrollarán los propósitos, contenidos y la gradualidad de la materia.

Los propósitos están dirigidos a la promoción de una ciudadanía activa basada en problematizar la realidad social de los/as estudiantes a través de proyectos que impliquen transformar los saberes en conocimiento objetivado.

Los contenidos propuestos están basados en un enfoque de derechos (p. 22) a partir de allí incorpora la necesidad de pensar las prácticas de los sujetos, las formas de relación de los sujetos y el Estado, el ejercicio de la ciudadanía y el contexto en el cual se enmarcan. Para este diseño, en el tránsito por el

sistema educativo los/las jóvenes son sujetos de derechos: “Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía” (p. 12).

En relación a la gradualidad, es una asignatura no graduada, en la cual los/as estudiantes se agrupan en relación a sus intereses, preocupaciones y saberes, y no en relación a su año de escolaridad.

Este Diseño Curricular plantea una coherencia interna y externa en la práctica que se cristaliza en la modalidad que propone para llevarla adelante en el aula, como un “taller” acreditable y no como una asignatura promocionable.

Asimismo, la construcción de la ciudadanía propuesta se encontrarán en cada uno de los ámbitos⁴ que delimita el Diseño Curricular en el cual se abordarán los temas/intereses/problemas que tengan los/as estudiantes: ambiente; arte; comunicación y tecnologías de la información; Estado y política; Identidades y relaciones interculturales; recreación y deportes; salud, alimentación y drogas; sexualidad y género; y trabajo.

Definirán cuáles son los logros de enseñanza y aprendizaje que se esperan, define cuáles son los contenidos por proyecto, la bibliografía que sustenta los análisis de la sociedad, la ciudadanía y el ámbito escolar, sugiere orientaciones didácticas y el modo de evaluación.

En consonancia con la propuesta la evaluación es: “(...) sobre el proceso de trabajo conjunto, sobre el desempeño de los sujetos en relación con el proyecto y con el proceso colectivo” (p. 51). Para ello, establece criterios y momentos de la evaluación que varían de acuerdo al proyecto y a los recortes que se realicen en la práctica: un primer momento es de reflexión luego de la selección de la propuesta, tema o problema a abordar; un segundo momento, en la construcción del proyecto; un tercer momento en la mitad de la acciones para el mismo; un cuarto momento de acuerdo a lo que se pudo o no hacer, luego de los resultados concretos y un último momento de reflexión al finalizar el ciclo lectivo (p. 51 y 52). Para cada uno de estos momentos sugiere preguntas y formas de llevarlos adelante.

Es menester subrayar que la evaluación constituye para el Diseño Curricular analizado, un espacio que tiene como propósito evaluar el proceso y el resultado, el primero en relación a cómo las tareas llevadas adelante permiten o no, trascender e impactar en las prácticas cotidianas de los/as jóvenes y en segundo lugar a las prácticas concretas de participación ciudadana, que son capaces de incidir en los ámbitos concretos de interacción social.

Este Diseño plantea un proceso evaluativo en donde los evaluadores son los/as docentes y los/as jóvenes partícipes activos en cada uno de los proyectos.

Diseño Curricular caso: Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Mediante la Resolución MEGC-2014-1346 el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad aprueba el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria en el ámbito de la CABA conforme se detalla en el Anexo (IF- 014-03036476-DGPLED y IF-2014- 03038608-DGPLED), el cual será materia de análisis en el presente apartado. Este “será de aplicación gradual, a partir del Ciclo Lectivo 2014 en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que ingresen voluntariamente en el presente año, y, a partir del Ciclo Lectivo 2015, en el resto de las instituciones educativas” (p.10).

⁴ “Los proyectos se encuadrarán en ámbitos de construcción de ciudadanía. Se denomina ámbitos a los espacios sociales posibles de definir según intereses/temas/problemas del contexto sociocultural, sobre los cuales hay luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los sujetos, y donde se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Dicho en otros términos, son espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula”. p.41.

En la presentación de la asignatura Formación Ética y Ciudadana del Diseño Curricular de CABA se establece que la incorporación de la misma responde a los mandatos de la Ley Nacional de Educación en donde la formación de la ciudadanía es uno de los propósitos claves de la enseñanza secundaria y,

obedece al propósito de formar ciudadanos capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones, ser partícipes de la vida pública dotados de herramientas para comprender la realidad que los rodea y operar sobre ella, y ser cuidadosos de sí mismos y de los otros. (p. 267).

Esto se debe al concepto de ciudadanía del cual parte, que tiene sus orígenes en la construcción del Estado Nación:

que le otorga al sujeto un estatus jurídico, lo hace portador de derechos y refiere su identidad a la condición de ser miembro de un colectivo que coincide con el Estado nacional, bajo el supuesto de sociedad bien delimitada por fronteras geográficas, lingüísticas, étnicas y tradiciones. (p.267).

Será a partir de los procesos asociados a la globalización que se producirán cambios que,

(...) tienen consecuencias directas sobre los derechos de las personas y la concepción de ciudadanía; comprenden, entre otras cosas, la modificación de las estructuras territoriales, una redefinición del papel del Estado y la necesidad de definir y problematizar diferentes ámbitos de la ciudadanía que se diferencian por la pertenencia a la comunidad local, nacional, regional y global. En cada escala, se plantea la necesidad de pensar y definir lo común y lo particular, y la manera en que a partir del compromiso y la responsabilidad ciudadana se puede contribuir a la resolución de problemas tanto regionales como globales. (p.267).

Serán estos diferentes aspectos de las distintas escalas los que deberán ser abordados por la materia de Formación Ética y Ciudadana en la NES.

Esta posibilidad de desagregar los componentes de la Ciudadanía y su ejercicio, es lo que permitirá organizar los contenidos en ejes temáticos que reunirán “contenidos nodales, tales como Participación, Gobierno y Estado, Igualdad y diferencias, Cuidado de uno mismo y de los otros y Derechos, los que se despliegan en cada año con niveles crecientes de complejidad” (p.268). Señalando a partir de este grado creciente de complejidad de los contenidos, una gradualidad de los mismos. Se trata de realizar “un recorrido por los ejes y contenidos troncales que aborda las ideas más simples al comienzo y las va complejizando” (p.268).

La Resolución 1346/14 señala en el diseño aprobado que:

(...) se espera que la propuesta (...) se desarrolle en un abordaje contextualizado que permita a los alumnos establecer relaciones significativas entre los contenidos y problemáticas de su entorno inmediato y/o de carácter público. De este modo, se aspira a que se apropien de herramientas que posibiliten prácticas ciudadanas consistentes con los valores de la convivencia, la solidaridad, la igualdad, y la justicia. (p.268).

E indica que el trabajo a partir de problemas y situaciones que sean significativas para los alumnos “enriquece el aprendizaje de los mismos” (p.268).

A su vez “se espera que las clases sean algo más que un recitado de fórmulas legales, una serie de relatos de experiencias o intercambio de anécdotas y vivencias” (p. 268) y que reflejen saberes que construyan un ciudadano/a capaz de desarrollar su vida de modo respetuosa, responsable y creativa. Esto implica una idea en donde a partir de la práctica y del ejercicio de la ciudadanía se forme al sujeto como ciudadano/a.

Finalmente, señala la necesidad de un abordaje interdisciplinario pues la idea de ciudadanía es concebida como un espacio complejo que requiere “la coexistencia de múltiples perspectivas sobre un mismo tema o problema” (p.269). Será por tanto, a partir “del debate, el diálogo y la participación responsable” (p.269) que se buscará resolver las tensiones que surjan en relación a los distintos abordajes que puedan hacerse de los contenidos nodales de cada eje.

Señala a su vez, que las prácticas de enseñanza deben abordarse en relación al “núcleo de valores que se expresan en el programa, lo cual significa que las estrategias y las intervenciones del docente se realicen dentro del marco de respeto a la identidad de los alumnos, el fomento de la participación responsable, el compromiso, la cooperación y el reconocimiento a la diversidad” (p.269). La importancia de desarrollar en estas líneas las prácticas de enseñanza se sustenta en que tanto las modalidades de trabajo, como las formas de interacción constituyen “elementos formativos tan relevantes como la información o las temáticas que se aborden” (p.269).

Definirá los propósitos de enseñanza generales para la asignatura en el ciclo básico, y separa con claridad los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar en cada uno de los años en que se dicta la materia. No sugiere bibliografía específica. No obstante, señala ciertas orientaciones didácticas a partir de alcances y sugerencias para la enseñanzas al tiempo que busca un abordaje interdisciplinario de determinados contenidos que serán compartidos con tutoría y con Educación Sexual Integral (desde ahora ESI). Identifica para cada uno de los años distintas formas de conocimiento y técnicas que cobran particular relevancia, algunos de los cuales serán compartidos por diversas asignaturas. Finalmente, señala orientaciones generales para que cada profesor/a desarrolle un programa de evaluación. Indicando que dicho “programa de evaluación es una estructura compuesta por distintas instancias e instrumentos de evaluación que permiten evaluar aprendizajes diversos y atienden a los diferentes propósitos de la evaluación” (p.280), señalando a su vez, que el mismo debe diseñarse a partir de los objetivos anuales de la asignatura. Es debido a esto, que indica para cada año, cuál es el programa de evaluación que adquiere mayor relevancia”

Confrontación y comparación de los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA.

Cuadro con los diferentes componentes presentes en los Diseños Curriculares según las jurisdicciones analizadas

Componentes/Diseños.	Diseño Curricular Provincia de Buenos Aires.	Diseño Curricular Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Fundamentación	x	x
Logros/objetivos de aprendizaje	x	x
Logros/propósitos de enseñanza.	x	x
Contenidos graduados		x
Contenidos por proyecto.	x	
Bibliografía	x	
Orientaciones Didácticas	x	x
Evaluación	x	x
Acreditación	x	x
Promoción		x

Fuente de elaboración propia.

Podemos analizar que ambos Diseños Curriculares poseen una *fundamentación* de la materia, que se basa en una concepción determinada de la idea de ciudadanía. No obstante, mientras que para la Provincia de Buenos Aires se es ciudadano/a desde el momento en que se nace, siendo a partir de las prácticas y el ejercicio de las acciones concretas de ciudadanía que los sujetos incorporan herramientas para hacer un ejercicio efectivo y consciente de esta ciudadanía. En cambio, en CABA se habla de formar ciudadanos/as.

Creemos que es importante analizar las formas que tienen cada Diseño de denotar el rol de la asignatura Educación Ciudadana (Provincia de Buenos Aires) y Formación Ética y Ciudadana (CABA) para la *concepción de ciudadanía*.

Para ello, es necesario analizar la palabra y su sentido, debemos partir de la diferencia entre denotar y connotar; al denotar estamos describiendo una imagen, enumerando sus elementos y sus partes desde una perspectiva “objetiva”; connotar es ir más allá de esa imagen e intentar comprender su significado propio y específico, un significado que es más expresivo e incluso que apela a una determinada construcción de sentido cuyo carácter es histórico (Voloshinov, 1976).

En el Diseño de CABA se habla de formar⁵ ciudadanos/as, que connota la idea de crear algo que antes no existía, siendo un verbo transitivo. Debido a esto podemos concluir que en la concepción de ciudadanía del Diseño Curricular de CABA los sujetos se formarán como ciudadanos/as, en cambio en Provincia de Buenos Aires, hay una acepción diferente, el sujeto es ciudadano/a desde que nace y es a partir del ejercicio y las prácticas ciudadanas que incorpora herramientas para un ejercicio cada vez más efectivo de su ciudadanía, por ello, subraya la necesidad de partir del ciudadano/a activo/a. La palabra en tanto signo está inextricablemente unido a una situación determinada desde dentro de una estructura expresiva, en donde la palabra se relaciona en el contexto discursivo en el que se encierra (Eagleton, 2005, p. 251).

Es así como analizar un determinado diseño curricular con contenidos específicos, implica analizar las palabras empleadas, que evidencian una determinada construcción de sentido, que es histórica y por tanto propia a la sociedad en la que se instala y, en donde la palabra connota determinada acepción del concepto de ciudadanía en el cual se evidencia el sujeto del que parte y cuál es la sociedad que apunta construir.

En el Diseño de CABA la sociedad es entendida a partir del statu quo existente, en el cual deberá insertarse el sujeto como ciudadano/a, dentro de los conflictos dados; en cambio en Provincia de Buenos Aires, la sociedad es conflictiva y la ciudadanía implica transformación.

Por otro lado, en los dos Diseños Curriculares podemos observar que poseen *logros de enseñanza y aprendizaje*, que en CABA los primeros son generales a la materia y los segundos particulares de cada año, y en el Diseño de Provincia de Buenos Aires son en ambos casos generales, dado el abordaje por problemática/intereses/temas, que se trabajan en diferentes ámbitos.

Los contenidos en el caso de CABA son para cada año y en Provincia de Buenos Aires son para la asignatura en general. En este sentido, la cristalización de los NAP es diferente⁶, en CABA se trabaja cada NAP a partir de determinados ejes, y en cambio, en la Provincia de Buenos Aires se aborda de forma transversal a los proyectos.

La bibliografía utilizada para la fundamentación del Diseño Curricular está explicitada en el caso de Provincia de Buenos Aires, y no en el caso de CABA.

En ambos Diseños Curriculares encontramos *orientaciones didácticas*, en Provincia de Buenos Aires en cada uno de los ámbitos, y en CABA para cada año figuran los denominados “alcances y sugerencias para la enseñanza”.

La evaluación en cada uno de los Diseños Curriculares es acorde a la fundamentación y la propuesta de trabajo en clase; en Provincia de Buenos Aires se realiza a partir de criterios que se deben explicitar en los talleres y que poseen momentos en el transcurso del proyecto, desde su inicio hasta su conclusión; mientras que en CABA hay orientaciones generales para la evaluación, las cuales señalan una serie de recomendaciones para evaluar cada año.

⁵ Según la Real Academia Española, formar es: “dar forma a algo; Juntar y congregar personas o cosas, uniéndolas entre sí para que hagan aquellas un cuerpo y estas un todo”. Extraído de: <http://dle.rae.es/?id=IFIVvz0>, fecha de consulta 30/6/17.

⁶ Ver cuadro con los diferentes componentes presentes en los Diseños Curriculares según las jurisdicciones analizadas.

Finalmente, en relación a la *acreditación* ambos Diseños plantean que la asignatura es acreditable, sin embargo, para CABA es de *promoción* obligatoria y para Provincia de Buenos Aires no, lo cual se relaciona con la acepción de ciudadano/a de la que parten a pesar de que ambas entienden al ciudadano/a como sujeto de derecho y obligaciones.

Conclusión

Podemos concluir que los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA cumplen con los lineamientos planteados en los NAP, en cumplimiento con la Resolución CFE 141/11: *“Que las jurisdicciones tienen la autonomía necesaria para disponer formatos y tiempos para la enseñanza de los NAP’s concertados, conforme la realidad de sus sistemas educativos y normativas jurisdiccionales correspondientes al nivel y ciclo”* (p. 2.). En ambos casos, permite analizar a partir de los contenidos priorizados cuál es y cómo se espera que sea el ejercicio de la ciudadanía en el Estado Argentino. El cual está inserto en un contexto de Globalización que se relaciona con la idea del ciudadano/a como sujeto de derechos y obligaciones. No obstante, esta idea no supone una misma concepción de la ciudadanía.

Cada uno de estos diseños vislumbra una idea de ciudadano/a diferente que es a su vez lo que marca una distancia crucial entre los diseños curriculares de las jurisdicciones analizadas a partir de cómo cada una ha utilizado los NAP.

Bibliografía:

- Angulo Rasco, Félix J. (1994). *¿A qué llamamos curriculum?* Capítulo 1. Universidad de Málaga.
- Bray, M., Adamson, B. y M. Mason (eds) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Ed. Granica. Introducción y Cap. 1.
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- CIPECC (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10,1.
- Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Revista Propuesta Educativa*, 23.
- Danani, Cl. y Hintze, S. (2010). Reformas y contrarreformas de la protección social: la Seguridad Social en la Argentina en la Primera Década del Siglo. *Revista Reflexión Política*, 24, 18-29.
- Díaz Bariga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el curriculum y el trabajo en el aula*. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/download/61/120>.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación Ciudadana. *Revista Latinoamericana en Educación Ciudadana*, 7(10).
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación. Cap. 1 y 2.

Goodson, I. F. (2003). *Estudio del Currículum. Casos y Métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Iardecky, A. (2006). *Imposición del discurso curricular. Legados, experiencias y aprendizajes*. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

Lavia, P. C. (2015). *Políticas curriculares recientes. Un análisis comparado de cuatro jurisdicciones argentinas*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.

Martin Ortega, E. (1998). *El papel del currículum en la reforma educativa española*. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/36/R36_2.pd.

Ministerio de Educación Nacional, Consejo Federal de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación ética y Ciudadana, Ciclo Básico Educación Secundaria 1º y 2º, 2º y 3º*.

Noah, H. (1990). *Usos y abusos de la educación comparada*. En: P. Altbach y G. Kelly, *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.

Pedró, F. y Puig. I. (1988) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós. Pág. 125 a 183.

Raivola, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En: P. Altbach y G. Kelly, *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=IFIVvz0>

Sabao Domínguez, S. (2015). *Definiciones curriculares acerca del sujeto pedagógico, la cultura, la ciudadanía y los DDHH en los contenidos establecidos para la formación ética y ciudadana en los diseños curriculares de la educación secundaria obligatoria en Entre Ríos y Santa Fe*. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Nacional Formación del Profesorado", Mar del Plata.

Steiner-Khamsi (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3).

Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva.

Documentos:

Ley de Educación Nacional 26.206/06, 2006.

Resolución Consejo Federal de Educación 224/04 y anexo.

Resolución Consejo Federal de Educación 225/04 y anexo.

Resolución Consejo Federal de Educación Nº 84/09, 2009.

Resolución y anexo Consejo Federal de Educación Nº 141/11, 2011.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Consejo de la Magistratura. Editorial La Página S.A, 2010.

Resolución 2015-321-MEGC y Resolución 2015-1189-MEGC, Marco General del Diseño Curricular de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

Resolución 2496-07, Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1o a 3o año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Resolución Nº 1346/MEGC/2014. Diseño Curricular de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciclo Básico, 2014.

Resolución Nº 2496-07. Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires. ES, 2007.

Fecha de Recepción: 5/4/18

Fecha de Aceptación: 18/3/2019



Escuelas que suman: una estrategia colaborativa para gestar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática

Schools that add: a collaborative strategy to create a process of improvement in the teaching of mathematics

SAMPER RICHARD, Andrea Débora¹

Samper Richard, A. D. (2019). Escuelas que suman: una estrategia colaborativa para gestar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática. *RELAPAE*, (10), pp. 82-99.

Resumen

El presente escrito muestra las características, fundamentos y alcance del Programa *Escuelas que Suman* liderado por la Escuela de Educación de la Universidad Austral y realizado en alianza con la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Pilar y la Asociación Pilares. Particularmente nos centraremos en la experiencia llevada a cabo en 2017 y presentaremos los resultados de esta primera versión del programa en la que participaron cien docentes de treinta escuelas primarias y secundarias de gestión estatal del Partido de Pilar. Durante 2018 estamos cubriendo la totalidad de las restantes escuelas primarias y en 2019, tenemos previsto trabajar con las escuelas secundarias. *Escuelas que suman* nace como respuesta al pedido concreto realizado por el Inspector Jefe Distrital de Educación de Pilar, en relación a los bajos resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas Aprender 2016. El programa propone instancias de desarrollo profesional docente y espacios de reflexión y trabajo entre directores, profesores, maestros e inspectores para resignificar las prácticas pedagógicas. Busca fortalecer la capacidad de gestión y brindar herramientas para que los equipos institucionales puedan acordar un plan de trabajo que posibilite un avance de los aprendizajes en el área. Los resultados evidencian que la mejora de las escuelas depende en gran medida de las experiencias que los directores y docentes -en equipo- desarrollan para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana. Las secuencias didácticas desarrolladas por los equipos institucionales ofrecieron nuevas formas de “hacer matemática” y “de estar en la escuela”.

Palabras Clave: Formación docente/ enseñanza/matemática/ estrategia colaborativa/ universidad/escuela

Abstract

The following paper describes the characteristics; reach and framework of the Program “*Escuelas que Suman*” led by the Austral University and offered in partnership with the Secretary of Education of the Pilar District and Pilares Association. The paper will focus on the activities carried out in 2017, when the first program took place. A hundred teachers from thirty different public primary and secondary schools participated in this first experience. The main objective for 2018 involved the incorporation of the remaining public primary schools of Pilar while in 2019 the objective will be to work with the remaining public secondary schools. “*Escuelas que suman*” was born as an answer to a specific issue raised by the

¹ Universidad Austral (Argentina)/ andreadsamper@gmail.com

Pilar's District Education Inspector; the poor math results obtained by students in the 2016 learning exam "Aprender". The program offers professional development opportunities and discussion spaces for headmasters, teachers and inspectors eager to acquire pedagogical qualifications and practices. The course seeks to strengthen leadership and management skills between education professionals, and provides tools for school teams to be capable of building work plans that will enable progress in the educational areas. The program outcome has led to the conclusion that school's improvement relies greatly on the teacher's team experiences developed to give answer to the daily work challenges. The didactical sequences developed by the institutional work teams created new approaches to "do math" and to "be at school".

Key Words: Teacher training, teaching, mathematics, collaborative strategy, university & schools.

Presentación

Escuelas que Suman es fruto de un diálogo abierto sobre desafíos pendientes y un compromiso asumido para gestar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática. Propone instancias de capacitación y espacios de reflexión y trabajo entre pares, para resignificar algunos conceptos y gestar nuevas prácticas pedagógicas. Está dirigido a equipos docentes conformados por el director de la escuela, dos maestros o profesores del área de matemática y el correspondiente Inspector del nivel. Busca fortalecer la capacidad de gestión y brindar herramientas para que directivos y docentes puedan acordar un plan de trabajo que posibilite un avance de los aprendizajes en el área. Coincidimos con Elmore que el conocimiento de base para la mejora escolar tiene que originarse en las prácticas de enseñanza–aprendizaje. Debe anclarse en el *núcleo pedagógico* (Elmore, 2010).

Creemos que, si sumamos esfuerzos, articulamos las acciones de los distintos actores (maestros, profesores, directores, inspectores) y plasmamos un trabajo en red entre las distintas instituciones (escuelas, asociaciones universidad, municipio), alcanzaremos resultados superadores que potencien el aprendizaje de los alumnos.

1 – Descripción del programa

Pilar como escenario común y un diálogo que genera oportunidades

Desde su fundación la Universidad Austral ha tenido un fuerte compromiso con la comunidad de Pilar y pueden mencionarse múltiples ejemplos que dan cuenta de sus contribuciones a la sociedad local. Por medio de la Escuela de Educación -y de este Programa en particular-, aspira a potenciar su aporte.

Desde 2013 la Lic. María Susana Urrutia, Directora de Estudios de la Escuela de Educación, está trabajando con las jefaturas distritales de gestión pública y privada, para poder dar respuesta a las necesidades de formación docente que se detectan como prioritarias. En este marco surgieron algunas instancias de capacitación que se canalizaron a través del programa Nuestra Escuela del INFD, cursos de formación en gestión y propuestas educativas articuladas con carreras de grado diseñadas para inspectores.

Escuelas que suman nace como respuesta al pedido concreto realizado por Sergio Silvestri, Inspector Jefe Distrital de Educación de Pilar, y fue posible gracias a la colaboración económica de Asociación Pilares y al trabajo conjunto de los distintos actores para diseñar el dispositivo de formación. Si bien cada uno tiene una función propia (así, por ejemplo, al Municipio le corresponde la selección de las escuelas y el compromiso de acompañar a los equipos docentes y sostenerlos en su formación), el resultado final es fruto de una alianza colaborativa.

Encontrarse con colegas, aprender juntos, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, mirar problemáticas comunes, desarrollar un plan de mejora, compartir buenas prácticas, construir comunidad... eso es *Escuelas que Suman*.

¿El resultado? Una sumatoria de ganancias. Optimizar la enseñanza de la matemática beneficia en primera instancia a los alumnos y a los propios docentes de las escuelas, pensados individualmente, pero también impacta sobre toda la comunidad escolar –al dejar capacidad instalada- y en el colectivo ciudadano del Distrito de Pilar.

Una preocupación y responsabilidad compartidas: mejorar los resultados y el proceso educativo

Partimos de una convicción: mejorar la educación en las escuelas es una tarea de todos los actores de la comunidad. En línea con el pensamiento de Hopkins y Reynolds (2001) creemos que lo que los profesores hacen en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si queremos optimizar la calidad de las prácticas educativas no alcanza con el esfuerzo de maestros y profesores. En función de estas ideas, el programa –que está centrado y orientado a potenciar la buena enseñanza y los resultados de aprendizaje en el área de matemática- hace un hincapié en la gestión pedagógica del equipo directivo y su involucramiento en las prácticas educativas. De igual manera, los inspectores de nivel participan de algunos encuentros presenciales y acompañan la gestión de las escuelas.

En este marco, proporciona herramientas para la gestión que apoyan el trabajo colaborativo en orden para fomentar una cultura del pensamiento en las instituciones. Creemos que cada escuela debe atender sus necesidades específicas y puede diseñar sus proyectos de mejora promocionando y sosteniendo buenas prácticas de enseñanza que garanticen aprendizajes significativos. Propone una introducción a un marco de enseñanza innovador para promover la comprensión y el desarrollo de competencias.

Los objetivos del programa son:

- Lograr que la matemática se convierta en una asignatura al alcance de todos los alumnos y puedan tener una experiencia productiva y de disfrute en la apropiación del saber.
- Fortalecer habilidades e incorporar instrumentos que permitan liderar procesos de mejora de la enseñanza de la matemática en las escuelas.
- Promover instancias de reflexión sobre la propia práctica.
- Fomentar la generación de redes colaborativas entre instituciones.

En función de lo que proponemos que los directores participantes:

- comprendan qué significa enseñar para que todos los alumnos aprendan matemática;
- identifiquen qué necesitan hacer sus docentes para promover buenas prácticas de enseñanza;
- fortalezcan el trabajo en equipo realizando acuerdos con sus docentes para potenciar los aprendizajes;
- intercambien experiencias y saberes en función de construir redes colaborativas entre escuelas.

En relación a los maestros y profesores participantes planteamos líneas de trabajo que:

- enriquezcan su marco teórico a partir de la revisión del campo específico de la didáctica de la matemática;
- amplíen sus “cajas de herramientas” para diseñar y evaluar propuestas didácticas propias;
- analicen, con una visión crítica, su propia práctica en relación con la gestión de la clase;
- trabajen en equipos colaborativos.

El programa se encuentra en la intersección de distintos enfoques: la importancia de documentar experiencias, interpelar las prácticas pedagógicas desde una mirada reflexiva, pensar institucionalmente,

promover comunidades de aprendizaje y redes de trabajo, y desarrollar estrategias de mejora en un distrito escolar. Busca reconocer el conocimiento y la experiencia de docentes y directivos y desde allí reflexionar y hacer acuerdos para la mejora de la enseñanza.

Un dispositivo de formación que articula la capacitación docente con su tarea cotidiana en las aulas

El programa desarrolla una metodología de taller que promueve la participación activa en los encuentros y se orienta a la puesta en acción de lo aprendido. Las instancias de capacitación se articulan con propuestas de trabajo en las aulas. Los docentes diseñan e implementan proyectos didácticos, liderados y acompañados por sus directivos. Las experiencias de formación se trasladan al aula en acciones concretas que serán registradas y documentadas para generar “capacidad instalada” que pueda compartirse con otros colegas de la propia institución o de otras escuelas del distrito.

El propósito es generar un espacio de reflexión personal, conversaciones entre colegas y trabajos colaborativos que permitan refinar las propias comprensiones sobre los contenidos presentados. Consideramos que el “compromiso reflexivo” con las ideas redundante en su mejor aplicación a la práctica pedagógica.

Los encuentros presenciales se llevan a cabo en forma quincenal y se estructuran de acuerdo con tres etapas:

1. De sensibilización - Para la construcción de códigos comunes y del sentido de la propuesta: *El liderazgo pedagógico. ¿Qué significa orientar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática? ¿Qué significa que todos puedan hacer matemática? ¿Cómo acompañar este proceso? ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? ¿Dónde enfocar? ¿Qué mirar? ¿Cómo hacerlo?*
2. De desarrollo - *La gestión curricular en el área de matemática. Armado del mapa curricular alineado con una educación de y para las competencias. La mejora a nivel de aula. ¿Cómo apoyar el trabajo de los docentes en sus clases? ¿Cómo promover y sostener el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en las aulas? ¿Cómo hacer para que el valor de las buenas prácticas se transfiera entre los docentes y quede en la institución?*
3. De cierre - *Hacer visible la práctica, el proceso y el resultado logrado. Celebración de los logros y evaluación del Programa.* El último encuentro se destina a un ateneo donde los equipos de cada escuela comparten las propuestas llevadas a cabo y las experiencias documentadas.

¿Por qué matemática?

- Es una asignatura escolar que opera como instrumento de selección y una variable fuerte en relación con el fracaso escolar. Tiene un fuerte impacto no solo en la continuidad de los estudios sino también en las posibilidades de inserción laboral y en la formación ciudadana.
- Se presenta como la materia con mayor tasa de desaprobación (bajo rendimiento y tasa de aprobación/promoción).
- Es transversal en tanto lenguaje que genera información, aporta a la lectura de datos y estadísticas y es utilizado por otras ciencias. Como resultado, el aprendizaje pobre de la matemática genera dificultades en otras asignaturas (por ejemplo en: física, química, biología, economía, sociología, geografía).
- Está presente en todos los aspectos de la vida y en muchos objetos que nos rodean. Sin embargo, su presencia no siempre es evidente y se ve poco en el conjunto de prácticas sociales “no escolares”. Está demostrado, tanto por evaluaciones de la calidad nacionales como internacionales, que la escuela tiene un mayor efecto sobre la distribución de los aprendizajes de un conocimiento más alejado del saber familiar, como la matemática, en contraposición al lenguaje, habilidad adquirida en gran parte en el propio seno familiar.
- La incorporación de TICs en las escuelas y el impulso a las mismas por medio de distintos programas y acceso a plataformas virtuales como “*Pilar aprende*”, resulta una oportunidad destacada para motivar a docentes y alumnos a hacer matemática con tecnología.

En síntesis, se trata de una problemática siempre reconocida por las escuelas, pero no tan elegida al momento de plantearse una mejora. Si se optimizan los aprendizajes matemáticos, va a mejorar la retención en la escuela, así como la preparación de los alumnos para insertarse laboralmente, acceder a la educación superior y participar como ciudadanos responsables.

Zoom sobre los conocimientos matemáticos

Un proceso formativo que pone el foco en mejorar la enseñanza de la matemática, implica necesariamente actualizar y/o resignificar contenidos disciplinares propios pero también ampliar los marcos teóricos y desarrollar habilidades relacionadas con la didáctica específica: cómo gestionar una clase, cómo trabajar con los alumnos para que puedan construir con sentido los distintos temas matemáticos, cómo diseñar e implementar secuencias didácticas con sus correspondientes procesos de evaluación. Fullan y Hargreaves (2008) afirman que lo que define en buena parte el profesionalismo de un docente es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulado, en las circunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio complejo y rápidamente cambiante del aula.

Con este propósito se plantearon los siguientes módulos:

- **El liderazgo pedagógico**

¿Qué debe comprender un director para mejorar la enseñanza de la matemática en su escuela? ¿Cómo acompañar ese proceso?

¿Qué significa que todos pueden hacer matemática?

El núcleo de la mejora: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Las actividades escolares: el mejor predictor del desempeño del alumno.

- **El trabajo matemático**

Conceptualización sobre el significado de: “el trabajo matemático”. En qué consiste el trabajo matemático de alumnos de nivel primario y de alumnos de nivel secundario. Factores que influyen al momento de producir conocimiento en la clase de matemática. Tipos de tareas realizadas por los docentes que promueven el trabajo matemático en las clases. La naturaleza del cambio tecnológico y su relación con la clase de matemática, recursos y herramientas.

- **La planificación**

Los diseños curriculares como marco para la elaboración de propuestas de enseñanza. La planificación: el camino que va del diseño al trabajo del aula. Cuestiones generales vinculadas con la intervención docente para el desarrollo de la propuesta, el manejo de los recursos y/o el tratamiento de los contenidos. Importancia de respetar un tiempo necesario para lograr aprendizajes duraderos; lugar de las intervenciones del docente en la gestión de la clase; la escucha y la función de repreguntar. Características de una buena planificación. La elaboración de secuencias de trabajo para la enseñanza.

- **La gestión de la clase**

La gestión de la clase como una práctica social compleja. Puentes genuinos de vinculación entre de apropiación de conocimientos, de coordinación de tareas, entre otros elementos. Cuestiones que pueden preverse en las planificaciones y que ayudan a mejorar el desempeño en las aulas. El rol docente en la clase de matemática: sus intervenciones. El desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

- **La evaluación**

Concepciones y finalidades de la evaluación. Instrumento de evaluación. Criterios e indicadores de evaluación. Los procesos de retroalimentación. La autogestión de las dificultades y de los errores. La evaluación para tomar decisiones. Distinciones entre evaluación y acreditación.

- **Reflexión sobre las prácticas de enseñanza**

Hacer visibles la práctica, el proceso y los resultados. ¿Qué aprendimos? Exposición de las experiencias al llevar la propuesta planificada a la clase. Debate sobre las producciones de los alumnos

y las intervenciones docentes realizadas. El uso de protocolos para analizar las propuestas docentes y las producciones de los alumnos. La reflexión como herramienta cotidiana para optimizar las propuestas áulicas. Estrategias para seguir potenciando el trabajo colaborativo y la red entre escuelas.

2 – Fundamentación teórica

La importancia de interpelar las prácticas desde una mirada reflexiva

En un mundo que está atravesando transformaciones profundas cuyas características futuras ni siquiera podemos imaginar, donde “las fronteras de lo conocido se funden y confunden” (Rolón, 2010: 1) y emergen nuevas maneras de vincularse, de estar y de ser (Serres, 2013), necesitamos docentes que sean capaces de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez y puedan gestionar adecuadamente el aula en un contexto que se caracteriza por su complejidad, singularidad y conflicto de intereses. Por lo tanto, resulta imprescindible volver la mirada sobre la práctica para sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción (Domingo Roget, 2009) que permita brindar respuestas creativas e innovadoras frente a los nuevos desafíos que se plantean y, a la vez, posibilite que el docente aprenda reflexionando sobre su propia experiencia.

Ahora bien, valorar al docente como un profesional reflexivo implica reconocer su participación activa en la toma de decisiones que refieren a la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza, y su capacidad para construir un saber en torno a su práctica pedagógica. En consecuencia, esta imagen del docente se confronta con la figura del *enseñante* (Aguerrondo, 2002) o del *maestro explicador* (Rancière, 2003), a prácticas entendidas como “aplicar/ bajar lo aprendido en el profesorado al aula” (Alliaud, 2014: 2), y a experiencias aún vigentes que lo convierten en un administrador y ejecutor de propuestas diseñadas por fuera del aula. Por otro lado, requiere que el docente pueda disponer de un saber que le permita crear y recrear los conocimientos formalizados al servicio de situaciones específicas de enseñanza. En otras palabras, exige “cambiar la lógica *aplicacionista* originaria incrustada en las prácticas de formar” (Alliaud, 2014: 3) y posicionar la práctica reflexiva como un aspecto básico de su formación docente.

Dada esta línea argumentativa, diseñamos un dispositivo de formación que potencia las capacidades para la reflexión en la acción y sobre la acción y contribuye de esta manera a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza que pueda enriquecer las propuestas pedagógicas para “mejorar el *statu quo* de las cosas y de las personas” (Zabalza, 2012, 23) y les permita reconocerse como profesionales que generan conocimiento pedagógico como fruto de su práctica docente (Perrenoud, 2010). Acordamos con Schön (1992) y Perrenoud (2004) que la formación para una práctica reflexiva constituye, sin duda, una condición necesaria e ineludible que es inherente al rol docente y resulta un punto de inflexión en un mundo que se perfila en constante cambio.

Pensar institucionalmente y liderar un proceso de mejora. El rol del director

Los equipos de conducción tienen un papel central como impulsores del cambio y de las innovaciones necesarias en las escuelas para construir una oferta educativa de calidad que responda a las demandas actuales. Como líderes pueden intervenir en tres grandes líneas (Oubel, 2017): en lo que los profesores eligen que los estudiantes aprendan; en las actividades y tareas que los profesores plantean (es decir, en qué van a estar ocupados los alumnos durante la clase); en las instancias y formas en que evalúan y califican. Pero para ejercer un liderazgo efectivo que les permita orientar la selección de los contenidos, colaborar con la propuesta de desempeños y asesorar respecto del proceso de evaluación, necesitan desarrollar y fortalecer habilidades y competencias que les permitan involucrarse positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con foco en las tareas que los alumnos realizan.

Larry Cuban (2002), un experto norteamericano que estudió distintas reformas educativas, afirma que las reformas que no tienen en cuenta lo que sucede en el aula, tienen un efecto similar a una tormenta en el

océano: la superficie está agitada y turbulenta pero el fondo permanece en calma y sereno. En otras palabras, todos los esfuerzos por mejorar la calidad educativa que no atraviesan lo que sucede en la clase, permanecen en la superficie, generan mucho movimiento, pero nada cambia. Consecuentemente hay que diseñar estructuras que hagan posible la mejora a nivel de cada institución, de cada profesor, de cada aula. Porque lo que marca la diferencia es lo que cada profesor logra que sus alumnos hagan en su clase. En palabras de Elmore (2010, 22) “la tarea predice el desempeño; predice el resultado”. ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Qué podrán hacer cuando egresen de la escuela? Aquello que hicieron en la escuela, no esperemos otra cosa.

Y aquí entra en escena el director como líder y responsable de lo que transcurre en su escuela. Es función del equipo directivo supervisar y acompañar lo que sucede en cada aula y coordinar para lograr coherencia en la propuesta institucional (Oubel, 2017). Si lo que sucede en cada aula está al arbitrio de cada profesor, no sólo las buenas prácticas quedan ocultas sino también los nichos de incompetencia quedan ignoradas y las necesidades desatendidas. Según Elmore (2010), el aislamiento es el enemigo número uno de la mejora. Nadie progresa si permanece aislado, si no tiene a quién mirar, si algo o alguien no lo interpela, si no tiene con quién compartir y confrontar.

Desde esta convicción desarrollamos un programa de trabajo que les permitirá a los equipos directivos liderar un proceso de fortalecimiento de la enseñanza de la matemática como proyecto colectivo situado, implementando junto con sus docentes las adecuaciones oportunas para una propuesta educativa que responda a las particularidades del contexto institucionales. Por eso, la unidad de aplicación del Programa son las escuelas y el distrito.

El valor del registro y la documentación de experiencias

La implementación de la secuencia didáctica diseñada debe estar acompañada de un importante trabajo de registro y documentación. En la medida de lo posible, aconsejamos filmar instancias de clase, fotografiar producciones realizadas por los alumnos, recoger testimonios de los alumnos acerca de la experiencia vivenciada. Como trabajo final del programa, los equipos docentes de cada escuela construirán un portafolios institucional que incluye un póster y una carpeta con materiales diversos, que presente la propuesta de trabajo, dé cuenta del recorrido realizado y los logros obtenidos.

Si bien comprendemos al portafolio como producto, en tanto colección de trabajos e historia documental, que permite valorar el camino transitado y el resultado alcanzado, nos interesa destacar también su dimensión procesual y dinámica pues constituye una experiencia de aprendizaje en sí mismo que conlleva una práctica reflexiva. Estas dos miradas (la visión de producto de la enseñanza y la visión de proceso formativo) se interrelacionan y complementan dentro de una misma acepción.

Destacamos la importancia de la documentación como soporte para objetivar la práctica, recuperarla y generar conocimiento sobre ella. Para que una acción se transforme en experiencia debe poder ser comunicada, analizada, reflexionada. El registro que recoge evidencias sobre situaciones, acontecimientos y acciones educativas posibilita mirar y evaluar la práctica para hacer visible -tanto el proceso como los resultados- de modo de poder aprender de la experiencia. Procuramos que se elaboren documentos genuinos, “vivos”, que posibiliten construir nuevo conocimiento y revisar las prácticas en vistas de mejorarlas.

Ahora bien, el uso de un portafolio presenta múltiples beneficios.

- Lo primero para resaltar es el *valor del registro* del proceso que posibilita recuperar lo vivido, “congelar” la experiencia para su análisis y brinda la oportunidad de realizar distintos tipos de articulaciones y niveles de lectura.

- La escritura como mediadora y el tiempo destinado a pensar sirven para interactuar con la secuencia didáctica diseñada y establecer múltiples conexiones. Por medio de la escritura *el pensamiento se vuelve visible* y se “hace comunicable”.
- La secuencia didáctica es *interactiva*, incorpora recursos diversos y sus autores participan en un valioso intercambio entre pares.
- La plantilla de autoevaluación proporciona criterios explícitos sobre el desempeño que describen cuál es la calidad esperada, por lo tanto la reflexión no sólo está encuadrada en marcos pedagógicos sino que convierte a la evaluación en una *experiencia de aprendizaje* en sí misma en la medida en que orienta y *modela prácticas*.
- Emplear criterios y ofrecer evidencias para juzgar una práctica, permite a los autores observar la tarea desde cierta distancia. Esta *externalidad*, que les posibilita mirar desde distintas perspectivas y lograr cierta *objetividad*, respalda el concepto de retroalimentación.
- Los docentes reflexionan sobre la acción y autoevalúan el propio desempeño (juzgan lo que han logrado, cómo lo han conseguido, por qué actuaron de la manera como lo hicieron) en función de optimizar experiencias futuras (qué deberían hacer distinto la próxima vez), es decir, se desarrolla una *práctica reflexiva orientada a la mejora*.
- La retroalimentación unida a la autoevaluación les proporciona la *oportunidad constante de su crecimiento* en la medida en que les permite ser conscientes de cómo fueron desarrollando las acciones y qué necesitan hacer para seguir mejorando, promoviendo un compromiso activo y autónomo.

En suma, a partir de lo descrito, el portafolio exige a los equipos docentes una participación responsable y reflexiva durante su construcción. Requiere de un proceso atento de recopilación y selección de evidencias significativas que muestren el camino que se ha recorrido, también una reflexión rigurosa sobre las acciones y producciones dando cuenta de las dificultades existentes, los progresos obtenidos y las decisiones tomadas y un diálogo entre pares que se establece de distintas maneras para enriquecer el proceso. Según Anijovich y Gonzalez, (2011) todo ello implica un proceso cognitivo importante que permite desarrollar la autocrítica, promueve habilidades metacognitivas y propicia la conciencia de los resultados obtenidos y de los propios procesos de aprendizaje.

Construir conocimientos entre todos – Comunidades de aprendizaje

El conocimiento es producto de un proceso de construcción a partir de la interacción del sujeto con los objetos y con otros sujetos. En línea con el pensamiento de Elmore (2010) creemos que los problemas específicos de la mejora escolar requieren centrar la atención en el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo, no solo un aprendizaje individual. Por eso consideramos necesario generar espacios y crear herramientas para que docentes y directivos puedan indagar, reflexionar y aprender en forma colectiva. Nos interesa poder construir *comunidades de aprendizaje* donde todos estén comprometidos en la construcción de un desarrollo personal significativo. Para ello, es necesario generar un clima de trabajo donde resulte seguro y deseable preguntarse, reflexionar, compartir dudas, errores y certezas.

Una comunidad de aprendizaje puede establecerse en un aula, en una escuela, pero es mucho más potente cuanto más amplio sea el entramado en el que se inserta. Construir redes que den apoyo y sostén a sus miembros, donde se compartan objetivos, realidades, aprendizajes, desafíos, preguntas y soluciones, potencia el compromiso asumido en la tarea y facilita el logro de la finalidad buscada.

3 – Resultados del programa

En este apartado presentamos un informe de avance del programa con la cohorte 2017 que ha sido realizado teniendo en cuenta las opiniones de los participantes, el cambio en sus representaciones y el impacto en sus prácticas. Las fuentes de información empleadas son las opiniones emitidas por los participantes en una encuesta, las autoevaluaciones, las reflexiones sobre prácticas incluidas en los portafolios, el análisis de las secuencias didácticas de matemática registradas por medio de fotografías,

filmaciones y relatos, las producciones de los alumnos y las evaluaciones realizadas por los directivos al observar las clases en las que se implementaron dichas secuencias en las aulas.

Nuestro interés se centró en poder hacer un monitoreo de la calidad de la propuesta y recoger datos que nos permitiera introducir las modificaciones que se consideren pertinentes en función de futuras instancias de desarrollo del programa.

Niveles de satisfacción relevados

Un aspecto central que permite valorar el nivel de satisfacción de los participantes con el programa es el alto promedio de asistencia a los encuentros y la entrega final del portafolio que da cuenta de la tarea cumplida. El 89% de los participantes cumplieron todos los requisitos exigidos.

Las opiniones recogidas que están analizadas a continuación provienen de una encuesta evaluativa que debían responder los participantes. En el encuentro anterior a la finalización del programa se pidió a los participantes que completaran un cuestionario. La totalidad de los participantes presentes ese día (56 personas) la completaron. Dicha encuesta presentó dos partes bien diferenciadas. La primera con preguntas cerradas que exigían asignar un valor donde 5 (cinco) implicaba estar “totalmente de acuerdo” y 1 (uno) “nada de acuerdo”. La segunda parte incluyó preguntas abiertas que solicitaban completar las siguientes frases: “Valoro...”; “Lo mejor del programa...”, “Me gustaría...”, “Lo que podría mejorar...”.

Corresponde resaltar que –en todos los casos- siempre el mayor número de los participantes eligió las mayores calificaciones (5 y 4), en un solo caso se juzgó con 1, y en dos oportunidades se consignó 0 (cero) que representa “no sabe/no contesta”.

a) Contenidos

Los diagramas muestran que, en la evaluación del programa realizada, los participantes asignan las puntuaciones más altas en relación con la significatividad de la propuesta, la relevancia de los contenidos trabajados y el modo en que estos fueron organizados y presentados. Asimismo, reconocen que los especialistas muestran dominio de los temas tratados y que abordan los contenidos específicos de la didáctica de la matemática desde un enfoque que integra teoría y práctica.

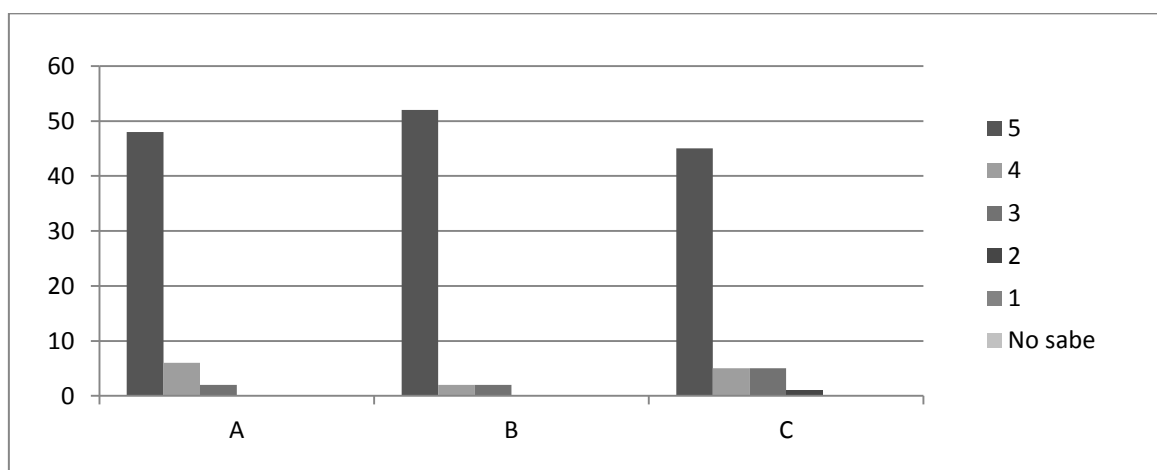


Gráfico 1 – Evaluación contenido

A - El contenido desarrollado resulta significativo y relevante.

B - Se advierte dominio y organización lógica de los contenidos.

C - Se apunta a la adquisición de contenidos específicos de la didáctica de la matemática integrando teoría y práctica.

Fuente: resultados encuestas

En el apartado de la encuesta más abierto –no dirigido-, donde los participantes pueden realizar aportes con mayor libertad, muchos mencionan la capacidad de los expositores para explicar con claridad los temas, su experiencia y dominio de los contenidos, su buena predisposición para el intercambio de opiniones o para intervenir con solvencia en la resolución de las situaciones planteadas. Además, resaltan el conocimiento que demostraron respecto a la realidad que se vive en las escuelas.

b) Estrategias metodológicas, recursos y clima de trabajo

En relación con las estrategias metodológicas, los participantes expresaron que posibilitaron una participación activa que les exigió comprometerse con la propuesta para poder llevarla a cabo; por otro lado, los recursos utilizados fueron facilitadores de la comprensión de los contenidos.

Un aspecto valorado por muchos participantes fue la calidad y variedad de la bibliografía suministrada que les permitió profundizar y ampliar los temas tratados. Además, resaltan lo “entretenido” de cada encuentro, que se caracterizaron por ser “muy dinámicos”, ofrecieron oportunidades para intercambiar experiencias y saberes entre los participantes y brindaron “herramientas que dan solvencia y seguridad para actuar en el aula”.

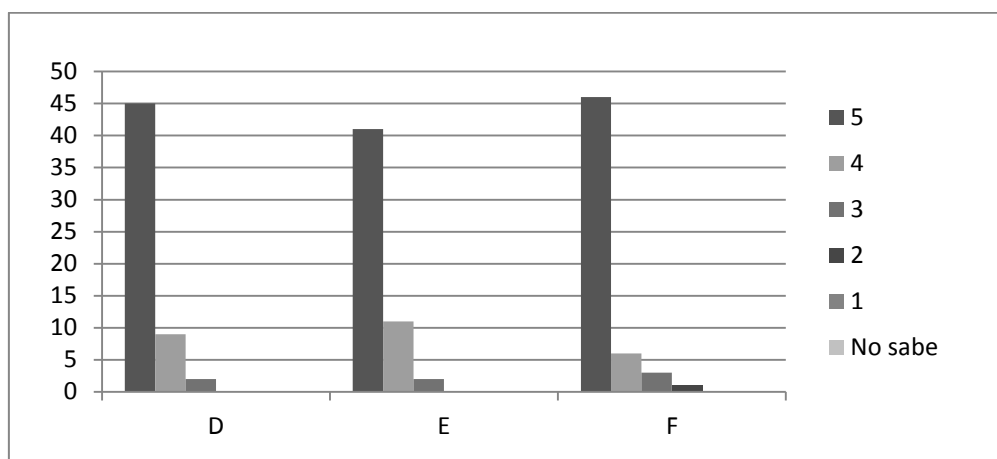


Gráfico 2 – Evaluación estrategias, recursos y clima

D - La estrategia metodológica posibilita una participación activa y comprometida.

E - Los recursos utilizados favorecen la comprensión de los contenidos.

F - El clima de trabajo posibilita el intercambio de saberes, reflexión y discusión entre pares y la elaboración de nuevas propuestas de enseñanza.

Fuente: resultados encuestas

En conjunto con la calidad académica y el profesionalismo de los especialistas los participantes remarcan su calidez, el compromiso y disposición que mostraron para orientarlos con la tarea. Consideran que esta actitud, unida al buen humor, resultaron claves para lograr un óptimo clima de trabajo donde reinó la escucha y el respeto mutuo. Remarcan haberse sentido cuidados y agradecen todas las atenciones brindadas por el conjunto del personal de la universidad.

c) Enfoque didáctico

En relación al enfoque que presenta el programa, existe una opinión generalizada acerca de las herramientas que otorga para poder mirar y revisar con ojos críticos la propia práctica y –al mismo tiempo- el valor de una propuesta desafiante y proactiva que exige plantear instancias de mejora de la enseñanza por medio del diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica.

Un aspecto especialmente apreciado fue la oportunidad para trabajar en forma conjunta docentes y directivos e intercambiar conocimientos y experiencias con colegas de otras escuelas del distrito. El hecho de poder compartir vivencias, expresar inquietudes o dificultades a colegas que viven experiencias similares a las propias permitió un análisis desde otras perspectivas, enriqueció sus aprendizajes y los movió a pensar respuestas conjuntas.

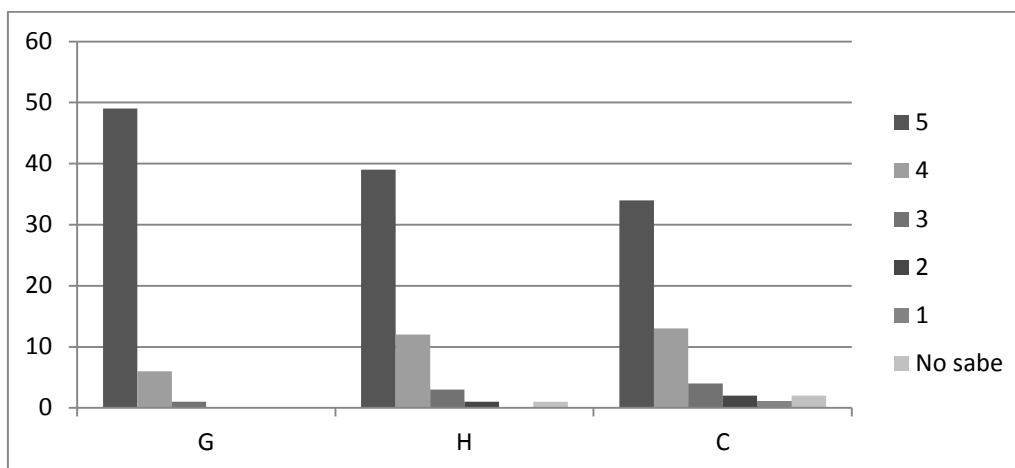


Gráfico 3 – Evaluación enfoque didáctico

G - El enfoque en el tratamiento de los temas permite analizar con visión crítica la propia práctica de enseñanza.

H - La propuesta permite desarrollar y afianzar competencias profesionales vinculadas con el diseño, la implementación y la evaluación de secuencias didácticas.

I - Las actividades desarrolladas son motivadoras y desafiantes.

Fuente: resultados encuestas

Corresponde aclarar que además de la encuesta presentada también se recogieron opiniones de otros actores relacionados al programa: autoridades del distrito de Pilar, inspectores que realizaron el seguimiento en las escuelas, especialistas que participaron en el programa, autoridades de la universidad. Si bien estas voces están en línea con las valoraciones manifestadas por los participantes, y han sido convenientemente documentados por medio de filmaciones y registros escritos, los datos presentados con anterioridad no recogen estos juicios emitidos.

Experiencias que enriquecen la práctica escolar y “ponen a prueba” nuestros axiomas

Cada uno de los equipos institucionales de las 30 escuelas que participaron en el programa entregó su portafolio de trabajo. Cada portafolio incluyó: 1) una breve descripción de la escuela por parte del director (ubicación geográfica, nivel de enseñanza, cantidad de alumnos y docentes, particularidades del contexto socio-cultural, reseña histórica, etc.); 2) plan de la secuencia didáctica acordada por el equipo docente (objetivos, contenidos, propuesta de actividades, consignas de trabajo, instrumentos de evaluación, etc.); 3) compromiso del director respecto de su forma de acompañamiento; 4) informe realizado por los docentes que relata la experiencia desarrollada en las aulas, registra evidencias de lo trabajado (fotografías, filmaciones de algunos momentos, producciones de los alumnos) e incorpora valoraciones de los alumnos (grabaciones de audio o escritos referidas lo vivido y el aprendizaje alcanzado); 5) comentarios de retroalimentación del director de las instancias de clase observadas y de los desempeños docentes; 6) reflexión personal sobre la práctica desarrollada; 7) autoevaluación grupal del portafolio. En relación a este último punto resulta oportuno mencionar que se entregó una matriz para que orientara la construcción del

portafolio de acuerdo a los siguientes criterios: precisión conceptual de las ideas expresadas, incorporación de evidencias, completud de lo solicitado, valoración crítica del proceso, gestión estética y comunicativa.

En pocas palabras, la elaboración de los portafolios institucionales evidenció un proceso de planificación colaborativa, la implementación y evaluación de una secuencia didáctica orientada a lograr una mejora en la enseñanza de la matemática y dio lugar a una práctica reflexiva sobre la tarea conjunta que posibilitó valorar el proceso, plantear inquietudes, revisar acciones y proyectar nuevos desafíos.

El análisis de las secuencias didácticas diseñadas e implementadas en las aulas escolares nos permite afirmar que la gran mayoría se centraron en la resolución de problemas, la creatividad y la productividad de los alumnos. El tema elegido –que fue acordado previamente por unanimidad- fue geometría. Los recursos y técnicas que se utilizaron fueron bien variados: se utilizaron plegados de papel, construcción de tangram y juegos lúdicos a partir de él, croquis y mapas del distrito, copiado de imágenes, análisis de pinturas artísticas, desafíos resignificando juegos de mesa, construcción de cuerpos geométricos a partir de cartones, pajitas, maderas, construcción de origamis, maquetas, etc.

Los alumnos plantearon hipótesis, investigaron, resolvieron situaciones conflictivas, pensaron juntos integrando y articulando ideas, realizaron construcciones y se involucraron activamente en un proceso de apropiación y puesta en acción del saber matemático. En el modelo didáctico propuesto la tarea escolar se estructuró -en términos de Guillermina Tiramonti- “sobre la base de la asociación entre aprendizaje y gratificación” (2018, 294).

Ahora bien, esto que sucedió en las aulas escolares también tuvo su versión adulta en la universidad. En las instancias presenciales, los docentes intercambiaron ideas con sus pares, compartieron preocupaciones, tomaron como fuentes de inspiración ideas de otros, colaboraron entre ellos y se retroalimentaron. En síntesis, llevaron a cabo una construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

Lo primero para resaltar es el *valor del registro* del proceso que posibilitó recuperar lo vivido, “congelar” la experiencia para su análisis (qué sabe, qué puede hacer con eso que sabe y cómo reflexiona en torno a ese saber) y brindó la oportunidad de realizar distintos tipos de lecturas (verticales, horizontales, transversales, entre contenidos, experiencias, estrategias, etc.).

De igual forma, la escritura como mediadora y el tiempo destinado a pensar sirvieron para interactuar con el material y establecer múltiples conexiones. Por medio de la escritura, el *pensamiento se externaliza y se vuelve visible* lo que permitió a los docentes reflexionar sobre la acción y autoevaluar su propio desempeño (juzgar lo que logró, cómo lo consiguió, por qué actuó como actuó) en función de optimizar experiencias futuras (qué debería hacer distinto la próxima vez), es decir, se desarrolló una *práctica reflexiva orientada a la mejora*.

En suma, a partir de lo descrito, el diseño de la secuencia didáctica, su implementación en el aula y el registro de la misma para elaborar un portafolio exigió a los docentes una participación responsable y reflexiva. Requirió un proceso atento de recopilación y selección de evidencias significativas que manifiesten el camino recorrido y los logros alcanzados, también una reflexión rigurosa sobre su acción y sus producciones dando cuenta de las dificultades existentes, los progresos obtenidos y las decisiones tomadas y un diálogo con otros que se establece de distintas maneras para enriquecer el proceso. Según Anijovich y Gonzalez (2012) todo ello implica un proceso cognitivo importante que permite desarrollar procesos de autocrítica, promueve habilidades metacognitivas y propicia la conciencia de los resultados obtenidos y de los propios procesos de aprendizaje.

Cambio en las representaciones

A continuación, retomamos los objetivos del programa y explicitamos cuáles son los aspectos destinados a revisar las creencias concernientes. Asimismo, revelaremos algunos testimonios de los participantes en relación con ellas; estos testimonios están tomados de los portafolios, la encuesta y filmaciones realizadas por el equipo de comunicación de la universidad, durante los encuentros presenciales. Nos interesa poder mostrar la articulación lógica de los componentes del programa.

El primer objetivo general del programa consiste en **lograr que la matemática se convierta en una asignatura al alcance de todos los alumnos y puedan tener una experiencia productiva y de disfrute del saber.**

Lograr que la matemática se convierta en una asignatura al alcance de todos los alumnos y puedan tener una experiencia productiva y de disfrute en la apropiación del saber.	
Aspectos del programa destinados a revisar creencias:	Testimonio de los participantes:
<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ciertos axiomas (Ej.: “<i>todos pueden hacer matemática</i>”) como hilos conductores de los encuentros; - Resignificación de contenidos matemáticos y abordaje de nuevos enfoques didácticos; - Lectura y análisis de materiales bibliográficos; - Instancias de debate y discusión. 	<p><i>“Participando del programa comprendí que todos podemos aprender matemática. La propuesta me ayudó a observar desde otro lugar las actividades del área, poniendo en juego la creatividad.” (Ricardo)</i></p> <p><i>“En todas las clases observé el interés de los alumnos quienes participaron de manera satisfactoria en todas las actividades propuestas por las maestras. Destaco también la inclusión de Lautaro de 3° (con ceguera) y Gustavo de 6° (con hipoacusia) quienes también pudieron participar de dichas clases.” (Directora Sandra)</i></p>

Tabla 1 – Objetivo 1 y su relación con aspectos del programa y testimonios recogidos

La utilización de axiomas (como “*todos pueden hacer matemática*”) resultan hilos conductores que atraviesan de principio a fin toda la propuesta y se recuperan en las actividades planteadas para cada día y en el enfoque didáctico.

Una de las razones que explican el logro del programa es que las estrategias se vivencian, es decir, se ponen en práctica para resignificar los contenidos matemáticos y modelar formas de abordaje que en algunos casos se focalizan en propuestas lúdicas. Se apela a la reflexión sobre el sentido, los beneficios, las dificultades de cada propuesta y se analizan las condiciones para su implementación.

La lectura y el análisis de distintos materiales didácticos y bibliografía referente, así como las instancias de debate y discusión en torno al contenido, tienen esta misma intencionalidad.

El segundo objetivo general del programa consiste en **fortalecer habilidades e incorporar instrumentos que permitan liderar procesos de mejora de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas.**

Fortalecer habilidades e incorporar instrumentos que permitan liderar procesos de mejora de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas.

<p>Aspectos del programa destinados a revisar y mejorar las prácticas pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalidad de taller articulando teoría y práctica; - Diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas en el aula ; - Acuerdos sobre un plan de mejora institucional. 	<p>Testimonio de los participantes:</p> <p><i>“La propuesta del programa tuvo como objetivos facilitarnos herramientas para que pudiéramos implementarlas con nuestros alumnos y así ponerlo en práctica en nuestras aulas.” (maestra)</i></p> <p><i>“Cuando fui a observar una clase, realmente vi que los alumnos participaban, planteaban hipótesis, comparaban, argumentaban, defendían, revisaban lo hecho para elaborar nuevas respuestas... Se los vía muy motivados..” (directora)</i></p>
--	---

Tabla 2 – Objetivo 2 y su relación con aspectos del programa y testimonios recogidos

Es importante aclarar que partimos de la premisa que los cambios reales se originan cuando las personas adquieren la responsabilidad de hacerse preguntas sobre los problemas que transitan y encuentran la manera de saber lo que hay que hacer y cómo adquirir los recursos que necesitan para poder resolverlos. De ahí que nos propusimos coadyuvar en este proceso de definir el problema y buscar las formas para solucionarlo. Creemos que si logramos construir organizaciones que tengan capacidad para dar respuesta a las dificultades que se les presentan y pueden aprender del proceso de cómo resolverlas estaremos transitando no solo un cambio de creencias personales sino también un cambio cultural.

Desde esta cosmovisión, el eje central o pivote es el diseño de secuencias didácticas que den respuesta a necesidades detectadas o problemas existentes en el contexto particular de ese aula escolar, realizar acuerdos sobre las condiciones que son necesarias para avanzar sobre una mejora, implementarla y evaluarla.

El tercer objetivo general del programa consiste en **promover instancias de reflexión sobre la propia práctica.**

<p>Promover instancias de reflexión sobre la propia práctica.</p>	
<p>Aspectos del programa destinados a reflexionar sobre la propia práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de saberes previos y experiencia profesional como punto de partida. - Espacios de trabajo colaborativo. - Uso de portafolios; - Ateneo de cierre. 	<p>Testimonio de los participantes:</p> <p><i>“Valoro que el programa nos pida repensar nuestro trabajo como docentes”. (maestra)</i></p> <p><i>“Este programa me ayudó a hacer mis clases más dinámicas. Logré que por medio de distintas estrategias utilizadas, tanto en el pizarrón como en distintos ambientes del colegio, los chicos razonaran, pensarán, se consultaran y sobre todo se ayudaran unos a otros..” (maestra). Su directora afirma “...en todo momento la docente propone problemas interesantes, atractivos y desafiantes. Permite el trabajo y la resolución del problema en forma grupal donde cada uno desde su lugar opina, interviene, verifica [...] En la puesta en común, los alumnos pueden decir no solo lo que hicieron sino cómo lo aprendieron.”</i></p>

Tabla 3 – Objetivo 3 y su relación con aspectos del programa y testimonios recogidos

La reflexión es un proceso activo que pone en juego creencias, conocimientos y experiencias previas pero requiere “hacerse visible” para poder concientizarse y socializarse. El enfoque didáctico planteado como taller de trabajo con instancias de debate, tareas colaborativas, análisis de textos, resolución de problemas, etc. brinda a los participantes verdaderas oportunidades de pensamiento deliberativo.

En esta misma línea, el portafolios es un dispositivo interesante que al documentar una práctica no solo posibilita reconstruir el proceso realizado y aprender de aciertos y erros sino también permite develar creencias y modelos teóricos no consientes para poder accionar sobre ellos.

Los docentes junto a sus alumnos realizaron un registro paso a paso de las secuencias didácticas implementadas lo que permitió revisirlas y analizarlas críticamente para reconocer los avances, los aspectos aún no resueltos y proponer instancias superadoras.

En el ateneo de cierre los equipos institucionales muestran el trabajo realizado en cada escuela, comparten sus logros, dificultades, preocupaciones y reciben de sus colegas valoraciones y sugerencias de mejora.

El cuarto objetivo general del programa consiste en **fomentar la generación de redes colaborativas entre instituciones.**

Fomentar la generación de redes colaborativas entre instituciones.	
<p>Aspectos del programa destinados a gestar redes colaborativas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación de docentes, directivos e inspectores; - Desarrollo de comunidades de aprendizaje. - Intercambio de experiencias y saberes. entre colegas. - Introducción al uso del campus como una plataforma de intercambios. 	<p>Testimonio de los participantes:</p> <p><i>Valoramos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -“trabajar con nuestros directivos”; -“el intercambio de experiencias y opiniones entre docentes”; -“compartir saberes y reflexiones en un ámbito de respeto y profesionalismo”; -“saber que existen personas comprometidas que quieren cambiar sus prácticas”; -“el compañerismo que surgió durante el curso”; -“compartir las problemáticas que implican hacer matemática”.

Tabla 4 – Objetivo 4 y su relación con aspectos del programa y testimonios recogidos

Poder reunir para trabajar juntos a docentes, directores e inspectores y que estos encuentros sean quincenales, coadyuva a que se conozcan y compartan espacios tanto dentro de los módulos como en instancias más informales. El recreo, tomar un café, o los viajes de ida y vuelta al campus también pueden ser momentos de encuentro. Por otro lado, la modalidad de taller que exige resolución de actividades y propuestas didácticas experienciales obliga a intercambiar saberes o recursos y colaborar entre colegas para dar respuesta a las consignas establecidas.

La instancia virtual es otra característica que contribuye a la generación de redes dado que conecta a todos con todos a través de la plataforma. El formato de foro obliga a una participación activa y permite el intercambio de opiniones, experiencias, ideas.

El trabajo final se orienta a crear un producto consensuado y denota el compromiso de todos los actores institucionales para que pueda ser implementado. Los docentes de la misma escuela diseñan una secuencia didáctica y luego la desarrollan junto a sus alumnos. El equipo directivo acompaña, orienta, asegura las condiciones para su implementación y evalúa los resultados. El registro a lo largo del proceso (por medio de

fotografías, filmaciones, escritos) es fundamental para permitir luego una práctica reflexiva que posibilite construir saber en torno a la experiencia transitada. De esta manera se constituyen verdaderas comunidades de aprendizaje que, al mismo tiempo que potencian el crecimiento profesional de sus integrantes brindando recursos y oportunidades, deriva en la mejora escolar. El ateneo de cierre, constituye un elemento clave también en función de este objetivo.

El resultado de las encuestas y los testimonios personales recogidos en los portafolios demuestra que los participantes valoraron ampliamente poder trabajar juntos maestros, profesores, directivos e inspectores; conocer a equipos docentes de otras escuelas e intercambiar experiencias.

4 – Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Experiencias que enriquecen la práctica escolar

Hemos visto que la mejora de las escuelas depende en gran medida de las experiencias que los directores y docentes en equipo desarrollan para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana. Y que este compromiso conjunto y las tareas que devienen de él, impacta sobre la calidad del trabajo en las salas de clase y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos. Buscamos gestar oportunidades para que la matemática se convierta en una asignatura al alcance de todos los alumnos y puedan tener una experiencia productiva y de disfrute en la apropiación del saber, los registros en los portafolios (que incluyen: relatos de las experiencias, fotografías y filmaciones de actividades en las aulas, producciones y comentarios de los alumnos, observaciones de clases realizadas por los directores), dan cuenta de que lo hemos logrado.

Creemos que una de las razones que explica los logros del programa se relaciona con que las herramientas y las estrategias que ofrece el programa son resignificadas y aplicadas en la construcción de una secuencia didáctica. No se trata de recetas o soluciones mágicas sino de la construcción colaborativa de una respuesta a una necesidad y en función a las características propias del contexto, abordando también con el acompañamiento del equipo directivo y los inspectores, las condiciones necesarias para implementarla en la institución. Construir la secuencia didáctica como respuesta implica un trabajo cooperativo y mucha reflexión por medio de un proceso que exige una retroalimentación constante entre los equipos docentes de las escuelas y los especialistas de *Escuelas que Suman*.

Respuestas de mejora

En relación con los aspectos que deberían ajustarse en versiones futuras del programa, los participantes 2017 sugirieron:

1. iniciar el programa a principio de año para tener más tiempo para poder diseñar, implementar y evaluar las secuencias didácticas teniendo así más oportunidad para realizar ajustes oportunos;
2. alternar los días de cursada presencial para que no afecte su ausencia a un mismo grupo/curso;
3. poder profundizar el uso de recursos tecnológicos para incorporar al aula de matemática;
4. diferenciar la capacitación por niveles educativos (primaria, secundaria, inicial) para poder focalizar en abordajes temáticos o problemáticas específicas.

Estas cuatro consideraciones fueron tomadas en cuenta para la cohorte 2018. Por tal razón este año comenzamos en el primer cuatrimestre, alternamos los días de cursada, mejoramos la propuesta virtual, incorporamos un equipo de tres docentes del área de matemática que participan como tutores durante los encuentros presenciales y también en el campus virtual y diferenciamos el trabajo por niveles educativos (en 2018 solo nos abocamos a trabajar con el nivel primario, durante 2019 lo haremos con el nivel secundario).

Por otra parte, desde nuestra perspectiva, nos quedamos con ganas de poder realizar un seguimiento y acompañamiento más cercano por medio de visitas a las escuelas, desarrollando un dispositivo que nos

permita una valoración más focalizada en el impacto que produce sobre los resultados de los aprendizajes. A futuro diseñaremos una investigación en esta línea. Particularmente nos interesa poder medir en las escuelas que presentan condiciones más frágiles (pocos recursos, inserta en zonas vulnerables, con muy bajos resultados en evaluaciones estandarizadas) de qué manera un programa de estas características puede lograr mejoras.

Prospectiva: hacia la gestión de comunidades de práctica

Esperamos que éste sea el inicio de una forma de trabajo colaborativo entre la universidad, las escuelas, las autoridades del municipio e instituciones de la sociedad civil, que debería transformarse en un modelo de gestión. Hemos dado nuestro primer paso, sabemos que nos falta un largo camino por recorrer.

Por otro lado, valoramos que tanto los docentes como los equipos de conducción se responsabilizaron por el registro del proceso y por dar cuenta de los resultados que fueron obteniendo. La importancia de este punto se resignifica si consideramos que es una práctica que aún no está incorporada en la cultura de nuestro país.

En tercer lugar, y en estrecha relación con los dos puntos anteriores, otro aspecto que merece ser destacado refiere a la construcción de vínculos de las escuelas entre sí y/o con la universidad. Sabemos que cada institución educativa está inserta en un contexto particular que ofrece oportunidades pero también limitaciones. Este programa nos permitió observar el desarrollo de algunas alternativas de solución eficaz para los problemas que una comunidad enfrenta. Consideramos valioso promover el intercambio entre escuelas para que los cambios que son llevados a cabo por una comunidad que posibilitan mejorar los aprendizajes o las condiciones para lograrlos, sean reconocidos y compartidos, para inspirar nuevas formas de abordaje de los conflictos y enriquecer las experiencias pedagógicas de todos. Creemos que la práctica es una fuente de conocimientos si reflexionamos sobre ella a la luz de marcos teóricos pertinentes. Y, desde este encuadre, las discusiones fundamentadas, el compartir experiencias y buenas prácticas, favorece el desarrollo profesional y el aprendizaje institucional. Cuando además hay un buen registro del proceso, se convierte en verdaderas oportunidades para constituirse de esta manera en comunidades de práctica donde se construya saber pedagógico.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

Alliaud, A. (2014). El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Ponencia en *Jornadas sobre el campo de la formación para la práctica profesional*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

Anijovich R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American Classrooms*. New York: Longman.

Domingo Roget, A. (2009). ¿Qué es la práctica reflexiva? [En línea]. En *Edu 21. L'a educació: un repte a per tots, una responsabilitat compartida*. Recuperado desde <http://www.edu21.cat/ca/continguts/284> (el 27/03/16)

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de educación, Fundación Chile.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2008). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- HOPKINS D. y REYNOLDS D. (2001). The past, present and future of school improvement. Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Oubel, C. (2017). Liderazgo pedagógico. Nuevas herramientas para la gestión curricular. En Romero, C. (comp.). *Ser director. Innovación educativa y gestión escolar*. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rolón, A. (2010). *La creatividad develada*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Tiramonti, G. (2018). Es la hora de promover un aprendizaje gratificante. En Fundación Noble (compilación). *Hay un solo camino, la educación*. Buenos Aires: Planeta.
- Zabalza, M.A. (2014). Prólogo en Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Fecha de presentación: 5/10/2018

Fecha de aceptación: 10/6/2019



Relações étnico-raciais e educação cidadã na Educafro do Rio de Janeiro

Relaciones étnico-raciales y educación ciudadana en la Educafro del Río de Janeiro

Ethnic-racial relations and citizenship education in Educafro in Rio De Janeiro

DOS SANTOS, Luciano¹

Dos Santos, L. (2019). Relações étnico-raciais e educação cidadã na Educafro do Rio de Janeiro. *RELAPAE*, (10), pp. 100-115.

Resumo:

A Educafro do Rio de Janeiro tem se constituído como um dos modelos de formação preparatória para vestibulares, por meio da parceria com acadêmicos arquiteta uma *con-cidadania educacional*. Este artigo tem por objetivo refletir acerca da Educafro e a promoção de oportunidades de ascensão econômica, política, cultural e social de jovens negros da periferia e de brancos pobres, examinando as estratégias educacionais traçadas pela organização educacional e os impactos desta nas vidas dos estudantes. As metodologias adotadas foram *Pesquisa Teórica* e *Relato de Experiência*, que numa perspectiva qualitativa de análises, organizadas em forma de *dossier*, revelam que as propostas pedagógicas da Educafro têm fortalecido as identidades étnico-raciais; e as conquistas alcançadas pelos estudantes do pré-vestibular se revelaram potencialmente positivas, configurando a Educafro como uma ação política de afirmação étnico-cultural.

Palavras-chave: Educafro-RJ/ Relações Étnico-raciais/ Educação Con-cidadã

Resumen:

La Educafro de Río de Janeiro se ha constituido como uno de los modelos de formación preparatoria para el examen vestibular, por medio de la asociación con académicos que construye una *con-ciudadanía educativa*. Este artículo tiene por objetivo reflexionar acerca de Educafro y la promoción de oportunidades de ascenso económico, político, cultural y social de jóvenes negros de la periferia y de blancos pobres, examinando las estrategias educativas trazadas por la organización educativa y los impactos de ésta en las vidas de los estudiantes. Las metodologías adoptadas fueron investigación teórica y relato de experiencia, que en una perspectiva cualitativa de análisis, organizadas en forma de *dossier*, revelan que las propuestas pedagógicas de Educafro han fortalecido las identidades étnico-raciales; y las conquistas alcanzadas por los estudiantes del pre-vestibular se revelaron potencialmente positivas, configurando a Educafro como una acción política de afirmación étnico-cultural.

Palabras clave: Educafro- RJ/ Relaciones étnico-raciales/ Educación Con-ciudadana

¹ Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (Brasil) / Lucianodasexatas@gmail.com

Abstract:

The Educafro of Rio de Janeiro has been constituted as one of the models of preparatory training for the vestibular exam, through the association with academics that builds an educational con-citizenship. The purpose of this article is to reflect on Educafro and the promotion of opportunities for economic, political, cultural and social advancement of black youth from the periphery and poor whites, examining the educational strategies outlined by the educational organization and the impacts of this on the lives of the students. The methodologies adopted were theoretical research and experience report, which in a qualitative perspective of analysis, organized in the form of a dossier, reveal that Educafro's pedagogical proposals have strengthened ethno-racial identities; and the conquests reached by the students of the pre-vestibular were revealed potentially positive, configuring Educafro as a political action of ethnic-cultural affirmation.

Keywords: Educafro-RJ/Ethnic-racial relations/Citizen Education

Apresentação

A história da educação nacional tem sido o registro de uma dívida política para com as classes populares, em especial, com os sujeitos de fortes relações étnico-raciais de matrizes africanas. A educação escolar, ao longo dos anos, foi construída pela imposição de um modelo de escola elitista, que sistematicamente excluiu grande parte da população negra e de brancos pobres periféricos do Brasil.

Ciente deste déficit cultural, social, político e educacional imposto às comunidades pobres e negras dos grandes centros urbanos, a rede de cursinhos pré-vestibulares e preparatório de concursos denominada Educafro (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes) passou a realizar a partir de 1987 a inclusão dessas populações em universidades públicas e particulares (com bolsa de estudos), por meio de prestação voluntária de serviços de educadores e demais profissionais nos núcleos de pré-vestibular comunitários nas periferias e na sede.

Nesse sentido, este artigo, estruturado no formato de um *dossier*, constituído de três partes: na primeira, os aspectos histórico-sociais da Educafro; na segunda, a metodologia utilizada neste estudo de caso, fundamentado em Pesquisa Teórica de Paulo Freire (1970), Leonardo Boff (2009), Roberto Da Matta (1987), Homi Bhabha (1998), Kabengele Munanga (1996), Edgar Morin (2005) e David Hume (2017), junto a pesquisa Teórica o relato de experiência na Educafro, e na terceira parte, reflexões, amparadas nos teóricos estudados e em documentações, acerca de políticas afirmativas para negros no Brasil, busca responder as questões-problemas: Como tem sido estruturada as propostas pedagógicas da Educafro? As ações empreendidas pela Educafro vêm fomentando o fortalecimento de identidades étnico-raciais? Que conquistas (de ordem econômica, política, social e cultural) seus estudantes alcançaram após concluírem suas formações?

A *Pesquisa Teórica* trata-se de um procedimento metodológico em que as investigações em obras previamente selecionadas, neste caso, as que tratam de políticas públicas educacionais para os afrodescendentes e de teóricos que abordam a educação inclusiva e emancipatória, tais como Paulo Freire (1970), Leonardo Boff (2009) e Edgar Morin (2005), e de questões étnico-raciais: como Roberto Da Matta (1987), Homi Bhabha (1998) e Kabengele Munanga (1996). Portanto, autores que conduzem às leituras críticas da educação organizada pela Educafro, complementadas pela descrição do Estatuto da Educafro, com seus princípios e objetivos. A reflexão teórica foi ampliada com relatos de minhas experiências como discente e docente na Educafro, objetivando responder as questões acima apresentadas.

Educafro e as Políticas Educativas Brasileiras

A Educafro é fruto do trabalho social do Serviço Franciscano de Solidariedade, e no conjunto de suas atividades passou a reivindicar do Estado o cumprimento de suas obrigações, como a implementação de políticas públicas e ações afirmativas para negros e pobres, assim, com vista ao alargamento do gargalo da participação de negros no mercado de trabalho e no acesso à universidade, a referida instituição vem fomentando um educação cidadã, amparada no conceito de *con-cidadania* (LEONARDO BOFF, 2008), em que o combate ao racismo e as todas as formas de discriminação, os pilares de suas ações:

A dimensão de con-cidadania: a cidadania não define apenas a posição do cidadão face ao Estado, como sujeito de direitos e não como um pedinte (não se há de pedir nada ao Estado mas reivindicar; os cidadãos devem organizar-se não para substituir o Estado mas para fazê-lo funcionar). A con-cidadania define o cidadão face a outro cidadão, mediante a solidariedade e a cooperação, como

paradigmaticamente foi mostrado na Campanha contra a Fome, a Miséria e em favor da Vida, herança imorredoura de Herbert de Souza, o Betinho. Con-cidadania, cidadão com cidadão cria uma cidadania participativa (LEONARDO BOFF, 2009, p. 1)

A Educafro como defensora do entendimento de que o processo educativo na sociedade deve ser aquele direcionado para a formação de cidadãos críticos, participativos, capacitados e capazes de serem incluídos na economia e nas soluções que deem contas das demandas de suas comunidades, vem se constituindo como um dos modelos de formação *con-cidadã* na preparação de jovens para os exames do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e de vestibulares de instituições públicas e privadas, além dos cursos de extensão preparatório para concursos. Utiliza-se da colaboração voluntária de profissionais já formados ou em formação acadêmica, principalmente daqueles que foram beneficiados, em algum momento, por seus programas.

A principal meta da referida organização civil educacional é inclusão de negros periféricos e de brancos pobres que não tiveram condições de acessarem a universidade, por meio da adoção de um currículo interdisciplinar, para que esses sujeitos preencham as lacunas deixadas pela escola regular, conforme informações publicadas no Boletim da Educafro:

Criada em 1987, a Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) foi pioneira na defesa das cotas raciais e a levar o debate adiante, liderando a luta pelo acesso à educação superior de qualidade para oprimidos dos morros e periferias, única ferramenta capaz de transformar os seus sonhos em realidade e pavimentar a sua mobilidade social. (EDUCAFRO-RIO, 2018, p. 1)

Como as demais instituições não-governamentais voltadas para as comunidades pobres de periferias, a Educafro do Rio de Janeiro é fruto de mobilizações dos movimentos socioculturais da igreja católica e de reivindicações feitas pelas organizações quilombolas, especificamente contra a discriminação racial, as que contribuíram para a conquista de políticas públicas educacionais afro-brasileiras. Esses direitos foram postulados na Constituição Federal Brasileira de 1988, especificamente no art. 7º, que institui a discriminação racial como crime, quando diz: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a penas de reclusão, nos termos da Lei”. (CFB, 1988).

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Ensino Fundamental (PCNs), em 1998, também contribuiu para a fomentação de políticas afirmativas para afro-brasileiros ao recomendar a não veiculação de estereótipos em livros didáticos em relação à representação social dos negros. Estes foram propostos a partir da participação do Brasil em eventos, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef – PNDUD - Banco Mundial. Essa declaração fez com que o Brasil reconhecesse a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito à diversidade cultural.

Os PCNs originaram-se e pautaram-se na Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996, reconhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, como também das experiências desenvolvidas por movimentos sociais no Brasil, tais como os movimentos negro, indígena, ambiental e feminista. Esse dispositivo apresenta um aspecto importante, que é reafirmação da identificação pelo Estado do racismo existente no Brasil e nas suas instituições, ao declarar que:

Essa diversidade étnico-cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola reproduzindo-se em seu interior [...]. [Recomenda-se ainda que] a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...]. É trabalho cotidiano da escola procurar

superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...] (BRASIL- PCN, 1998, p. 69).

Na LDBEN esta reafirmação também está destacada, quando propõe que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996, p. 49). E como combate à discriminação racial, ela propõe um ensino intercultural, em que a valorização da história e das culturas afro-brasileiras sejam os pilares do ensino público. Esses indicativos são retomados nos estudos das histórias e das culturas dos afro-brasileiros na formação de educadores, a partir de 2003, por força da Lei nº 10.639/2003 do Conselho Nacional de Educação, como decorrência a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-brasileiras* nos currículos de ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, é relevante destacar que a Educafro é uma das instituições pioneiras no estabelecimento de um sistema de educação pelo respeito e reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, antes mesmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 e da LDBEN/1996 serem publicados. Com seus projetos de extensão pedagógica, cursos de formação de professores, cursinhos pré-vestibulares, seminários, grupos de estudos, participação em eventos e em mobilizações políticas, a Educafro promove, desde 1987, ações afirmativas pela cidadania de negros e de brancos pobres.

As primeiras iniciativas da Educafro no Rio de Janeiro se deram pelas iniciativas de Frei David, com a criação em diversos bairros da baixada fluminense o “Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)”. A Educafro com este programa, em 1994, ganhou visibilidade nacional e internacional, por conseguir bolsas de estudos para diversos estudantes aprovados no vestibular da PUC-Rio. Essas ações foram ampliadas pela implementação de cotas raciais e sociais, conforme Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.

O meu interesse pelas *relações étnico-raciais e a educação cidadã na Educafro do Rio de Janeiro* teve início em 2003, quando ingressei no programa como professor voluntário, atuando no pré-vestibular, lecionando Matemática e Física. Nesse sentido, este artigo tem por objetivos refletir acerca da Educafro-R.J. e a promoção de oportunidades “reais” de ascensão econômica, política, cultural e social de jovens negros da periferia e de brancos pobres, e verificar se as estratégias políticas e educacionais traçadas pela Educafro têm impactado positivamente a vida de seus estudantes, atentando-se para a afirmação étnico-racial e a construção de uma educação cidadã.

Educafro: Missão, Princípios e Objetivos

A Educafro está diretamente ligada a associação civil, sem fins lucrativos, denominada *Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos* (FAecidh), tem sua sede e foro em São Paulo, sendo a Educafro o nome fantasia para a realização das atividades educacionais. Contudo, todas as atividades da Educafro são regidas pela FAecidh, estas descritas em seu Estatuto, conforme parágrafo 4º do Capítulo II do referido documento:

Para cumprir suas finalidades educacionais e sociais, a FAecidh se organizará com o nome fantasia de EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) em tantas unidades quantas se fizerem necessárias, em todo o território nacional, as quais funcionarão mediante delegação expressa da matriz, e se regerão pelas disposições contidas neste estatuto e, ainda, por um regimento interno aprovado pela Assembleia Geral. (ESTATUTO FAECIDH, 2014, p. 5)

Norteadas pelo seu Estatuto, a Educafro têm por missão melhorar as vidas dos sujeitos por meio da educação, da igualdade social, da ética e da valorização dos direitos humanos, pois inspirada nos valores e ensinamentos de São Francisco de Assis tem por finalidades institucionais a proteção aos excluídos, aos despossuídos, a todos que tem sede de justiça, erradicando a pobreza e a marginalização, reparando as

desigualdades sociais, étnicas e promovendo o bem sem preconceitos de origem, credo, cor e raça. Dentre os vinte três de seus princípios, destacamos:

Inclusão educacional por meio de seu trabalho e de propostas de políticas públicas a serem implementadas pelos governos e pela iniciativa privada, visando à concretização de ações afirmativas;

Firmar convenios e parcerias com outras associações ou fundações, de cunho civil, empresarial, sindical, religiosa ou filantrópica, com vistas ao atendimento de suas finalidades e objetivos;

Promover políticas e ações práticas que fomentem a cultura do empreendedorismo afro como forma de ascensão social, ensejando autonomia do povo negro e pobre;

Firmar convênios com instituições de ensino fundamental, médio, superior e pós graduação com vistas à obtenção de bolsas de estudo para estudantes carentes e/ou afrodescentes;

Oferecer cursos livres, técnicos, de extensão, e pré-vestibulares próprios ou em parcerias com Instituições de Ensino dos diversos níveis educacionais;

Promoção do voluntariado como forma de construção de uma nova sociedade;

Prestação de serviços à população, através da organização comunitária de núcleos de base formados por seus associados e população em geral;

Promoção de incubadoras de novas tecnologias sociais, em vista da geração de entidades comunitárias com graus diferenciados de pertencimento à entidade;

Luta por regulamentação e reconhecimento de direitos constitucionais ainda não implementados;

Lutar para difundir o conceito e a prática das ações afirmativas como método de inclusão e redução das desigualdades étnicas e sociais;

Promoção da arte e cultura popular, afro-brasileira e indígena;

Promoção de programas e políticas de combate a todas as formas de discriminação e preconceito em todas as áreas da sociedade;

Promoção de políticas de emprego e renda, com valorização e condição de igualdade de acesso para as diferentes etnias;

Buscar o estabelecimento de intercâmbios e interações nacionais e internacionais com instituições que promovam a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e a arte, a fim de assegurar a universalidade de sua missão;

Despertar nas pessoas a responsabilidade e autonomia na superação de dificuldades, tornando-as protagonistas de suas próprias histórias;

Valorizar a vocação ativista e o engajamento social em todas as esferas da sociedade, como instrumento de transformação social; (ESTATUDO DA FAECIDH, 2014, pp. 2-4).

No entanto não se pode considerar que essas missões estão isoladas de outros movimentos sociais a nível nacional. Em maio de 1978 aconteceram várias palestras sobre a Lei Áurea e a abolição proferidas por Lélia Gonzáles, militante do Movimento Negro do Rio de Janeiro, embrião formador de diversas mobilizações no Brasil.

Nesse período, a Educafro também iniciou seus trabalhos junto à organizações civis, contando com o apoio da igreja católica, de Padres e freiras negros, atuantes junto à comunidade católica e órgãos diretivos da Igreja, através da “Pastoral Afro-Brasileira” e “Latino-Americana”, assim como os “Agentes de Pastoral Negros”, desenvolvendo junto à Igreja Católica o respeito às religiões afro, a interculturalidade e o reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros.

De tal modo, ao reunir sujeitos de diferentes denominações, a Educafro constituiu um quadro de educadores e de jovens estudantes, que coletivamente buscam refletir acerca da formação educacional, do mito da democracia racial e da ideologia do embranquecimento. O entendimento desses mecanismos ideológicos gradativamente permitiu a identificação das causas da baixa percepção de professores frente suas próprias atitudes discriminatórias, conseqüentemente da autorrejeição de discentes negros na escola formal.

A identificação da forte presença da ideologia do embranquecimento na educação propiciada pelo Estado e demais instituições, expandida em materiais pedagógicos, em que a imagem estereotipada negativa do negro é uma constante, tendendo a fazer com que discentes negros se rejeitassem, não se estimassem e procurassem aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, estes tidos como legítimos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos, é interferida pela Educafro por meio da formação de seus docentes, pois com o apoio desses educadores conscientes de suas identidades étnico-raciais, a formação crítica de discentes negros e de brancos pobres foram se tornando mais eficaz.

A formação de seu quadro de profissionais tornou-se uma proposição da Educafro, entretanto por se constituir de um quadro formado por voluntários, há uma certa inconstância de educadores, carecendo dessa formação continuada, que ainda acontece em reuniões mensais, em nos encontros semanais há reuniões para o acolhimento de novos membros: professores, voluntários e estudantes.

Nos encontros para estudo discutia-se textos de pesquisadores de movimentos negros e da academia, além de acontecimentos nacionais e mundiais que envolvam os negros e suas formas de organização. Em todas as reuniões preocupação com a formação política do coletivo.

Durante o período que participei dos encontros analisava-se os processos de luta de libertação dos povos africanos nas américas. Identificava-se os grandes vultos brasileiros e estrangeiros que lideraram movimentos de libertação, como Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares, João de Deus, Manoel Faustino, Luís Gonzaga (*Revolta dos Búzios*), João Cândido (*Revolta da Chibata*), entre outros, no Brasil; Marcus Garvey, Malcom e Martin Luther King, nos Estados Unidos, e Steve Biko e Nelson Mandela, na África do Sul. Tomava-se conhecimento de organizações e movimentos culturais, políticos e religiosos iniciados a partir do século XIX, como a Sociedade Protetora dos Desvalidos (SPD), fundada em 1832, as irmandades, os terreiros, os clubes sociais, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, entre outros.

Essa formação política ofertada pela Educafro era ao mesmo tempo, a possibilidade de reconhecimento de nossa história e da cultura, conforme nos lembra Kabengele Munanga (1986), que a cultura, pode ser entendida como uma herança coletiva da sociedade, portanto o conjunto de objetivos materiais que permitem ao grupo assegurar a sua vida cotidiana, de instituições que coordenam as atividades dos membros do grupo, de representações coletivas que constituem uma concepção do mundo, uma ética e uma arte devem ser reconhecidos e valorizados pelos sujeitos que a produz.

Os docentes de todos os componentes eram orientados para a formação cidadã de seus discentes, procurando no âmbito de cada componente curricular a inclusão e valorização da história e da cultura dos negros, principalmente da história que não é contada nos livros didáticos.

A questão da cidadania como tema transversal fazia parte de todas as ações, salientando para os discentes que além do respeito às diferenças, a educação para negros e pobres deve ser pensada por uma perspectiva plural, democrática, específica, diferenciada e política, isto é, reflexiva e crítica aos mecanismos de recalque das identidades e da autoestima dos grupos subordinados. Assim, em todos os componentes curriculares considerava-se relevante um trabalho pedagógico de boa qualidade, primando pelo ensino dos conteúdos fundamentais.

Nessa perspectiva acata-se o conceito de cidadania de Leonardo Boff (2009), pois é ele que mais se aproxima do que a Educafro propõe:

A cidadania é um processo inacabado e sempre aberto a novas aquisições de consciência, de participação e de solidariedade. Só cidadãos ativos podem fundar uma sociedade democrática, como sistema aberto, que se sente imperfeita, mas ao mesmo tempo sempre perfectível. Por isso, o diálogo, a participação e a busca da transparência constituem suas virtudes maiores.

A cidadania se realiza dentro de uma sociedade concreta que elabora para si projetos, muitas vezes, conflitantes entre si, de construção de sua soberania e dos caminhos de inserção no processo maior de globalização. Todos eles querem dar uma resposta à pergunta: que Brasil, depois de 500 anos, finalmente, nós queremos? (LEONARDO BOFF, 2009, p. 1)

A reflexão do teórico se aproxima também do que está proposto neste artigo, acerca da leitura crítica dos 30 anos de atuação da Educafro nas periferias do Rio de Janeiro, importando saber as oportunidades reais (ascensão econômica, política, cultura e social) alcançadas por jovens negros e brancos pobres das periferias.

Metodologia: Da Fundamentação Teórica a Relato de Experiências na Educafro

A pesquisa teórica se estruturou em análises de documentação acerca temas: relações étnico-raciais, afirmação de identidades culturais, práticas educativas cidadãs na Educafro - RJ. Junto às leituras críticas de leis e documentação, realizou-se levantamento de contribuições de autores que tratam de educação e de etnicidade. A revisão bibliográfica de obras e de legislação pertinentes às temáticas foi ampliada com a descrição de minha experiência na Educafro. Conforme defende David Hume (2017), ao dizer que todo conhecimento provém da experiência e toda ideia 'verdadeira' procede de nossas impressões. Nesse sentido, procura-se responder as questões-problemas já apresentadas a partir de uma abordagem qualitativa, a partir da dialética de minha participação na Educafro com as ideias de teóricos, estas assinaladas no quadro abaixo:

Quadro: Síntese da Pesquisa Teórica

Autor(es) e documentos consultados	Tema	Principais fundamentos
Leonardo Boff (2019)	<i>Cidadania, con-cidadania, cidadania nacional e cidadania terrenal</i>	A dimensão de <i>con-cidadania</i> a ser construída coletivamente por sujeito conscientes de seus direitos, de forma organizada e participativa.
Paulo Freire (1970)	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Uma pedagogia para oprimido é aquela que contribui para a libertação e a transformação de cada sujeito, tornando-o crítico e protagonista de suas histórias; a partir de uma práxis que unifique ação e reflexão.

Kabengele Munanga (1986) e (1996)	<i>Negritude, usos e sentidos e Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.</i>	A importância de dar e receber influências culturais, sem abrir mão da sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que haveria de comum entre os seres humanos.
Roberto Da Matta (1987)	<i>Fricção étnico-racial e desaparecimento das diferenças.</i>	O cidadão politizado e crítico de seu papel na sociedade pode criar formas de resistência à hegemonia social, rompendo com os ditames e exclusões impostos pela classe hegemônica aos negros periféricos. Romper com o ideal assimilacionista/da fricção étnico-racial, que nega a existência do pluralismo étnico-racial e cultural, é o primeiro caminho.
Homi K Bhabha (1998)	<i>Representação social do negro e o processo de reconstrução e de modelagem da sua percepção pelos olhares externos.</i>	Ser negro é ter consciência de quem seja, em ruptura ao controle social e os estereótipos projetados pela sociedade dominante.
David Hume (2017)	<i>Teoria da investigação sobre o entendimento humano e a produção da ciência</i>	A pesquisa empírica deve ser apreendida a partir de nossas experiências, pois as ideias coerentes provêm das impressões objetivas e subjetivas que os pesquisadores realizam.
Edgar Morin (2005)	<i>Teoria da Complexidade do Pensamento para a educação do futuro</i>	Práticas educativas reproducionistas podem perpetuar as desigualdades e dificultar transformações sociais tão necessárias na sociedade.
Constituição Federal Brasileira (1988)	<i>Sobre a discriminação racial</i>	A prática de racismo constitui-se como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a penas de reclusão, nos termos da Lei”.
Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as orientações sobre currículos.	Propõe um ensino intercultural, em que a valorização da história e das culturas afro-brasileiras sejam os pilares do ensino público.
Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Ensino Fundamental (1998)	Os PCNs e a reafirmação da identificação do racismo.	Políticas afirmativas educacionais para afro-brasileiros ao recomendar a não veiculação de estereótipos em livros didáticos em relação à representação social dos negros.
Lei nº 10.639/2003 do Conselho Nacional de Educação.	O ensino de <i>História e Cultura Afro-brasileiras</i> nos cursos de formação de professores.	Instrui sobre o ensino de <i>História e Cultura Afro-brasileiras</i> nos currículos de ensino fundamental e médio, consequentemente nos cursos de pré-vestibulares.
Estatuto FAECIDH, 2014	EDUCAFRO: Missão, Princípios e Objetivos	Apresenta detalhamento as missões, princípios e objetivos da Educafro, destacamos o objeto de melhorar as vidas dos sujeitos por meio da educação, da igualdade social, da ética e da valorização dos direitos humanos e a proteção aos excluídos, aos despossuídos,

Fonte: Dados levantados pelo autor, novembro de 2018.

As leituras críticas dos temas apresentados, das legislações e dos documentos ajudaram a pensar no ensino da Física e da Matemática na Educafro, em interface com as questões étnico-raciais e cidadania educacional, construídas junto ao coletivo de voluntários e estudantes. Portanto, considero oportuno apresentar minhas experiências como professor-voluntário na referida instituição e a minha trajetória estudantil e profissional.

Minhas Experiências na Educafro - RJ

Cheguei bem jovem na Educafro, ingressei nas aulas de cursos preparatórios para concursos em 2002. Nesse período cursava Engenharia Civil, por ter conhecimento em Matemática e Física fui incluído no quadro docente no ano seguinte. Entretanto, foi lá que percebi minha dificuldade de me identificar como negro e, em alguns momentos, recusava-me a me posicionar como tal, achava que a negritude só estava no outro. Nesses primeiros momentos, atuava no pré-vestibular instalado no espaço Milton Santos, que funcionava em um centro espírita, na Baixada Fluminense.

A sede da Educafro do Rio de Janeiro está situada no Museu do Negro, no centro da capital, localizada na *Igreja Nossa Senhora dos Homens Pretos*, conhecida por *Igreja da Escrava Anastácia*. Nesse contexto a discussão sobre as questões históricas e culturais dos negros no Brasil era uma constante, assim, gradativamente fui tomando posse de minha própria história e condição de oprimido, na perspectiva freiriana. Esse reconhecimento crítico de quem sou foi o caminho para meu engajamento no projeto educacional da referida organização. Nela, a princípio, trabalhei em três frentes: *Pré-vestibular Milton Santos* (que funcionava no Centro Espírita), *Pré-vestibular Consciência União e Cidadania* (instalado no Convento de Freiras, na Praça Seca do Rio de Janeiro) e no *Pré-Vestibular Ganga Zumbi* (na Igreja Sagrado Coração de Maria).

Minha última participação na Educafro como professor voluntário de Matemática foi no *Pré-Vestibular Mulheres da Paz*, instalado no interior da Favela *Beira Mar*, em Duque de Caxias. Este programa era uma ramificação da Educafro da Baixada Fluminense. Fundado por Arlete Lückmann – ex-freira católica, assistente social, formada em Direito e militante há 30 anos no Partido do Trabalhadores (PTRJ) que vislumbrou, por meio dessa intervenção na favela, incluir mulheres negras e brancas pobres, *mulheres transgênero* e demais grupos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT) em instituições de ensino superior públicas ou privadas (via bolsa de estudo).

Nesse projeto consegui compreender o conceito de gênero, especificamente a questão de mulheres negras e brancas pobres e de mulheres *transgêneros* e de *LGBT*, que em diferentes situações de vulnerabilidade, resistiram em uma comunidade comandada pelo narcotráfico, até então, controlada pelo traficante Fernandinho Beira Mar, buscando formação acadêmica e profissional.

Contraditoriamente a comunidade assistida também estava sob a tutela daqueles que controlavam a economia local, por uma lógica perversa de estratificação social, baseada no comércio de drogas e de armamentos, oprimiam os demais. A participação de jovens nos núcleos de comando do narcotráfico inviabilizava que eles participassem dos pré-vestibulares. Seus familiares e amigos que eram assistidos.

Essa experiência me permitiu entender que a opressão e exclusão também se dão em outras esferas sociais, que uma comunidade armada e comandada por grupos de traficantes também oprime, criando bolsões de miseráveis, especificamente por aqueles que estão envolvidos no consumo e venda de substâncias tóxicas (como o crack) e assujeitados a todo tipo de violência.

No entanto, percebi grandes avanços do programa Mulheres da Paz quanto à inclusão de mulheres negras, transgêneros e pobres em universidades, mudando consideravelmente a realidade desses grupos.

Minha Formação Educacional e Profissional

Nasci em 19 de janeiro de 1975, o segundo filho do casal de operários Cacilda Assunção dos Santos e de Benito Juarez dos Santos. Filho de mulher negra de baixa escolaridade e “macumbeira” e de pai branco e pobre. Por esses motivos as primeiras séries cursadas em escolas públicas foram o registro de marginalização e de preconceito de professores e colegas.

Apesar de não ter a cor da pele que revelasse de imediato minha identidade étnico-racial, trazia as marcas dessa identidade negra quando era oprimido pelos colegas e educadores por ser filho da “macumbeira” do bairro. Assim, para fugir dessa condição de oprimido e segregado abandonei diversas vezes a escola. Como demais criança de origem negra e pobre, vivi em porções e cortiços de vários bairros e comecei a trabalhar com pouco mais de 6 anos. Os negros e pobres eram companheiros de privações e misérias nas ruas do Rio de Janeiro. Nesse contexto eu podia desmascarar a hipocrisia do Estado e da Lei Magna, em que dizem que todos têm direitos iguais perante a Lei.

Homi Bhabha (1998) diz que na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. Por isso, para muitos, ser negro é estar entre aqueles cuja presença é “vigiada – no sentido de controle social, e ignorada, no sentido da recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobre determinado – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática [...]. (HOMI BHABHA, 1998, p. 327).

A minha aceitação como afro-brasileiro, vencendo os estereótipos impostos pela sociedade, foi a ponte para a minha formação cidadã, assim, colaborei na fundação do Núcleo Jurídico da Educafro. Este visava defender a comunidade de qualquer tipo de racismo, conforme lembra Paulo Freire (1970) da importância e da necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante. Uma pedagogia que contribua para a libertação e a transformação de cada um em sujeito críticos e autores de suas histórias; uma práxis que unifique ação e reflexão.

Contudo, sempre considerei que não era só na escola que essas construções políticas e acadêmicas se dariam, até porque minha vivência no contexto da educação formal não corresponde ao padrão idealizado acerca da formação estudantil. Tive a minha formação educacional por diversas vezes interrompida pela necessidade de trabalhar em prol de minha família. Oriundo de uma família negra e periférica, à margem de diferentes capitais (econômicos e culturais) fiz minha formação educacional de forma autodidata, tendo o certificado de conclusão do ensino fundamental e médio através do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos - ENCCEJA/MEC.

Por outro lado, nunca naturalizei a violência sofrida. A convivência com negros excluídos pelas ruas do Rio de Janeiro não determinou a banalização de determinados papéis e funções desempenhados por negro, conforme defende Roberto Da Matta (1987, p. 79). Sempre vi a sociedade e seus mecanismos de exclusão com indignação, e a partir do lugar do oprimido, busquei na minha formação estudantil e cidadã formas de resistência à hegemonia social, rompendo com os ditames de subalternos impostos a negros e pobres.

Assim, contrariando todas as previsões pessimistas de educadores do ensino médio, participei da seleção de ingresso no Instituto Federal do Rio de Janeiro para o curso de Edificações, sendo aprovado e tendo um bom desempenho, o que me motivou a seguir com o sonho de me formar em Engenharia Civil. Mas, por motivos diversos tive de interromper o curso de engenharia, o que me levou a investir nas licenciaturas em Física e em Matemática.

As experiências infantis e da juventude, à margem de direitos sociais, constituíram a base de minha formação política e de resistência às ideologias veiculadas nos textos de livros didáticos e de práticas docentes de instituições por onde passei. As escolas, de ensino fundamental e médio, tentaram reproduzir em mim uma lógica da dominação, que contestei em formas de resistência, abandonando a sala de aula e estudando em casa. No entanto, na Educafro avalei que era importante ter o diploma superior e junto aquele coletivo, assumi por dez anos o projeto de inclusão de outros oprimidos em universidades, atuando como professor de Matemática e de Física nos pré-vestibulares. Leonardo Boff (2009) ressalta que a cidadania não define apenas a posição do cidadão face ao Estado, mas o define como sujeito de direitos e não como um pedinte do Estado. Os cidadãos devem se organizar não para substituir o Estado, mas para fazê-lo funcionar, por meio de reivindicação. O cidadão diante de outro cidadão deve ser solidário, por uma cooperação em favor da *con-cidadania* e da vida.

Todos esses antecedentes contribuíram para o meu processo de formação como professor, partindo de minha leitura de mundo e apoiado nas discussões teóricas da Educafro e dos cursos de licenciatura que fizera. Assim, procurei conscientizar e capacitar os estudantes da Educafro para a transição de uma consciência ingênua a uma consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido de Paulo Freire (1970). Deste modo, guiado por um movimento de liberdade que surge a partir de ações dos oprimidos e utilizando instrumentos adequados nos processos de ensino-aprendizagem de Matemática e de Física, construí uma pedagogia concretizada junto aos discentes na luta pela sua humanidade.

A minha formação acadêmica em Física e em Matemática, com habilitações em: Educação em Ensino Fundamental e Médio, pela Universidade do Sul de Minas (UNIS/MG) e a Especialização Lato-Sensu em Metodologia do Ensino da Física e da Matemática pela Universidade de São Luís/EAD (SP), juntamente as experiências profissionais na Educafro em outros espaços não foi fácil. Durante todo esse tempo de trabalho e de formação, enfrentei desafios financeiros, principalmente pela crise econômica que se assolou o Brasil, a partir de 2014. Esses percalços sinalizaram para a quebra de alguns paradigmas intelectuais e sociais, tais como, que não basta só a formação acadêmica para se ter a garantia da participação da economia nacional e de uma autonomia financeira.

Partindo dessas experimentações e avaliações acreditei na possibilidade de mudança ao ingressar no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM). A minha inserção nesse programa tem possibilitado a continuação e aprofundamento de conhecimentos adquiridos nas graduações e no exercício da docência. Por ser um Mestrado Profissional em Educação acredito que poderá viabilizar a minha inserção na docência, em nível superior e ampliar o meu processo formativo. Em 2017 retornei para o curso de Engenharia Civil, uma dívida que tenho comigo mesmo, e tem sido também na conclusão deste projeto que tenho me empenhado.

Sobre o ensino de Física e de Matemática nas turmas dos pré-vestibulares da Educafro, as proposições educativas se pautavam no conhecimento dos fenômenos e dos conteúdos, seguidas de reflexões acerca do pensamento de soluções para as questões-problemas apresentadas, com vistas a despertar os estudantes para situações que fazem parte de seus cotidianos, como a temperatura, as fontes de energia e processos que podem ser reversíveis na vida do homem. Com explicações coerentes e importantes para que discentes juntos às suas comunidades valorizassem seus costumes e comportamentos diferenciados, sem a depreciação dos saberes educacionais.

Assim, para a investigação e compreensão das possibilidades de os discentes conhecerem e aprenderem os fundamentos da Física e da Matemática articulava-se a utilização desses conhecimentos com as diversas hipóteses levantadas por eles, estas refletidas e contextualizadas a partir de suas leituras de mundo.

Essas questões eram apresentadas em uma perspectiva histórica e política, para que os discentes negros aprendessem sobre os cientistas negros e mestiços que contribuíram para a construção daquele conhecimento/ciência. Nunca me preocupei com o estudo com a única finalidade de prepará-los para as demandas do capital. A tônica era pensar as transformações sociais e individuais que aqueles conhecimentos poderiam conduzir.

A docência em Física e em Matemática possibilitou a construção de uma *con-cidadania* educacional, viabilizada por meio de uma pedagogia para os oprimidos. Da conscientização enquanto processo de evolução de uma leitura simplista para uma leitura crítica, criadora e conseqüentemente libertadora, como unidade dialética entre subjetividade e objetividade, de um atuar e pensar na e sobre a realidade com vista a sua transformação. (FREIRE, 1970).

A Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2005) apresenta alguns horizontes aos educadores que como eu buscam saídas a partir de uma educação engajada e emancipatória, pois o autor compreende que práticas educativas reprodutivistas perpetuam as desigualdades e dificultam as transformações sociais tão necessárias.

EDUCAFRO: impactos de suas ações nas periferias do Rio de Janeiro

Acredito que, na medida em que a compreensão da diferença como uma nova contribuição e não como desigualdade, estabelece-se mecanismos de invisibilidade e de desmonte de recalque as diferenças, assim, a população negra e pobre encontrará na sua própria história e cultura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania. A partir dessa assertiva, penso na problemática da Educafro do Rio de Janeiro, que há 30 anos vem formando jovens da periferia. Como tem sido estruturada as propostas pedagógicas da Educafro? As ações empreendidas pela Educafro vêm fomentando o fortalecimento de identidades étnico-raciais? Que conquistas (de ordem econômica, política, social e cultural) seus estudantes alcançaram após concluírem suas formações? São as questões postas, a partir de um olhar subjetivo, envolvendo o período de 2003 a 2013, em que observei e participei da proposta pedagógica da Educafro

A representação do negro como ele deve ser vista e entendida, nas perspectivas política e econômica, fundamentalmente na construção das identidades étnico-culturais de todos os sujeitos envolvidos tem sido a práxis da Educafro, por uma teorização e conscientização do negro na sociedade. A autoestima e o autoconceito, a partir do que é "real", têm internalizados pelos participantes do programa. Assim, a negação da representação social do negro, baseada, em grande parte, no senso comum, tem sido questionada nas práticas educativas da Educafro e rechaçadas.

Entretanto, há o cuidado de não se pensar uma identidade estática, pois a educação, conforme orienta Edgar Morin (2005), deve ser pensada a partir da transmissão do antigo e da abertura da mente para receber o novo. Cabendo tanto a educação institucionalizada quanto a não formal essas inclusões. Pois, em uma sociedade com posições estruturárias de classe e de estratificação e distribuição de bens simbólicos tão díspares, não tem como modificar esse quadro com um modelo de educação excludente adotado em escolas públicas periféricas. A ascensão de negros e brancos pobres aos bens de prestígio e econômicos só acontecerá com o acesso as práticas educacionais, aquelas que sejam capazes de bloquear as práticas discriminatórias de grupos valorizados socialmente.

Sabemos que a igualdade racial, entre outras, numa sociedade desigual com a nossa, tem se constituído como uma ameaça aos privilegiados, daí a insistência da Educafro na preparação de seus sujeitos para o ingresso em cursos superiores considerados de excelência, como Direito, Medicina e Engenharias.

Quanto às ações empreendidas pela Educafro para o fortalecimento de identidades étnico-raciais, percebe-se que os sujeitos sociais que constituem a instituição buscam destacar a importância das culturas e das organizações sociopolíticas negras, juntamente com a afirmação de suas identidades e dos seus direitos históricos. Nesse sentido, Frei Davi opera junto ao coletivo em ações políticas de enfrentamento aos descasos do Estado, por meio do *acorrentamento de jovens em espaços públicos*. Esse acorrentamento voluntário funciona como uma metáfora da sujeição de negros ao sistema capitalista e ao Estado excludente.

Essa performance pública representa os oprimidos anônimos, portanto é vista como uma atitude radical da Educafro-RJ. Reconheço que esta militância permite uma leitura crítica da realidade, partindo da linguagem dos corpos negros acorrentados, que é ao mesmo tempo o aprisionamento de seus valores e de sua concepção do mundo, transformando este ato político como ícone da *luta pela libertação dos oprimidos*. (PAULO FREIRE, 1970)

A Educafro também busca por meio de manifestações culturais ressignificar o que negros e pobres periféricos perderam historicamente, utiliza-se das artes, música, cultos ecumênicos como compreensão e caminhos que devem ser trilhados para o empoderamento étnico-cultural e educacional.

As conquistas (de ordem econômica, política, social e cultural) alcançadas por negros e pobres após concluírem suas formações é outro ponto levantado. Atentando-se para as práticas culturais e educacionais ofertadas pela Educafro percebe-se que estas foram geradas por mobilizações sociais, houve também por parte de jovens periféricos movimento e reivindicação, cabendo a Educafro a oferta de pré-vestibulares como possibilidade de acesso ao ensino superior, uma vez que para muitos periféricos este programa é a única oportunidade de continuação e ampliação de sua educação formal.

Os participantes da Educafro compreendem que a formação fora da escola pode conferir a eles maior participação social, política, econômica, uma vez que ser negro e pobre no mundo globalizado exige formação acadêmica e profissional. Dessa forma, questiono como a questão do fortalecimento da identidade étnico-racial na Educafro, frente a uma sociedade marcada pelas transformações estruturais e conjunturais da modernidade que mais exclui do que inclui, vem se estruturando.

As análises históricas e políticas da trajetória dos africanos escravizados no Brasil realizadas na Educafro, das quais participei, nos diz que há uma resistência à homogeneização cultural, não por uma proposta de modelo unicultural com pretensões hegemônicas, e sim através de um modelo transcultural, extrapolando a cultura de origem e valorizando o hibridismo. Como diz Kabengele Munanga (1996) “dar e receber influências culturais, sem abrir mão da sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que haveria de comum entre os seres humanos” (p. 54).

Essas estratégias adotadas pela Educafro permitiram, no decorrer dos tempos, a expansão dos valores afro-brasileiros, a ocupação de territórios outrora interditados aos negros, assim como o acolhimento de práticas, tidas como profanas e demoníacas, apoiadas e com a participação da Educafro, na figura do Frei David. Partindo das ideias de Paulo Freire (1970) e Kabengele Munanga (1996), infere-se que o homem tem de se transformar em um sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominante que pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se.

Considerações Finais

Os resultados dessas reflexões evidenciaram a existência de mudanças significativas na representação social de negros e brancos pobres da periferia do Rio de Janeiro. São 30 anos de formação, de proposição de uma educação específica e diferença, responsável pela inserção de muitos jovens no ensino superior e no mercado econômico.

A representação do negro enquanto cidadão abstrato, despossuído de suas características étnico-raciais, comumente apresentados nos livros didáticos, na Educafro é desconstruída. Rompe-se com o ideal assimilacionistas, que nega a existência do pluralismo étnico-cultural. Assim, exigir o reconhecimento de igualdade de status das culturas pelo seu valor intrínseco para cada raça/etnia, bem como da dignidade humana, é condição precípua do projeto pedagógico da Educafro-RJ. Porém, considero que a investida devesse ser também na absorção e reconhecimento dos profissionais que atuam nos pré-vestibulares, uma vez reconhecida a importância da formação educacional, o segundo grande passo consistiria em desenvolver ações que contribuíssem economicamente com aqueles que trabalham nos programas, pois grande parte de professores do quadro estão excluídos do mercado de trabalho. Hoje o gargalo mudou de lugar. Há estudantes negros e pobres com nível superior, mas que não foram incluídos no capital econômico, apesar de suas competências e habilidades profissionais.

Avalia-se ainda que é necessário também que, na formação de professores colaboradores, estejam presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos, sobre política e economia. Esses estudos facilitariam a identificação e a desconstrução de mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da convivência social, bem como para o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural na sociedade.

Muitos obstáculos ainda devem ser superados, apesar disso se reconhece que a Educafro do Rio de Janeiro tem uma proposta pedagógica de inclusão, com potencialidade de gerar outras transformações, ao se adotar uma gestão mais participativa, por uma construção de uma democracia social e uma verdadeira democracia racial dentro da própria instituição, como ela própria propõe para o Estado. Segundo Leonardo Boff (2009) nesse momento, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 a cidadania é desafiada a confrontar-se com dois projetos antagônicos, disputando a hegemonia: o projeto dos endinheirados, antigos e novos, “articulados com as corporações transnacionais que querem um Brasil menor, de no máximo 120 milhões, pois assim, acreditam, daria para administrá-lo em seu benefício, sem maiores preocupações; os restantes de milhões que se ‘lasquem’, pois sempre se habituaram a viver na necessidade e sobreviver como podem” (p. 1).

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BOLETIM EDUCAFRO (2018). Disponível em: <https://educafrorio.org/>. Acesso em nov de 2018.

BOFF, L. (2009). Cidadania, con-cidadania, cidadania nacional e cidadania terrenal. In: BOFF, Lenardo. *500 anos depois: o Brasil que queremos*, 2009. Disponível em: <http://osbosques.blogspot.com/2009/11/cidadania-con-cidadania-cidadania.html>. Acesso em nov de 2018.

BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.. Acesso em 15 de mai de 2017.

BRASIL. (1996). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 de maio de 2017.

BRASIL. (2003). *Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 15 de mai de 2017.

DAMATTA, R. (1981). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

HUME, D. (2017). *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: La Fonte.

MORIN, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre, RS: Sulina.

MUNANGA, K. (1986). *Negritude, usos e sentidos*. São Paulo: Ática.

MUNANGA, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fecha de recepción: 10/1/2019

Fecha de aceptación: 17/5/2019



La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes: el arte de tejer encuentros

Educational Hospitality between walls and bridges: the art of weaving meetings

GAUNA, Adrián Enrique¹

Gauna, A. E. (2019). La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes: el arte de tejer encuentros. *RELAPAE*, (10), pp. 116-130.

Resumen

Esta reflexión está basada en una investigación para una tesis de grado de licenciatura que versa sobre las experiencias exitosas de los docentes en su vínculo con los nuevos ingresantes a la escuela secundaria. Aquí se plantea la categoría de "hospitalidad educativa" que surge del aporte de autores como Levinas E. – Derrida J.- Hannah Arendt y también recuperada por varios autores de la educación de argentina. Se plantean en el contexto de la crisis de la modernidad y la educación contemporánea, en tiempo de la robótica y las nuevas tecnologías en la educación y de otros fenómenos culturales: ¿Qué lugar ocupa la vincularidad docente estudiante en las políticas educativas? ¿Cuáles son los tipos de vínculo docente – estudiante? ¿Pueden ser considerados como clave fundamental en las experiencias exitosas del aprendizaje?

Palabras clave: Hospitalidad educativa – vincularidad – escuela secundaria – crisis – confianza

Abstract

This reflection is based on a research for a bachelor's thesis that deals with the successful experiences of teachers in their bond relationship with incoming students to secondary school. Here arises the category of "educational hospitality" that comes from the contribution of authors such as Levinas E. - Derrida J.- Hannah Arendt and recovered by several authors of education in Argentina. They emerge in the context of the crisis of modernity and contemporary education, in the time of robotics and new technologies in education and other cultural phenomena: What place does the student teaching bond in educational policies occupy? What are the types of teacher-student bond? Can they be considered a fundamental key in successful learning experiences?

Keywords: Educational hospitality -teacher bonding - high school – crisis – trust.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) / adrianjosesm@gmail.com

Introducción: ¿Tiempo de muros sin cimientos?

*“A medida que nos relacionamos de manera abstracta más nos alejamos del corazón de las cosas
y una indiferencia metafísica se adueña de nosotros,
mientras toman poder entidades sin sangre ni nombres propios.
Trágicamente, el hombre está perdiendo el diálogo con los demás
y el reconocimiento del mundo que lo rodea,
siendo que es allí donde se dan el encuentro,
la posibilidad del amor, los gestos supremos de la vida”*
(Sábato E. 2000:12)

Los muros. ¿Podría haber una imagen tan impactantemente presente, y al mismo tiempo arcaica? Una muralla no es algo natural o una generación espontánea, sino una construcción humana. Algo que se va edificando por diversas causales y con diferentes fines. Pero no es el único diseño posible ante el terreno que habitamos. Nuestro andar cotidiano y nuestras decisiones políticas podrían ser asociadas a metáforas tales como la *intemperie* y los *alambrados*. Apostar por la educación, en cualquiera de sus formas, implica una confianza y una esperanza. No cualquier espera es esperanza. La confianza demanda procesos personales y públicos que también se construyen. ¿Cómo seguir hablando, debatiendo y apostando por la educación sin estos dos principios básicos? Por todo lo anterior, es que tomamos una imagen (como todas siempre frágil, aunque simbólica): *los puentes*. En tiempos de *turbulencias*, tormentas, crisis, aceleración de nuestras formas de habitar el mundo y de vincularnos entre nosotros, es importante (para nuestra concepción) tomar postura por ciertos principios. Ellos son piedras para la construcción, según cómo se los viva y utilice, cómo se los transmita y comunique, serán muros o puentes, alambrados o piedras erosionadas por la intemperie socio-cultural.

Este artículo surge de la tesis o trabajo final de graduación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad de Tres de Febrero (Bs. As – Arg.) Julio 2018. El título de dicho diseño es “El arte de tejer encuentros. Las experiencias exitosas de vincularidad docente con los nuevos ingresantes al primer año de la escuela secundaria. En el mismo se abordó la problemática desde un diseño de investigación mixto: cualitativo y cuantitativo. Para ello se utilizaron como instrumentos de recolección de información entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes del 1er año de secundaria. Desde este trabajo nos planteamos ¿Cómo dialogar, debatir, elaborar políticas públicas a corto y largo plazo? ¿Cómo transformar la educación sin confianza y esperanza? Parecería claro que cuando apostamos por la educación (incluso con estas actitudes de fondo) no estamos apostando a una realidad licuada, amorfa, aguada, aséptica o etérea. Quizá es una de las “tentaciones” del hoy. Desnaturalizar naturalizando lo innatural para imponerlo de modo veladamente fanático o dogmático. El relativismo es la contracara del totalitarismo mental.

La realidad es mucho más amplia que un punto de vista, *puesto que un punto de vista es la “vista de un punto”*. Aquí asumimos la complejidad como paradigma epistemológico (Morin, 1997). Decir que la realidad es compleja no es denotarla complicada, inaccesible o simulada. Lo complejo implica tomar una mirada, un sendero o un aspecto, sin olvidar, ni traicionar, las múltiples dimensiones que atraviesan lo que llamamos realidad. Ninguna idea, teoría o investigación la abordará en su multiplicidad, diversidad de “rostros”, ni en su totalidad. Por tanto, toda investigación es poner el “foco atrayente” en un aspecto concreto, que siempre estará vinculado con campos y dimensiones más amplias, más profundas, muy “conocidas”, pero también muy “inexploradas”.

La educación como fenómeno social no debiera ser abordada de modo simplista. Nuestro posicionamiento se planta hoy un aspecto que creemos fundamental, pero no el único del abanico de dimensiones que atraviesan la complejidad educativa. Nuestra propuesta nace de inquietudes personales y compartidas, experiencias vividas, saboreadas, criticadas, cruzadas por marco conceptual en el contexto de un proyecto de investigación. El trayecto educativo es un itinerario atravesado por un “tesoro” de tradiciones, historias,

caminos, senderos, horizontes, huellas, heridas, rostros, voces y miradas; manos que acompañan, aplastan o levantan, escuchas valiosas y sorderas absurdas. Un entramado vincular tejido de encuentros, desencuentros y reencuentros significativos. Dicho tejido no podría ser sino un reservorio cultural (personal-social) que heredamos: por él somos hijos/as, padres y madres, desafiados a acoger y recibir, donar y entregar con responsabilidad ante los “recién llegados”.

En tiempos de muros ¿podría ser la hospitalidad la clave-llave que abra puertas y permita construir puentes de encuentro? Esta práctica tan antigua y nueva no puede ser lavada por la ingenuidad o despertar una adhesión light. Está atravesada por desafíos, frustraciones, abandono de posturas autorreferenciales, tensiones y temores. No obstante, su puesta en acción demanda apertura, confianza, esperanza. Implica salirnos de “yo moderno” para sabernos constituidos por un “tú”, un otro siempre diferente. Martín Buber y Emmanuel Levinas abordaron esta cuestión de modo (todavía no profundizado en su hondura y consecuencias políticas).

Los muros: construcciones internas y externas.

Lo nuevo en nuestra vida suele despertar incertidumbres, como los cruces de las crisis. Cuando lo nuevo entra en contacto con nuestros esquemas mentales, institucionales, simbólicos y culturales, podría presentárenos como amenaza y generar una emoción vinculada al temor o a la admiración enceguecida. Lo nuevo puede detonar la construcción de un muro. Hoy parecería que tenemos pasión por lo novedoso. ¿Nuevo y novedoso es lo mismo? Entendemos aquí lo novedoso como aquello “instalado” por la mudable moda y que está dispuesto para el consumo de finalidad mercantil. Acerca de la vida y cultura de consumo el gran pensador Bauman Z. nos ha llevado a una honda crítica.² Lo novedoso se consume muchas veces sin pensar, y se deja sin pena y olvido, pasa, fluye, va y vuelve reeditado, bordea existencia, deja tanto vacío como para volver a desear otro objeto de deseo (Cf. Bauman, 2007: 47-48. 69-76).

“Esta ansia de innovación compulsiva disfraza lo nuevo y, en realidad, se parece más a una fabricación de un mundo ideal. No toda novedad está anunciando la emergencia de una diferencia. La novedad arropada de panacea está cargada de atributos mágicos. Podemos inundar a la escuela de innovaciones y sin embargo ahogar la “novedad” entendida como algo de otro orden (...) la cuestión es crear condiciones para que el porvenir acontezca (...) el otro o lo otro queda abolidos” (Duschatzky, s. – Birgin, A., 2001: 13-14)

En cambio, la *novedad o lo nuevo* nos implica, se vuelve cuestión y cuestionamiento, interrogación e interrogante. La novedad hunde raíces en la Gran Tradición de la Humanidad, que es reserva viva de las culturas y pueblos. Ella desconoce la humedad y el moho de los encierros, y se abre a las transformaciones, a las orillas, a las revoluciones. De ahí que:

Ninguna historia puede encerrarse dentro de los límites de un solo horizonte... y ningún miembro de una cultura sabe todo lo que se puede saber sobre ella. Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras.” (...) “Hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar (Bruner J., 1997: 41.71.117).

La modernidad entendida como cosmovisión: actitud, lectura e interpretación del mundo, implicó un cambio de paradigma respecto a la edad media y antigua. En el suelo moderno se cultivó (con la institución escuela) un sujeto racional-único-útil-universal-uniforme. Sin embargo, este paradigma está en crisis, por tanto, también la educación está atravesada por dicha crisis o malestar en términos de Taylor (1994, p. 37-48). Dicha crisis de la modernidad que ha tomado tantos nombres como autores y perspectivas la hayan abordado (Cf Casullo, 1989, p. 5-48). Ésta atraviesa los diversos ámbitos de la vida.

² Nos parece importante el desarrollo que Bauman realiza acerca del consumo, la “novedad” y los vínculos: “...a pesar de que el consumo deja tan poco margen de maniobra para la originalidad y la inventiva, esto no se aplica al rol que desempeñó y sigue desempeñando en las pasadas transformaciones y en la actual dinámica del modo de ‘estar en el mundo’ de los humanos. En especial, el papel preponderante que ocupa el consumo entre los factores que determinan el estilo y sabor de la vida social y su rol canonizador (uno de ellos, si no el principal) de los patrones de relaciones interhumanas” Bauman Z, (2007)., *Vida de consumo – consumismo versus consumo*, México. FCE. p 43-44.

Modernidad y educación son así “solidarias” en la crisis epocal: época de cambios y cambio de época. Suelo removido, tierra partida, con grietas y a veces desértica o inundada por aguas dominantes de cualquier pensamiento único. Es necesaria una actitud responsable y crítica que se sepa detener, abrir la mirada y escuchar.

En este contexto es muy recurrente la pregunta por la *calidad educativa*, por la inclusión, por el rol de la escuela hoy. La escuela nunca estuvo tan criticada y tan demandada como en este tiempo. En relación a la *calidad educativa* es necesario ampliar la mirada y poner en problematización el concepto. La calidad no queda atada sólo a pocas variables, sino que también es central a ella la vincularidad (cf. Lacueva A. 2007: 21-30; Torres, R. M 2014).

Los muros sin dudas son constructos humanos, culturales, sociales... Pero los muros de afuera, los que diseña el otro, el “enemigo”, el adversario o el lejano, también se rediseña en nuestro mundo interior (mental, afectivo). Cuando afirmamos que son construcciones internas nos referimos a aquellas posturas que en la “bolsa de valores” de la cultura actual están en alza continuamente: *hermetismos, indiferencia, individualismo, fanatismos, autoritarismos, dogmatismos y colonizaciones culturales*. Son todas formas nuevas y, a veces, sutiles de violencia. Son muros que habitan nuestras propias mentes, aunque nuestras verbalizaciones mediáticas y posteos virtuales inviten a la diversidad, a la apertura mental y otras palabras que no terminan más que en meras palabras sordas.

Las murallas de (y en) la educación pueden ser productos de la historia lejana o reciente, del gobierno tal o cual, de las políticas educativas, de las demandas de los organismos internacionales o, también, nuestras propias historias, heridas y poco vínculo con lo más humano de nuestra humanidad. En nuestra investigación hemos decidido indagar las experiencias de los docentes en su vínculo con los ingresantes al secundario. Entre lo consultado en las entrevistas buscamos a indagar propio el mundo afectivo, rememorar experiencias de vínculo durante su escolarización y a recordar qué lugar ocupó la cuestión vincular en los trayectos formativos del nivel superior o del profesorado.

¿Cuáles son las causas de estos muros? ¿Solamente heridas del pasado, modas o colonizaciones ideológicas? ¿Falta de confianza básica o analfabetismo afectivo? Aquí otra vez nos vemos convocados a una mirada desde la complejidad que requiere humildad, apertura, audacia, reflexión y diálogo con la otredad. Nos parece luminoso el aporte de Levinas E. cuando su planteo central no es la “mismidad”, el “yo” (tan soberano desde Descartes hasta hoy), el otro en tanto otro, el Tú (al que también hace mención su amigo Martin Buber). Somos porque hay otro. Sería pasar del “pienso, luego existo” al “El otro es, luego existo como co-existente”.

La educación podría ser un acto que nos descentre para recentrarnos en otro punto de vista, que no necesariamente amenaza el propio, sino que lo enriquece, estimula, renueva y potencia hacia un encuentro en el que todos (docentes – estudiantes) somos “aprendices”. Por eso, Buber hablaba que lo propiamente humano es el “entre” (el yo – tú). “*Cuando siguiendo nuestro camino encontramos a otro hombre que venía hacia nosotros, siguiendo también su camino, sólo conocemos nuestra parte del camino, no la suya, porque la suya sólo la conoceremos en el encuentro*” (Buber, M. 1994: 60)

Escuela secundaria ¿Intemperies, alambrados, muros o puentes?

Ante la crisis y los vientos de la tormenta surgen posturas diversas. Mencionamos la importancia de la *confianza* como condición sine qua non para el encuentro educativo. Las estimaciones, los diálogos de pasillos, algunas estadísticas y evaluaciones hablan de la crisis de la escuela secundaria. ¿Podríamos dar a la confianza un lugar pedagógico e institucional en tanto posición ético-política? Laurence Cornu afirma:

En el interior de una escuela, en el interior de una clase, incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también aquella en la que el adulto se remite al niño o adolescente (Cornú, 1999: 19)

Esta confianza no es una cualidad esencial de una persona, sino que se construye *entre* dos personas, se teje en un vínculo o relación. Es una renuncia del poder absoluto, en ese sentido es liberadora o emancipadora, por eso posee una perspectiva no sólo ética, sino política. La confianza inherente a la sinfonía, a la democracia, implica apertura al otro diferente. No es fruto de una racionalidad técnica, ni se fuerza ni es masiva, se construye. Es una condición de sobrevivencia desde el nacimiento (Cf. Óp. Cit p. 20-21).

“El ser humano nace en una incertidumbre que lo vuelve ‘relativo’ a las palabras que lo reciben y a las relaciones que preparan el futuro de sus relaciones...el niño, teniendo esta confianza, queda totalmente librado al poder del otro, pero, en contraparte, el deber del docente es el de no reducirlo a esta impotencia. Se trata de responder a la confianza del niño dando confianza al niño” (Óp. Cit p 21).

Por nuestra experiencia de investigación los estudiantes (que ingresan a la secundaria) no experimentan este sentimiento básico en sí mismos ni lo reciben de sus docentes (salvo las excepciones memorables que también hemos recabado). Llegan a la *tierra de la secundaria* con temor y experimentan hostilidad. Podríamos destacar varias dimensiones a analizar:

- El clima institucional o escolar: abordado profundamente, como uno de los factores fundamentales para el aprendizaje, en las conclusiones de diferentes evaluaciones educativas internacionales (SERCE/LLECE) ³.
- Equipo directivo (Cf. ídem)
- La vida cotidiana y las dinámicas institucionales (Cf. Fernández L. 1994; Cf Rockwell, 1995)
- Los deseos, necesidades, aspiraciones y temores, en definitiva, la identidad de los estudiantes.
- El modo de preparar y acompañar desde el nivel primario ante lo que adviene o por venir.
- El modo de recibir a los “recién llegados” con sus búsquedas, temores y esperanzas, con sus culturas, sus propios relatos o narraciones.
- El conocimiento muchas veces confundido con la información o datos evocados por la memoria y accesibles con un “clic” o “touch” sobre una pantalla.
- El derecho a entrar, habitar, permanecer y egresar de la secundaria.

En síntesis, estamos hablando de la dimensión acerca de la subjetividad, la dimensión cultural, ético-política, institucional, gnoseológica. Las múltiples dimensiones del problema implican y despiertan múltiples actitudes. ¿Somos conscientes de este pasaje y “estar siendo” (Cf Kusch, 2000) de nuestros alumnos en el nuevo nivel con todo lo que conlleva? ¿Qué imagen expresará mejor nuestra praxis siempre situada? **¿Muros, intemperies, alambrados o puentes?**⁴

“Muros”:

Los “recién llegados” chocan contra el muro-pared del secundario y de nuestra institución escolar. Dependería de ellos poder treparlo (ni bien se sobrepongan al golpe) o bien quedar fuera: excluidos o descartados por falta de preparación o talento, de habilidades o competencias. El muro es la actitud de hostilidad que nace de nuestros fundamentalismos pedagógicos, de nuestros aislamientos quejosos ante lo que acontece. El muro se puede construir desde uno u otro nivel educativo: desde una u otra institución. Lo

³ *Análisis del clima escolar ¿Poderoso facto que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* LLECE (Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad educativa), 2015, disponible en línea <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>.

⁴ Para dialogar con la cultura de la imagen, optamos con metáforas: imágenes simbólicas y narrativas.

hostilidad pudo sembrarse en la “despedida” como en la “bienvenida”. Así los “recién llegados” terminan siendo *recién “llagados”*, lastimados por la caída a terreno hostil.

“Intemperies”:

La intemperie es el lugar del no-límite. Simulada libertad que desampara, y deja que la naturaleza haga lo suyo. Ella es la otra cara del “muro” ¿O el otro lado del muro? Es la actitud del abandono, del no cuidado, de la desconfianza, de la indiferencia y de la “naturalización” de la realidad. Semejante descuido, inspirado en la neutralidad aséptica, es raíz y pretexto de la inercia pedagógica. “Dejar que todo fluya” es una expresión que podría ocultar este posicionamiento de “pan-tolerancia”. Evidentemente que la tolerancia no podría estar en la cima de nuestros valores o metas. Cuando hablamos de un posicionamiento ético – político afirmamos que todo no se puede tolerar. La intemperie es hija del escepticismo ante el suelo que cambia y continúa cambiando, ante lo que acontece. Y de ella surge la depotenciación (Cf. Cullen, C. 2004 p. 46) acrítica, triste y anhedónica⁵. Esta incapacidad de experimentar el disfrute del desafío y el deseo de abrirse a lo nuevo (aprender – enseñar) lleva a no generar propuestas transformadoras para acompañar a los recién llegados y enseñarles a leer, escribir, hablar y escuchar el nuevo mundo de la secundaria.

“Alambrados”:

Evitando los muros y podemos dar respuestas cortoplacistas, inmediatas, espontáneas y/o improvisadas. Pensemos en esta metáfora que connota la realización de proyectos sin valorización de la palabra y el pensamiento crítico. Son proyectos frágiles por su improvisación. Maquillajes pedagógicos o simulación educativa para concordar con la cultura del espectáculo o con una campaña pre-electoral. Esto sería un tipo de manipulación *del otro*. La simulación o virtualidad serían el horizonte. Ante los recién llegados nos llenamos de palabrerío de pseudo-inclusión. Inclusión a las aulas físicas, a la información, inclusión de momentos y para algunos; y no verdadera inclusión al conocimiento, a los procesos de pensamiento e interrogación crítica. Carlos Cullen habla de cierta tendencia (en relación a la inclusión) a un uso superficial o de moda descontextualizado. (Cf. Cullen C. 2000: 98).

Y los “puentes”:

Ellos permiten el encuentro de una orilla a la otra, acercan, comunican entre las grietas, abismos. Son un símbolo para referirnos al aprendizaje significativo (partir de los conocimientos previos: experiencias – propias, identidades narrativas, saberes previos, según Ausubel). Cruzar así, miradas y saberes. Evidentemente, cruzar demanda arriesgo de la propia orilla en la que muchas veces nos instalamos o aferramos y salir del lugar de comodidad. Con los muros derribados, los alambrados cruzados es posible construir puentes. Desde este lugar adoptamos una posición o actitud de responsabilidad ante un otro que es epifanía, revelación y rostro que reclama nuestra respuesta (Cf. Levinas E. 1974: 58-61).

El puente sugiere apertura desde ambas orillas: *hospitalidad* sería el nombre propio de una actitud ciudadana, un reconocimiento de los propios límites y deseos. Apertura a la diversidad con una actitud intercultural. Es el carácter ético, que como mencionamos, no es simple tolerancia a lo distinto, sino acogida ¿hospitalidad? del otro como sujeto que, para poder participar e intervenir, no necesita presentar pasaporte. (Cf. Fornet-Betancourt, 2000: 32). El otro distinto es un extranjero que produce desconcierto en el orden institucional – establecido o instituido (Cf. Frigerio G. en Cerletti, 2008: 94-95). ¿Cómo operan estas nociones en una institución y en los docentes? (Cf. Graziano, N., 2012)

Desde este contexto planteamos nuestro tema, dado que la escuela, según nuestra postura, no es un espacio “impermeable”, clausurado o amurallado. Los muros escolares son atravesados por el *clima epocal*.

⁵Anhedonia: (del griego άν- : an- "falta de" y ήδονή: hedoné "placer") es la incapacidad para experimentar placer, la pérdida de interés, satisfacción o impulso vital en casi todas las actividades. Se considera una falta de reactividad a los estímulos habitualmente placenteros

Y en este contexto menor, también surge nuestra pregunta: *¿Es posible encontrar experiencias positivas de los docentes en su vincularidad con los nuevos estudiantes?*

La contextualización no es una obviedad, no desconocemos que hubo y hay posturas pedagógicas tecnocráticas y homogéneas, en medio de ciertos fundamentalismos disfrazados de relativismos o visiones asépticas que intentan borrar esta mirada situacional y compleja del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, de la educación.

Hospitalidad y vínculo educativo

Nuestra interrogante de investigación supone un encuadre a un tipo de experiencias: del **vínculo docente – estudiante**. No es cualquier relación, sino un *vínculo pedagógico* situado en un contexto de enseñanza y de aprendizaje. Asumimos la experiencia de aprendizaje en tanto vincularidad:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que, en realidad, por tanto, el profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia...es un espacio dual donde el maestro enseña una relación, es decir: su propia capacidad de apertura y escucha, entonces solo podemos aprender desde el compromiso de esa relación... es un espacio abierto donde el aprendiz aprende. (Bárcena F.- Melich, J. C 2014:186-187)

Este vínculo docente – estudiante lo interpretamos en términos de **hospitalidad** que orienta nuestro abordaje conceptual. El concepto de *hospitalidad* es, en su etimología, la actitud o virtud que ejercita quien socorre y alberga a peregrinos, extranjeros, necesitados, o desvalidos, prestándoles debida atención de sus necesidades en su casa. También se la considera como una institución que existe desde la edad antigua, destinada a proteger los extranjeros. No siempre fue comprendida del mismo modo. Por ejemplo, en Babilonia consistía en colocar al extranjero bajo la protección de un ciudadano, así se le reconocían ciertos derechos. Los hebreos tenían obligación de dar refugio, alimento y abrigo al extranjero transeúnte. Y estos podían obtener naturalización y vecindad que les ponían en casi paridad de derechos. En Grecia, aparece también esta idea de proporcionar albergue al extranjero. Pero el lugar donde es mejor conocida esta actitud es en Roma antigua. Los extranjeros (*Hospes*, huésped, que podía ser incluso *hostis*, hostil) carecían de todo derecho, pero al ponerse bajo el cuidado de un ciudadano romano y tutela de Júpiter, accedían a un cuidado bajo una obligación o alianza que si era incumplida por el protector se la consideraba un sacrilegio. En algunos pueblos originarios la hospitalidad implica recibir al extranjero con un honor mayor que a los “propios”: ofreciéndoles los mejores asientos y lugares, la mejor y más abundante comida. Es decir, se los coloca en un lugar de preferencia a los de la propia familia. Algunos autores afirman que a medida que fue creciendo la comunicación, intercambio y vínculo entre los pueblos a lo largo de la historia, este sentido de hospitalidad se fue perdiendo. El extranjero fue perdiendo ese halo de misterio y la hospitalidad se estableció en posadas (hospedajes)⁶.

Este concepto es recuperado por Emmanuel Levinas y por el filósofo francés de origen argelino, Jacques Derrida (2006). Levinas plantea la hospitalidad en su mirada de la alteridad, del ‘otro en tanto otro’. Sin dudas en él hay una influencia de la concepción hebrea. La hospitalidad es una actitud, una acción y una postura ante el *extranjero - peregrino*, recién llegado, que busca un “lugar”. Derrida (reflexionando a la luz de Levinas) afirma que hospitalidad es hacia la “persona y sus preguntas, necesidades, deseos, aspiraciones, horizontes y cosmovisión”. Más que una “ley” o “contrato” es un *don*, porque se *ofrece*, se *dona* antes de cualquier pregunta por la identidad. Si bien la hospitalidad supone un reconocimiento de otro “diferente”, “extraño”, que es huésped, también esto otro puede ser vivido como un *hostil*. Esto será abordado por Derrida cuando plantea que el otro que llega al propio hogar es causa de cuestionamientos, provoca incertidumbre.

⁶ Hospitalidad/hostes - hostis (2005), En *Enciclopedia Hispánica: Macropedia. -- Kentucky (Estados Unidos de América): Encyclopaedia británica*, p. 424. 453-455

Al referirnos a “extranjeros, migrantes y desterrados”, la experiencia de la hospitalidad, según Derrida, se vivencia de varias formas:

“La hospitalidad incondicional implica que no se le pide al otro, al recién llegado, que, de algo a cambio, ni que se identifique. Incluso si el otro te priva de tu dominio o de tu casa, debes aceptarlo. Esa es la condición de la hospitalidad incondicional. Yo intento separar este concepto de la pura hospitalidad del concepto de invitación. Si yo te espero y estoy preparado para recibirte, ello implica que no hay sorpresa, que todo está en orden. Porque la pura hospitalidad, o el puro regalo, requieren sin embargo de la sorpresa absoluta para acontecer (Derrida, J. 1998: 65-66)

Los estudiantes que llegan a una nueva escuela, buscan un lugar, buscan un cambio o buscan “una nueva tierra” para cultivar sus vidas. Pero estos estudiantes vienen con un trayecto, un camino recorrido, un bagaje de vivencias y experiencias, seguramente de frustraciones y conquistas. El nuevo estudiante es como un *extranjero* que llega a la nueva institución y como tal podría ser acogido, domesticado o eyectado hacia otra “tierra”. Desde aquí podríamos ahondar, profundizar y redimensionar un concepto que ya está tan pasado por las bocas de todos, que se torna impreciso, diluido, cuestionado o asumido por “moda pedagógica”. Es el concepto de *inclusión* (Cf. Ramirez Hernández, I., 2016). Posiblemente la inclusión pone más énfasis en el poder del que incluye y la hospitalidad pone su eje en el otro que llega y es acogido en su realidad, al menos, en la concepción resignificada de nuestros autores.

La hospitalidad nos sitúa en un terreno ético. Autoras como Frigerio G. y Cornou L. (inspiradas en Hannah Arendt) se refieren a “*deber de hospitalidad...entendemos que la educación comporta hacia los recién llegados simultáneamente un rito de iniciación (cf. como de Certeau propondría) y la oportunidad de lo nuevo...*”. El imperativo de la hospitalidad debería atravesar nuestros espacios, contenidos, vínculos, relatos, y prácticas cotidianas a fin de alojar, hospedar y recibir a las nuevas generaciones. Esto implicará el interrogante de *cómo se aborda la hostilidad* (social, institucional, familiar e individual). Continúan las autoras arriba citadas:

Podemos pensar que hoy algunas instituciones intentan compensar la ausencia del deber de hospitalidad que debería estar a cargo de todas las políticas y del conjunto de la sociedad. ¿Hay modo de alojar al nuevo, de hospedarlo, eludiendo el diálogo? ¿No es el diálogo una cuestión de palabra? (...) Es una cuestión de filiación e inscripción del sujeto, de iniciación al saber para dar sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente, los procesos de participación en la producción de la cultura propia a la sociedad humana. (Frigerio, G., 2001: 123-124)

Tendríamos que preguntarnos ¿cómo convertir la hospitalidad en política educativa a distinto nivel de gestión? ¿Cómo articularla con otras variables igual de importantes que inciden en el fenómeno educativo? En muchos de nuestros países la migración, los refugiados y la llegada de extranjeros no es una novedad, es casi la respuesta a gran parte de nuestra identidad. ¿Cómo vivirlo en el contexto educativo con los migrantes del conocimiento, de las nuevas tecnologías, con los llegados de experiencias de exclusión? ¿Cómo ejercitarlo y encarnarlo en la cotidianeidad institucional como forma de gestar algo nuevo (gestión en ese sentido)?

Conclusiones: Abriendo tramas y texturas

Abordamos la vincularidad desde la perspectiva de la *hospitalidad* hacia los *recién llegados*; y ésta entendida como escenario, actitud y práctica vincular, no podría concluir sino *abriendo tramas y texturas*. Hemos atravesado *muros*. Concluir es saber reconocer las *intemperies* y saltar *alambrados*, a fin de construir *puentes* entre *orillas* (límites y bordes del territorio que fragilizan el recorrido, cargadas de oportunidades y no de fatalidad).

Una apertura al acontecimiento, al interrogante, al entretejido diverso, al silencio de escucha del Otro, porque sus palabras resignifican nuestras prácticas, nuestras búsquedas, nuestras instituciones, nuestras percepciones.

Los tipos de vínculos docentes – estudiantes nuevos

¿Cómo se fueron configurando estos vínculos entre los docentes entrevistados y los nuevos estudiantes? De ellos tenemos noticia gracias a las experiencias, relatos y respuestas que los docentes entrevistados nos fueron expresando; y de los estudiantes que fueron respondiendo a las encuestas, también, desde sus *vivencias*.

Las experiencias en nuestra vida, en general, nos exceden, no siempre encontramos palabras para comunicarlas tal como las percibimos, y los conceptos encontrados no revelan todo lo que vivimos. Así les fue ocurriendo a los docentes entrevistados. En sus vínculos con los nuevos ingresantes hay un abanico de experiencias. Por ello no sería justo, ni oportuno rotular a cada docente con un título o tipo de vínculo. Las situaciones, contextos, configuraciones institucionales pueden ir influyendo en nuestras vinculaciones pedagógicas (Cf. Nobile, M. en Tiramonti G., 2014: 179-204). Sin embargo, el tiempo, los principios, y camino recorrido van fraguando una identidad narrativa, un posicionamiento propio.

Los tipos de vincularidad son constructos conceptuales para poder describir, explicar y analizar un fenómeno complejo. Tal como lo venimos afirmando desde los inicios. Esta temática no surge de una postura a la “*carta de la moda*”, sino que entendemos que es el núcleo o corazón del acto educativo, sin desconocer otras dimensiones y atravesamientos, contextos y escenarios. De hecho, el vínculo docente – estudiante es tan antiguo como la historia de la educación en la antigüedad, continuó durante la Edad Media, en distintos contextos geográficos y culturales. No obstante, aparecen *fantasmas* (fruto de posturas tecnofílicas) que “asustan” y “seducen” al mismo tiempo con “profecías” acrílicas respecto del lugar de la TIC en la educación. Sólo superando las dicotomías “fóbicas y enamoradizas”, el valor del *encuentro educativo*, no se puede simular, anular, burocratizar, diluir o privatizar. Tiene *algo de sagrado* (en esa línea Levinas -2002-, realiza interesantes aportes,) lo que no significa nostalgia teocéntrica de la cristiandad medieval. Quizá la expresión es: *algo de misterio*, entendiendo misterio como aquello que acontece, revelándose poco a poco, sin posibilidad de encorsetar con constructos conceptuales, explicaciones totalizantes, o pensamiento único. El misterio, a diferencia del enigma, se aborda según acontece en su *epifanía*, y el enigma se oculta con difícil (casi imposible) resolución.

Los tipos de vínculos son “formas puras”, que nos serían imposible encasillar fija, natural y monolíticamente en tal o cual docente. Si la identidad es narrativa y no una fórmula o teorema, la “identidad docente” puede transitar por estos tipos vinculares en un mismo año, en un mismo día según el grupo y según los contextos, desafíos y demandas. No desconocemos (como lo analizamos anteriormente) que las concepciones, trayectorias, prejuicios configuran la forma de abordar el vínculo educativo, pero éste nunca estará clausurado a la transformación o resignificación. Afirmar lo último heriría de muerte la *educabilidad del educador*. No tendría sentido, entonces, investigar en él o dedicar tiempo y espacio a la formación docente.

Vínculo de hospitalidad

Es el vínculo donde el Otro tiene una preeminencia innegociable, y se lo acoge en su acontecer, en su realidad, sus búsquedas, necesidades e interrogantes. Su sola presencia desarticula nuestro ritmo, nos saca de un lugar de comodidad y acostumbamiento (“esto siempre se ha hecho así”).

Para hacer hueco y espacio es necesario desandar caminos, revisar prácticas, dar lugar a la escucha, respetar ritmos y estructuras diferentes, asumir las diferencias y dar aquello que el otro busca con la menor burocracia aduanera, con la responsabilidad ética que se compromete, acompaña, estimula, guía, afirma, repara, humaniza, entusiasma y enamora del conocimiento.

En las entrevistas visualizamos que una cantidad relativa de docentes destaca explícitamente que buscan “***acercarse más a cada uno de los nuevos, integrarlos***”⁷ Casi todos hablan de la necesidad de “***mayor***

⁷ Las frases en negrita y entre comillas son expresiones textuales de los docentes durante las entrevistas.

acompañamiento que necesitan todos, nuevos y los que vienen del mismo colegio". Varios hablan de dedicar un tiempo a la **"bienvenida, palabras de aliento, escucha, una sonrisa o hacerlos sentir como en su casa"**. Preguntar **¿Cómo se siente, si se hizo amigos/as, si está cómodo? Preguntarles si estos temas los habían visto o no en la escuela anterior, si se entiende o no el tema**". Dos profesores refieren a todo lo que enriquece la presencia de chicos nuevos, sus aportes, etc. Hablan de **"dedicar tiempo extra para escuchar, acompañar y explicar mejor"**. Algunos docentes tienen recuerdos y experiencias positivas respecto de estos chicos/as. Experiencias de darles un espacio para expresarse en el aula ante problemas que estaban atravesando: **"hacerlo sentir cómodos, no son un apellido"** Algunos hablan de **crear un clima de confianza**. Algunos hablan de **"ponerse en el lugar de ellos"**. Varios docentes hacen mención a experiencias positivas respecto del tema.

Vínculo de indiferencia

La indiferencia podría ser uno de los "hilos" que atraviesa nuestro medio ambiente cultural, social, velocidad. Es indiferencia del otro, porque toda la atención está en uno mismo, en el *sí mismo*, y no es apertura al rostro, a lo que acontece y reclama lugar, espacio y palabra.

Los estudiantes nuevos se sienten "bienvenidos" (un 72% de menciones), pero hay algunos indicadores que nos llaman la atención, nos invitan a bajar la marcha, detenernos a reflexionar colectivamente acerca de:

¿Qué sucede con las situaciones de soledad, marginación y conflictos en la convivencia que los docentes no parecieran reparar en sus clases? ¿Cómo logra comenzar bien un nuevo estudiante al que no se le ayuda a reconocer sus problemas ni sus logros? ¿Cómo motivarse a aprender aquello que se desconoce su sentido, finalidad u horizonte? ¿Qué nos sucede que nos cuesta poner límites? (¿es temor al conflicto, miedo al rechazo, indiferencia o identificación con el autoritarismo?) ¿Es posible entablar un vínculo educativo desconociendo aspectos de su realidad familiar, o socio cultural? ¿Qué espacios hay para la palabra, la expresión y los interrogantes de los recién llegados? Sin embargo, casi todos los estudiantes (un 85%) dicen que hay disposición (en los docentes) para explicar contenidos que no se comprendieron. ¿Es acaso el vínculo educativo sólo una cuestión de contenidos sin más? ¿La búsqueda calidad y el "buen nivel" educativos tiene sólo un objetivo *academicista* u horizontes de aprendizajes multidimensionales, donde lo socio-afectivo, el compromiso con el otro, la solidaridad, la construcción de escenarios de bien común y justicia, la posibilidad de aprender herramientas para la interpretación y construcción del mundo sean, entre otros, hilos *de la compleja trama educativa*?

Gran parte de los docentes entrevistados reconocen sus prácticas como algo más allá de lo puramente conceptual y académico. Ya hemos presentado experiencias diversas en este sentido.

Luego en relación a este punto, algunos entrevistados hacen mención sólo a contenidos, temas... (que faltan, que no traen, que no tienen). Un docente expresa que ve en muchos de sus compañeros (de esta institución) como que **"les dan la espalda"**. Esto lo vincula a mantener la "calidad" o el **"mito de institución de nivel muy elevado"**. Casi la mayoría comienza hablando de los estudiantes nuevos, pero la gran mayoría se refiere a los estudiantes de primer año en general. Otro docente dice **"no poder responder a la pregunta sobre los "nuevos ingresantes" debido a que no conoce, no sé quiénes son, no tengo idea. Y si me lo dicen al inicio, me lo olvido, yo les ofrezco ayuda en general, pero no vienen a buscarme"**.

Somos conscientes que, desde nuestro planteo inicial, cuando tomamos como foco el vínculo docente con los "nuevos estudiantes", buscamos visibilizar, hospedar, dar la palabra y de ningún modo pensamos que centrarnos en ellos es "estigmatizar" o discriminar. Por lo que afirman varios docentes, lo que vivencias los estudiantes nuevos tiene similitud o es compartido por todos los estudiantes que ingresan a la secundaria. Pero entendemos que su carácter de "nuevos" está en desigualdad de posición, aunque estén en igualdad de oportunidad. (cf. Dubet, F. 2012)

Vínculo de hostilidad

“Hostilidad” es un vínculo violento porque es “hermano” del vínculo de la *indiferencia* como lo desarrollamos arriba.

La acción violenta no consiste en encontrarse en relación con el Otro, es precisamente aquella en la que estamos como si estuviéramos solos (...) Lo que caracteriza a la acción violenta es la tiranía, es el hecho de no mirar de frente (al rostro) aquello a lo que se aplica la acción (...) a un ser al que se niega su individualidad, tomándolo como elemento de su cálculo y como caso particular de un concepto. (Levinas, 2000: 84-86)

“Algunos profesores presentan situaciones de búsqueda de excelencia académica e indirectamente basurean a los chicos, o hacen catarsis de sus problemas personales”, afirma un docente en la Entrevista n°1. Otra docente relata sus primeras experiencias en donde no generaba vínculo con los estudiantes, trataba de **“ser muy seria, dar mi clase y seguir”**. Pero luego con el tiempo **“fue aprendiendo a relacionarse con ellos”**. (Entrevista n°3).

Este tipo de vínculo, en nuestro contexto actual, nace y retroalimenta este modo (que las instituciones escolares) se transforman en galpones, configuraciones anónimas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible. Las condiciones de encuentro no están garantizadas. (Cf. Corea C – Lewkowicz, I. 2008: 29. 32-33)

Lo hostilidad podría tener su aspecto positivo si junto con el don de la hospitalidad se convierte en el desafío de la no domesticación, de la no asimilación del otro. Hostilidad que permite al otro ser quien es sin buscar que sea yo. Y sea siempre un ser en *por venir, acontecimiento abierto al encuentro* que reclama un posicionamiento ético de responsabilidad.

Vínculo de domesticación.

La hospitalidad no puede ser una *domesticación*, sino una acogida del otro, absolutamente distinto, extranjero, que nunca hablará totalmente nuestra lengua, y al que por su carácter de epifanía (misterio revelado), según Levinas, jamás comprenderemos en totalidad, ni encerraremos en nuestros esquemas mentales e institucionales. Muy a pesar de nuestros intentos, el otro es siempre otro.

Muchos de los docentes entrevistados cuando hablan de los estudiantes nuevos, utilizan expresiones como **“adaptación, nivelación, integración...”** Estos conceptos referidos a sólo el proceso de integración de los estudiantes (a las nuevas pautas, formas, normas, espacios) y rara vez hay expresiones sobre aportes valiosos que estos estudiantes podrían traer: nuevas formas, conocimientos, etc. **“tienen que adaptarse a todo” “los nuevos se adaptan muy bien “.** **“Ellos deben hacer un esfuerzo”.** **“No tienen disciplina y los nuevos los acomodan”.**

Aquí nos replanteamos nuestra concepción, verbalización y práctica política de la inclusión. Palabra que en muchos oídos exaspera, en otros, se dogmatiza sin análisis situacional. Para la escuela moderna homogeneizadora la inclusión tenía otro nombre: *igualdad*. Normal era el nombre propio de muchas instituciones y proyectos educativos. Hoy nos debemos permitir el debate, desentramar el concepto e interrogar desde dónde se lo utiliza y para qué fin. Según Carlos Skliar: *“Inclusión: del latín in + clausere = ‘enclaustrar’, ‘poner en clausura’”* y podría ser una forma de *“reducir al otro a nosotros, por ende, supone, comprenderlo, apresararlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo”*. En cambio, *“la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro...”* (Skliar C. – Larrosa J., 2016: 145.158).

Diálogo abierto: escucha y palabra.

Finalmente queremos invitar al diálogo y conversación a los docentes entrevistados. Tomamos de sus palabras finales durante algunas entrevistas a modo de reflexiones abiertas:

“las palabras ‘bienvenido’, las palabras de aliento, de tratar de integrarlos, siempre vienen bien o una sonrisa. Ellos están esperando un también un poco de nuestro lado que los integremos, ellos se integran con su grupo, pero para mí es indispensable que nosotros también hagamos un trabajo de realmente hacerlos sentir como en su casa, con actitudes ¿no? (...) Es prestar atención a que haya hecho vínculos, que esté bien con la materia. Acercarte. Creo que eso para mí es importante. Ser comunicativos. (Entrevista n° 2)

Sí, yo priorizo la parte vincular del alumno, tomarme el tiempo, ver que él y que el grupo estén bien, y después retomaré la clase como pueda. Será ese día u otro. Para mí lo vincular tiene mucho que ver con la forma de aprendizaje de los chicos, el cómo yo me vinculo y cómo ellos se estén vinculando es fundamental. (Entrevista n° 3)

En primer año se trata de ser amigables, me parece, más cercanos (...) Me parece que crearles un clima de confianza (...) tratar de ponerse uno en lugar de ellos. Y ver qué saben en cuanto a los espacios, a los tiempos, al vocabulario propio de secundaria. Es como tratar de ponerse en el lugar de ellos. Así, me parece que le llegan más las clases me parece (...) Sacarse esa idea de profesor que les viene a...que aprendan algún concepto muy técnico, me parece que va más por el vínculo. (Entrevista n° 5)

“...a mí me gusta entablar un vínculo. Yo siempre les digo que este convivir, este vivir con el otro, para mí es maravilloso. Yo paso más horas dentro de la escuela que en mi casa con mis hijos. Y esto es bueno. Por eso me emociona cuando entran en la secundaria, y me emociono más cuando los veo salir en 6to. Porque si nosotros tomáramos conciencia de lo que hacemos en cada pibe con una mirada, con una palabra, creo que muchos nos cuidaríamos de un montón de cosas que decimos o hacemos. Ser parte de la biografía escolar de una persona es un privilegio y yo lo tomo como eso. Yo sé que soy una privilegiada”. (Entrevista n°6)

“...la autoridad está en acompañar a otro, permitirle al otro que vaya construyendo su autonomía, en enseñarle cómo hacerlo y no sólo qué contenido sino las habilidades, las prácticas. Y eso hace al vínculo entre uno y otro. Asumir nuestra responsabilidad, pero también permitiendo los espacios de autonomía y creación del estudiante sin coartarlo.” (Entrevista n° 7)

“No hay aprendizaje si no hay vínculo. Es clave y esto más allá de que parezca una frase hecha me lo ha demostrado la experiencia. En los cursos... y he tenido cursos en los que me ha costado vincularme un montón y no tanto en primero (...) Y me parece que no es difícil construirlo. Por lo tanto, es una herramienta que hay que capitalizar mucho. Estoy pensando en el aprendizaje (Entrevista n° 8).

“Bienvenida, aliento, sonrisa, atención, acercarse, acompañamiento, comunicación, tomarse el tiempo, aprendizaje, confianza, espacios, convivir, miradas, palabras, biografía escolar, privilegio, autoridad-acompañar, conciencia, responsabilidad, construcción, autonomía, emoción, casa-hogar, clima...” Estas “palabras-praxis” de los docentes, y otras expresiones presentadas a lo largo de este trabajo, sintetizan una posible respuesta a nuestro interrogante principal: **¿Cuáles son las experiencias exitosas de vincularidad de los docentes con los nuevos estudiantes, recién llegados, de otras instituciones al primer año de secundaria?**

“Continuando el diálogo” desde nuestra experiencia, agregaríamos estas otras palabras: *involucrarse - pasión - encuentro - diálogo - escucha - fiesta - gratuidad - respeto - sinfonía - alfarería común - ensayar - sabiduría - ignorancias - interrogantes - cordialidad - entusiasmo - caminos - convocar - dejar ser - paciencia - misterio...* Experiencias cotidianas: gestos y actitudes, “pequeños-grandes” pasos que hacen posible otro modo de educar, otro modo de *gestar la educación*.

Cuando la velocidad es “señora” de la vida cotidiana, comienzan a experimentarse algunas prácticas culturales que no nacen del (ni llevan) a la hospitalidad y al encuentro. La velocidad no repara en las miradas, ni en los rostros, no espera el turno, no dice “permiso” ni “por favor”, ni “gracias”, ni “disculpe”. La velocidad encierra o realimenta el propio ego, centra en las propias necesidades, intereses, los propios aceleres y ritmos, los propios pequeños objetivos que vivimos como lo único importante en este instante.

De modo tal que cualquier acontecimiento que “frene” es un obstáculo al *sí mismo (personal o institucional)*. Así nacen discusiones sin sentido, malos entendidos, comunicaciones torpes que “mal comunican”. No hay espacio por el agradecimiento, para el reconocimiento del otro en tanto otro, para la admiración, la crítica constructiva y el disfrute plenos.

La actual escuela secundaria se va configurando y concibiendo de modos diversos, no ajenos a conflictos y cruces de miradas. Ella nace históricamente destinada para aquellos que transitarían por estudios superiores, y no tenía en su origen un carácter universal. ¿Cuáles son, ante la configuración actual, los desafíos, tensiones, conflictos y oportunidades en una secundaria que debe dar hospitalidad a nuevos sujetos que antes no ingresaban a la misma?

Sería interesante abordar las experiencias de los estudiantes desde un enfoque cualitativo, mediante historias de vida, entrevistas en profundidad. Nuestro enfoque está centrado en los “inicios” de la escuela secundaria. ¿Cómo son las trayectorias de estos estudiantes hasta la finalización del secundario? ¿Qué políticas y prácticas institucionales son las que favorecen y fortalecen este vínculo docente -estudiante? ¿Cómo tener una actitud de hospitalidad ante los migrantes digitales, sus lenguajes y códigos?

Con estos y otros interrogantes o desafíos seguimos apostando por recuperar las experiencias exitosas que se gestan en nuestras escuelas. En un mundo cada vez más deshumanizado, una sociedad del desencuentro, de la violencia, de fanatismos e indiferencias asesinos, todavía hay signos, gestos, acciones, acontecimientos que dan sentido y sabor, nos fecundan en las raíces y nos abren horizontes. Son pequeños senderos, caminos de mutua hospitalidad encarnada en ***el arte de tejer encuentros***.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España: Península.

Bárcena F.- Melich, J. C (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (2001). *Los procesos contemporáneos de cambios de la Educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur*. Buenos Aires, Argentina: Santillana

Bruner, J. (1994). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.

Casullo, N. (2004). *El debate modernidad-posmodernidad edición ampliada*. Buenos Aires, Argentina: Retórica.

Buber, M. (1994). *Yo y Tú (Ich und Du)*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Cerletti, A. El sujeto educativo y el sujeto de la educación. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante. 2008. p. 93-120.

Cullen, C. (2004). El lugar del otro en la educación. En *Perfiles ético-político en la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cullen, C. (2007). La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas, en *Resistir con inteligencia*.

- Reflexiones éticas sobre la educación* (pp.161-176) México: Casa de la cultura del Maestro Mexicano y Pueblo Nuevo.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D.I (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativa.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: De la Flor.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Levinas: Palabras de acogida*. Madrid, España: Trota.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comp.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Fernandez, L., (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fornet-Betancourt, R. (2000a). *Supuestos filosóficos de la filosofía intercultural*. [Entrada en el blog de Fornet-Betancourt R. — Polylog.]. Foro para filosofía intercultural Recuperado de: <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>. Consulta 10/12/2018
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En: Duschatzky, S. – Birgin, A. (Comp.) (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5, 266-283.
- Larredondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 37, 109-111.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo de otro hombre*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nobile, M. (2014). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO – Homo Sapiens.
- Ramirez Hernández, I. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. Veracruz, México: Praxis editorial.
- Rockwell, E. [Coord.]. (1995). *La Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rossano, A (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Sábato, E., (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Seix barral.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens – FLACSO.
- Skliar, C. (2013). Hospitalidad y alteridad en Seminario de Psicología UNTREF 2013. En F. Piñon (Ed.) (2014) *Indicadores Culturales 2013, Cuadernos de Políticas Culturales*, 246-250.

Sklar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Taylor, CH. (1994). *La ética de la autenticidad. Tres formas de malestar*. Barcelona, España: Paidós - I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Torres, R. M., (2014) *¿Qué es educación de calidad?* [Entrada en el blog de Rosa María Torres —Otra Educación]. Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/03/que-es-una-educacion-de-calidad.html> Consulta: 17/07/2014.

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>

Fecha de recepción: 2/3/2019

Fecha de aceptación: 21/6/2019



Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década

A critical review of the Ecuadorian higher education quality assurance system applied in the last decade

CABEZAS GUERRA, Christian Benjamin¹

IMBAQUINGO PÉREZ, María Isabel²

PEÑAHERRERA CEVALLOS, Patricio Paul³

Cabezas Guerra, C., Imbaquingo Pérez, M., Peñaherrera Cevallos, P. (2019). Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década. *RELAPAE*, (10), pp. 131-144.

Resumen

En el presente artículo se analizan los resultados de las principales políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior aplicados en el Ecuador en la última década. Durante el período 2008 - 2017 se implementaron principalmente nuevas normativas generales que conllevaron a modelos de evaluación y desarrollo que afectaron notoriamente la gestión de las instituciones de educación superior, así como sus resultados en lo que respecta a la formación de estudiantes y la generación de ciencia y tecnología. Actualmente, luego de una evaluación por parte de los entes que rigen la educación superior del país y los representantes de las universidades, se analizan en el Ecuador cambios en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) aplicada durante los últimos años, así como en la gestión de recursos públicos destinados en ese período a proyectos “emblemáticos” que no dieron resultados satisfactorios. Al final del artículo se presenta un análisis sobre el nuevo direccionamiento que necesitarían las políticas y procesos de aseguramiento de la calidad con miras al futuro.

Palabras claves: Educación Superior/ Ecuador/ Aseguramiento de la Calidad.

Abstract

This article analyses the results of the main policies and processes of quality assurance of higher education applied in Ecuador in the last decade. During the period 2008-2017, new general regulations were implemented leading to models of evaluation and development of higher education that significantly affected the management of higher education institutions, as well as their results in terms of student formation and the development of science and technology. After a general evaluation was completed by the current entities that govern the higher education of the country and the representatives of the

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)/ chcabezas@puce.edu.ec

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)/ miimbaquingo@puce.edu.ec

³ Universidad de las Américas (Ecuador)/ patricio.penaherrera.cevallos@udla.edu.ec

universities, changes in the law of higher education and management of public resources are currently being proposed. At the end of the article, an analysis presents the new routing that the policies and processes of quality assurance would require for the future.

Keywords: Higher education/ Ecuador/ Quality assurance of higher education.

La Educación Superior en América Latina

Desde su creación, las instituciones de educación superior (IES) del mundo se han enfrentado a múltiples retos que les han ido demandando transformaciones según las exigencias de las sociedades y los tiempos. Las universidades han ido evolucionado a ritmos distintos dependiendo del contexto. Su impacto en el desarrollo de las naciones ha sido decisivo a lo largo de la historia. Según Garibay (2004), la orientación de la educación superior en América Latina de los últimos años ha estado dirigida hacia el desarrollo de intereses y aptitudes de los jóvenes, para que, por medio de estos, puedan involucrarse y ser parte del progreso nacional. De acuerdo a Laspalas (2001), en estas instituciones aún se vive la naturaleza inicial de su organización: “el agrupamiento de individuos que velan, principalmente, por un interés común que es el desarrollo y divulgación del conocimiento” (pág. 294). Sin embargo, los diferentes contextos cambiantes de nuestros países han producido problemas y desafíos para que esas instituciones puedan cumplir con su misión, especialmente en naciones que experimentan crisis políticas y económicas.

De acuerdo a Malagón Plata (2015, pág. 81), las instituciones de educación superior en América Latina, a diferencia de las europeas, evolucionaron desde la década de los sesenta del siglo pasado, de ser instituciones elitistas al acceso masivo. No obstante, estas instituciones en nuestro continente presentan rasgos diversos, porque múltiples son los contextos en los que se han forjado. El proceso histórico de evolución de las IES en América Latina tuvo algunos matices distintos dependiendo del país a diferencia de lo que ha sucedido en Europa, en donde las iniciativas continentales han promovido propuestas, formatos y regulaciones para fomentar un trabajo y crecimiento conjunto de los entes educativos superiores que ha facilitado la internacionalización e intercambio de actores Universitarios y posteriormente de profesionales en esa región.

En América Latina ha existido una diferencia en el desarrollo de las IES que ha dependido de una manera clara en la inversión de los gobiernos de turno y su participación en la regulación de la educación superior. Así, cada país ha establecido sus diferentes políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior que han incluido procesos de evaluación y acreditación. De acuerdo a Murillo y Román (2010) “La brecha entre lo que se considera calidad de la educación y las acciones que se toman para evaluarla en América Latina es cada vez más amplia” (pág. 97).

Tendencias de las Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Antecedente de la Problemática en el Caso Ecuatoriano

De acuerdo a Silvio (2007), la educación superior se encuentra mediada por tres factores decisivos ante los cuales ella misma tiene el reto de definirse. Estos factores son la fuerza social, la fuerza académica y la fuerza del mercado. La fuerza social tiene que ver con los fines educativos que la sociedad y diversos estamentos de poder político esperan de estas instituciones. La fuerza académica está establecida por los intereses investigativos y tecnológicos de quienes ejercen profesión en el campo de la ciencia (personal académico) y buscan brindar respuestas a las necesidades humanas. En contraste, la fuerza del mercado está conformada por las regulaciones del intercambio de bienes, su oferta y demanda.

La interacción de estas tres fuerzas, que adicionalmente cambia en períodos cortos pues depende de la situación social y económica de los países, produce un ambiente sumamente exigente que requiere de los gestores a cargo de la toma de decisiones en las IES respuestas rápidas y adecuadas. Un tema directamente relacionado es el rol que las universidades privadas han tenido que cumplir como actores de los sistemas de educación superior al tener que enfrentar retos distintos a los de las universidades públicas con sus ventajas y desventajas dependiendo del país. Al tratar de caracterizar los rumbos que han tomado las IES en América Latina en los últimos tiempos, Estrada Cingualbres (2009, pág. 48), identificó tres principales tendencias:

1. La expansión cuantitativa. Consiste en el incremento y diversificación de los componentes y actores del sistema de educación: los estudiantes, los docentes, las instituciones. En el Ecuador, la universidad ha constatado la multiplicación y variedad de estudiantes que llegan a sus aulas, como una respuesta natural a

una sociedad que premia la obtención de un título universitario. Las variables sociales que caracterizan a un estudiante son cada vez mayores: diversos estratos sociales, lugares de procedencia, tipo de educación anterior de la que proceden (pública, privada), composición familiar, etc.

2. Diversificación institucional. La oferta académica en el Ecuador mostró una gran diversificación a finales de la década de los noventa, coincidiendo con la suscripción de la Constitución de 1998, que favoreció este crecimiento de la educación superior. De acuerdo a esa Constitución, las IES podrían ser creadas con la aprobación del Congreso Nacional posterior a informe favorable. En algunos casos el mencionado organismo, con su influencia política, aprobó la creación de instituciones sin incluso cumplir con ese requisito mínimo.

En la década siguiente se generó un descontento y una crítica en la sociedad en contra de esta proliferación desmedida de la oferta académica de la educación superior, que se intentó suspender con la fuerte reforma educativa iniciada por el gobierno del Presidente Rafael Correa. Como instrumentos legales de esa reforma, la actual Constitución del Ecuador expedida en el año 2008, y la consiguiente actual Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) expedida en el año 2010 establecieron plazos fijos para que se realicen evaluaciones generales del estado de la educación superior, así como también evaluaciones minuciosas específicas de la gestión y resultados de las Instituciones de Educación Superior (IES) que operaban en el país.

Estas evaluaciones, ejecutadas por el organismo gubernamental denominado Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), se realizaron con parámetros diseñados por los entes gubernamentales rectores del sistema y no fueron consensuados con los demás actores del mismo, como son docentes, investigadores, beneficiarios, o los representantes de las IES. Como consecuencia de esas reformas, se ejecutó la eliminación paulatina de varias IES a partir de un proceso de categorización de dichas instituciones bajo un conjunto de parámetros y normas establecidos por los organismos encargados. La diversificación institucional se restringió con el objeto de los anunciados procesos de mejora de la calidad educativa. A la par se anunció la creación de nuevas IES públicas denominadas “emblemáticas”.

3. Las restricciones financieras. Esta tendencia está relacionada con el complejo manejo de los recursos económicos de las IES, la procedencia de esos recursos, y la vinculación de la universidad con los sectores productivos para prestación de servicios y generación de recursos alternativos. En el Ecuador, en los últimos años, existió una fuerte inversión del Estado para mejorar la infraestructura y crecimiento del claustro docente en la educación superior pública, específicamente de las nuevas IES emblemáticas. Por otro lado, las Universidades privadas y las denominadas cofinanciadas, se han visto limitadas a cumplir con las exigencias planteadas por los organismos encargados de aseguramiento de la calidad de la educación superior con su propia iniciativa para obtener los recursos necesarios.

Antecedentes del Modelo de Evaluación y Acreditación de las IES en el Ecuador

El modelo de evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el Ecuador es el resultado de una serie de transformaciones vertiginosas, en lo político, económico y social, que han atravesado durante medio siglo América Latina y el Ecuador. Después de la Segunda Guerra Mundial, el objetivo expansionista en términos, sobre todo, de mercado, de los países europeos y de Estados Unidos, trajo a los Estados latinoamericanos una marea de propaganda difundida directamente mediante los medios de comunicación de masas, e indirectamente, mediante la intervención de agencias de cooperación internacional, que disfrazaban, a través de acciones de asistencia económica y técnica, un discurso de desarrollo y modernidad, que en términos prácticos pretendía que Latinoamérica aumentara la demanda de bienes y servicios y la consolidación del sistema capitalista en el sur del continente.

Como menciona Alfonso Gumucio (2004), los modelos de gestión verticales del norte, ajenos a (otras) necesidades y contextos, se convirtieron en la norma; así, la idea de desarrollo rápidamente se convirtió en sinónimo de crecimiento económico y tecnológico, y los modos de hacer y ejercer políticas, así como las

manifestaciones culturales propias de las naciones latinoamericanas, en ideas de subdesarrollo y retroceso. Este concepto de modernidad vinculado con el crecimiento económico y tecnológico no tardó en cuestionar a las instituciones universitarias latinoamericanas y su razón de ser, para deslegitimarlas y dirigir su función social al servicio del desarrollo capitalista. “La continuidad del desarrollismo ha de ser analizada tomando en cuenta el tránsito de ‘nación’ a la ‘globalización’, de cara a la reubicación de la economía del Ecuador dentro del sistema capitalista mundial. La universidad que concibe el desarrollismo neoliberal se inscribe en ese desplazamiento” (Carvajal, 2016, pág. 10).

En el siglo pasado, Latinoamérica se caracterizó por revoluciones, violentas dictaduras militares y gobiernos de espíritu neoliberal que transformaron la idea y el ejercicio universitario. Claudio Rama (2006) sostiene que Latinoamérica ha enfrentado tres reformas universitarias desde comienzos del siglo pasado hasta la actualidad:

a) La primera reforma surge con movimientos y resistencias sociales como la Revolución Mexicana (1910) y la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918), que demandaban un estado educador capaz de promover la expansión de las universidades en pro de la formación de profesionales capaces de hacer frente a los nuevos retos políticos y sociales del nuevo siglo. Esta reforma se caracterizó por un modelo universitario de libre acceso a la universidad, el co-gobierno y la autonomía universitaria. Miguel Ángel Maldonado (2014) resalta que esta reforma, a diferencia de las dos que le sucedieron, surgió desde abajo, con una lógica ascendente, desde las necesidades y demandas del pueblo.

b) La segunda reforma es el resultado de una larga crisis económica que, junto con una mayor demanda de bachilleres por entrar a las universidades, hizo imposible la tarea de los gobiernos de financiar el sistema de educación superior en los niveles que su crecimiento exigía. La solución para la mayor demanda de educación fue crear más universidades públicas, pero con menores asignaciones, a costo de un declive en la calidad de la enseñanza, la implementación de restricciones al ingreso automático a las universidades y, finalmente, como la acción primordial que constituye esta reforma, la creación de un sistema binario con la creación de universidades privadas. Surge así una distinción entre la educación superior pública y la privada; la primera se caracteriza por restricciones de acceso según disponibilidad de cupos y subordinada a las limitaciones del presupuesto estatal y decisiones políticas, y la segunda, por restricciones de acceso según disponibilidad económica para pagar las matrículas, orientada, sobre todo, a satisfacer la demanda con menores exigencias en términos de calidad (Rama, 2006).

Las dos primeras reformas se desarrollaron en un contexto carente de políticas públicas y órganos reguladores de la calidad de la educación superior. Esto generó una brecha e inequidad en términos de calidad, precios y acceso a la educación. Es el resultado de una ‘libertad’ o ‘autonomía’ que responde por sobre todo a las demandas del mercado y la modernización (segunda reforma). Tal situación derivó en una proliferación descontrolada de universidades y centros de educación superior, incontables nuevas titulaciones con diferentes nomenclaturas (Carvajal, pág. 172) y, en el mejor de los casos, diferencias en los niveles de calidad en función del poder económico de las universidades y de sus estudiantes. Con estos antecedentes, era necesario implementar mecanismos de regulación que aseguraran la calidad de la educación superior, garantizaran el cumplimiento de normas y procesos en la creación de universidades, normalizaran la equivalencia de grados y titulaciones e informaran a la sociedad del desempeño de las IES (Morales, 2008).

La tercera reforma, que comienza en la década de los 90, y que dio origen a los sistemas y órganos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior, surge como respuesta a las inequidades e irregularidades de la mercantilización de la educación. En el caso ecuatoriano, estas dudas en torno a la calidad de la educación contribuyeron a legitimar las acciones y herramientas del primer informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de las IES, y con ello a “recuperar el rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las instituciones de educación superior, claramente venido a menos durante décadas” (Conea, 2009, pág. 1), a pesar de ser el resultado de una corta experiencia y de indicadores ambiguos y dudosos (Villavicencio, 2014).

Lo llamativo es que el proceso de construcción de una institución pública se da en el contexto ya descrito signado por el auge del neoliberalismo y donde el Estado aparece paradójicamente como “desacreditado”. En otras palabras, la contradicción consiste en crear una institución estatal-gubernamental del Estado “desacreditado”, con el objetivo de “acreditar” las instituciones y carreras universitarias. (Solanas, 2012, pág.110)

Análisis de los Principales Elementos del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior del Ecuador

Desde el nacimiento de la actual constitución y la promulgación de la LOES, los entes que rigen la educación superior han direccionado sus diferentes políticas a un fuerte control en lo normativo y al manejo de los recursos destinados a educación superior. Como parte de la reestructuración normativa, con la expedición de la LOES del 2010, se implementó un nuevo sistema de evaluación y acreditación de las IES y sus programas académicos. Los instrumentos utilizados han sido fuertemente criticados por los diferentes actores del sistema. Por otro lado, en el aspecto financiero, se produjeron cambios drásticos en el direccionamiento de los recursos públicos destinados a las IES. Luego de haber experimentado estos nuevos procesos de aseguramiento de la calidad, y de haber culminado una fase histórica con un modelo específico aplicado durante varios años, es imprescindible realizar una evaluación de sus elementos y los resultados de los mismos. A continuación, se presenta un análisis de los principales elementos y de sus resultados.

Producción Científica Medida con Estándares Ajenos Sinónimo de Calidad

La reforma de evaluación y acreditación surge, además, en un contexto de globalización que, gracias al desarrollo y expansión de las NTIC, promueve el crecimiento de comunidades de conocimiento y de producción intelectual, con el fin de mejorar la competitividad internacional y la inversión y producción de bienes y servicios. “Para ello se requería capital humano, y hacia la producción del capital humano debían orientarse los sistemas educativos, y por consiguiente las inversiones estatales” (Carvajal, 2016, pág.177). Así, el sistema binario de universidad se transforma en un modelo trinario (público-privado-internacional) con una lógica de aseguramiento de la calidad y regulación interna y externa que garantice a la educación nuevas competencias internacionales (Rama, 2006).

Así, la globalización y sus dinámicas generaron un nuevo fenómeno en la problemática de las universidades latinoamericanas: el de la internacionalización. Por un lado, entendida como la capacidad de las universidades para promover diálogos académicos y cooperaciones internacionales e interculturales a través de sus funciones de docencia, investigación y vinculación (Landinelli, 2010); y, por otro, como en el caso del sistema de educación superior del Ecuador, como la posibilidad para “establecer nexos entre los países, y alcanzar estándares internacionales en instituciones de educación superior y centros de investigación” (Araujo, 2016, pág. 110). Esta visión desarrollista motivó que se tome como modelo para la definición de políticas y criterios de evaluación y acreditación el de la universidad corporativa de Estados Unidos (Carvajal, 2016). Como lo afirma Facundo Solanas (2012), la globalización traduce el impacto de Occidente y sobre todo el de la cultura norteamericana; la mayoría de bases de datos están en inglés, convirtiéndola en la ‘lengua distribuidora del conocimiento’.

La transferencia del modelo de gestión de la universidad corporativa, que concibe a la gestión de la institución universitaria como un proyecto de planificación, ejecución y evaluación siguiendo un ciclo de administración empresarial (Rodríguez, 2003; Naisha et al., 2001 en Solanas, 2012), a los criterios de acreditación y evaluación, que como se afirma en el Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas, consisten en la “búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento” (CEAACES, 2015, pág. 1) devino en un modelo de evaluación empirista y tecnicista objeto de graves críticas a la objetividad del método como a la pertinencia de los indicadores a la hora de evaluar procesos metodológicos y enseñanza.

Arturo Villavicencio (2014), respecto al modelo de evaluación y acreditación de carreras (CEAACES, 2014), sostiene que este evidencia una persistente reiteración de los indicadores que, según el autor, colocan en una posición de ventaja a las universidades que cumplan satisfactoriamente un indicador redundante. También menciona una suerte de determinismo metodológico al momento de definir los pesos de los indicadores; y, lo más importante, precisa que la mayoría de indicadores de los modelos de evaluación y acreditación inciden mínimamente en el aprendizaje de los estudiantes.

El modelo de evaluación y acreditación del CEAACES apuntó a la clasificación de las universidades en un ranking de calidad: las universidades de categoría A son las de mayor calidad y la de categoría D las de menor calidad. El modelo de clasificación ecuatoriano tiene como precedente el modelo norteamericano que adaptó la idea de los rankings deportivos a la búsqueda de un modelo de “universidad ideal” con indicadores que responden a intereses y presiones comerciales (muchas veces de las mismas empresas evaluadoras) que sumergen a las universidades en una lógica de competencia y que difícilmente miden la calidad de la enseñanza (Barsky, 2013). Tanto para la mayoría de estos rankings como para el modelo ecuatoriano, el desempeño en investigación (medido como cantidad de artículos indexados) es uno de los criterios con más indicadores como con más peso, simplificando así la calidad de la educación y reduciéndolo a un número de publicaciones científicas.

Los resultados de esa categorización realizada en Ecuador fueron cuestionados técnicamente e impugnados no solamente por representantes de las instituciones que fueron ubicadas en las categorías inferiores, pero incluso por parte de representantes de las instituciones que fueron ubicadas en la categoría más alta. Una de las principales críticas a este proceso fue el sostener que el modelo usado para la evaluación de las IES no fue claramente explicado antes de aplicarlo ni fue acorde a la realidad del país. En mayo del año 2014, un grupo de 175 intelectuales académicos pertenecientes a las distintas IES del país enviaron una carta al mencionado organismo criticando fuertemente al modelo de evaluación utilizado e indicando sus diferentes falencias (ANDES, 2014). Esta controversia ha generado desconfianza hacia el proceso de evaluación y categorización realizado por parte de ese organismo.

En el mencionado modelo se dio un peso mayoritario al criterio de producción científica medida a través de publicaciones realizadas en bases de datos específicas. En esta lógica, mientras mayor sea el volumen de publicaciones científicas reconocidas internacionalmente, mayor y mejor será la calidad de enseñanza de una universidad; a pesar, de que hay estudios que “sugieren que la correlación entre la productividad de la investigación y la educación de pregrado es negativa o, en el mejor de los casos insignificante, y que la enseñanza y la investigación parecen ser más actividades independientes que actividades articuladas entre sí” (Astin, 1996; Dill & Soo, 2005; Donoghue, 2008 en Villavicencio, 2014, pág. 8).

Según el modelo ecuatoriano (CEAACES, 2015; 2017), persiguiendo la internacionalización, las publicaciones científicas se evalúan de acuerdo a su impacto en la comunidad científica internacional aplicando dos criterios: la investigación científica, entendida como artículos publicados en las bases de datos SCIMAGO o ISI Web of Knowledge, ambas empresas privadas de distribución y divulgación de contenido académico, y la investigación regional, artículos publicados en revistas incluidas en bases regionales, cuya trascendencia mundial está en desarrollo (Latindex catálogo), Scielo, Lylax, Redalyc, Ebsco, Proquest, Jstor y OAJI). Los primeros artículos recibieron más peso en la evaluación que los artículos considerados “regionales”. Además, el indicador considera el factor de impacto, lo que significa que las publicaciones en revistas de mayor impacto tienen una ponderación superior y permiten alcanzar más fácilmente el estándar (CEAACES, 2017).

En el modelo de evaluación, los indicadores e índices de producción científica funcionan como indicadores de productividad y de excelencia. Esto ha generado cambios sustanciales en las dinámicas de las publicaciones. Según el indicador SJR (SCImago Journal Rank Indicator), el Ecuador muestra una explosión sustancial de sus publicaciones en los últimos años. En 2016, Ecuador publicó 2.249 artículos en Scopus, prácticamente cinco veces más de lo publicado en el año 2009 (498 artículos) (SCImago Journal Rank Indicator, 2016). Sin embargo, las publicaciones ecuatorianas del 2016 representan el 0.07% del total de la producción científica de la base de datos Scopus, lo que evidencia claramente una mejora en el indicador

de evaluación, pero no necesariamente una real participación de los académicos ecuatorianos en los debates científicos mundiales. La obligación, ejercida por la presión del modelo de evaluación de publicar en estas bases de datos de “impacto”, ha ocasionado que muchas de las publicaciones terminen en revistas genéricas y ubicadas en los cuartiles más bajos. Esto provoca que estos artículos difícilmente sean considerados en una discusión científica internacional y sean ignorados a pesar de estar en Scopus (Macías, 2017).

A esto se suma otro grave problema: el de la periferia. La periferia disciplinaria que hace más difícil la publicación en ciertas ramas del conocimiento, como las ciencias sociales, que están subrepresentadas en el número de revistas disponibles en estas bases, y a las que, por sus particularidades, les cuesta ajustarse a los criterios de presentación de datos y resultados, pensados en las ciencias exactas; la periferia lingüística, que se evidencia en la limitada cobertura del español y en el inglés como la lengua difusora del conocimiento; y la periferia geográfica, que se genera en la potencial marginación de artículos que responden a problemáticas de interés local (Vasen & Lujano, 2017).

Manejo de Recursos Públicos Destinados a la Educación Superior: Prioridades que no Dieron Resultados

La aplicación del modelo de aseguramiento de la calidad en Ecuador, luego de la promulgación de la LOES del año 2010, tuvo obligatoriamente que demandar una fuerte inversión de los recursos del estado a la ejecución de sus políticas con prioridades establecidas. La mayoría de recursos se usaron principalmente para la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación, así como también para la creación e impulso de nuevas IES estatales. No obstante, el destino de esos recursos ha sido fuertemente cuestionado por los actores del sistema y otros actores sociales por una aparente mala administración en general. En esta sección se presentan algunos datos referentes al uso de los recursos financieros estatales para el aseguramiento de la calidad y sus resultados.

El proceso de evaluación y acreditación de las IES llevado a cabo por el CEAACES en el año 2013 tuvo como consecuencia el cierre de varias Universidades al haber recibido puntuaciones bajas. A la mano de esa decisión de cerrar IES en las que estudiaban decenas de miles de personas se tomó la iniciativa de crear nuevas IES públicas denominadas por el mismo régimen como “emblemáticas” con la promesa de que iban a responder a las demandas de la sociedad ecuatoriana, pero con niveles de calidad de nivel internacional. Sobre la base de ese discurso, se crearon cuatro nuevas universidades con una inversión inicial anunciada de USD 1.164 millones para el período 2013-2017. Yachay Tech (439 millones), UNAE (Universidad Nacional de Educación, 439 millones), Universidad de las Artes (232 millones), e IKIAM (Universidad Regional Amazónica, 271 millones) (Quishpe y Reyes, 2017).

Esas cuatro universidades, que hasta el año 2016 (varios años después de su creación), llegaron a tener en conjunto apenas 1.238 estudiantes, recibieron un trato privilegiado política y económicamente; mientras que las 28 universidades y escuelas politécnicas públicas que acogían a más de 250 mil estudiantes percibieron niveles de ingresos muy inferiores en comparación. A pesar de que los encargados de regir la educación superior indicaron que las nuevas políticas implementadas iban a producir un aumento en la cobertura del sistema, según datos del Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social, la tasa bruta de matrícula de las personas entre 18 y 24 años bajó al 30,4% en el 2016. Esa tendencia a la baja en cobertura se ha mantenido desde hace varios años atrás desde el año 2012 (Quishpe y Reyes, 2017).

Las cuatro nuevas IES públicas iniciaron sus actividades con un enorme colchón de inversión estatal. Para la opinión pública se tuvo la percepción de que gran parte de esa inversión no se la estaba destinando a objetivos fundamentados en necesidades reales como el desarrollo de ciencia y tecnología. Por ejemplo, se pudo corroborar que, en el año 2014, Yachay gastó más de USD 1,6 millones únicamente en publicidad y en el año 2015 la misma institución destinó USD 1,5 millones en eventos de promoción (Villavicencio, 2016). En ese mismo 2015, se organizó en Yachay un evento denominado “Innopolis” que duró apenas 3 días y sus gastos de promoción, de acuerdo a su presupuesto ejecutado, fueron de USD 2,8 millones (Villavicencio, 2016). La magnitud de esos montos destinados a promoción y publicidad para una IES del Ecuador, considerando su tamaño e incidencia, resultaron fuera de cualquier precedente.

Esa denominada “inversión” fue justificada de manera ferviente por las autoridades de educación superior del país. Al respecto de la misma, se indicaba con confianza que el “país ganará 10 dólares por cada dólar invertido en la ciudad del conocimiento” (Villavicencio, 2016). Cabe recordar que para el año 2015, el Ecuador ya estaba inmerso en una recesión económica que fue notoria y declarada por el mismo gobierno nacional por lo que se redujeron en el presupuesto nacional del Estado varios rubros que fueron considerado prioritarios en años anteriores. En esos momentos en los que “el Gobierno hacía malabarismos para poder pagar los sueldos a los servidores públicos y tratar de cerrar un enorme déficit fiscal, una funcionaria declaraba candorosamente que se invertirán 500 millones de dólares para actividades de ciencia, tecnología e innovación” (Villavicencio).

Yachay, denominada “Ciudad del conocimiento” fue concebida con la idea de que a mediano plazo sería generadora de transferencia de tecnología a nivel mundial. Se había previsto que su denominado “parque tecnológico” sea auto-sostenible para el año 2016, tomando en cuenta que solamente en pagos al personal que laboraba allí se necesitaban alrededor de 10 millones de dólares anuales (Villavicencio, 2016). La institución en mención nunca logró generar en ingresos ni una mínima fracción de lo necesario para su sostenibilidad. Actualmente, luego de que en año 2017 la SENESCYT realizó una evaluación de la inversión, se tomó la decisión de recortar fuertemente los presupuestos de Yachay incluyendo un recorte masivo de rubros para pagos de personal que, según la misma institución, no cumplían con funciones claras en el proyecto.

En lo que respecta a la atención de alumnos en las nuevas IES públicas, al igual que lo ocurrido con la inversión en otros rubros relacionados con la gestión administrativo-académica, Yachay recibió una cantidad de fondos llamativa y desproporcionada comparada con lo que recibieron otras instituciones de educación superior públicas. Por ejemplo, en el año 2015, el Estado entregó a la Universidad Central el equivalente a USD 3.432 alumno mientras que para los alumnos de Yachay, USD 47.058 (Neira, 2016). Es decir, se destinaron 14 veces más recursos a los estudiantes de Yachay que a los de la más conocida universidad pública del Ecuador.

Estas desigualdades en la distribución de recursos para las instituciones de educación superior del Ecuador resultan también evidentes al analizar los presupuestos generales destinados. Como consecuencia de la profunda crisis económica en el Ecuador, una de las principales preocupaciones en torno a la proforma del Presupuesto General del Estado (PGE) para el año 2017 fue la reducción de las rentas a las Instituciones de Educación Superior (IES). En efecto, el presupuesto destinado a las IES para el año 2017 fue de USD 70,53 millones inferior al destinado en el año 2016. Todas las IES financiadas por el estado sufrieron recortes presupuestarios llamativos que afectan actualmente su capacidad de generar ciencia y tecnología, así como también de brindar servicios. No obstante, llama la atención que a pesar del recorte general, las cuatro nuevas universidades mencionadas no sufrieron recortes presupuestarios sino incrementos (Quishpe y Reyes, 2017).

Desde los primeros años de funcionamiento de estas instituciones se destinaron centenas de millones de dólares a sus respectivos proyectos de impulso. No obstante, el destino de esos recursos ha sido fuertemente cuestionado por las IES y actores sociales por un aparente “desvío” en relación a los objetivos propuestos. A finales del año 2017, el actual Secretario de Ciencia y Tecnología, Dr. Augusto Barrera, presentó un informe sobre la situación de Yachay en lo que respecta a su gestión y uso de recursos. Principalmente, el informe determinó que existieron en su manejo dos tipos de irregularidades: el mal uso y la estafa a la fe pública (Pallares, 2017). En lo que respecta al uso de fondos públicos, en el informe se indica que se usaron decenas de millones de dólares para fines diferentes a los programados en los presupuestos aprobados. Adicionalmente que los edificios están mal construidos y que cinco de ellos se hallan paralizados desde 2015, con problemas en vigas y losas. Además, no hay alcantarillado ni servicios básicos para una supuesta ciudad que tenía que albergar a 17 mil habitantes para el año 2016 pero que apenas llega a tener alrededor de 1 mil en la actualidad.

En lo que respecta a la estafa a la fe pública, el informe se refiere al presunto engaño público en el que incurrió el anterior secretario de Educación Superior, Rene Ramírez, quien oficialmente, en una rueda de

prensa que se brindó en febrero del año 2017 (El Telégrafo, 2017), justamente cuando Yachay recibía muchas denuncias sobre el mal manejo de recursos y en medio de una nueva campaña electoral Presidencial del partido oficialista, anunció que un supuesto consorcio internacional conformado por conocidas empresas tecnológicas internacionales como Hewlett Packard y Telsa, invertiría 3.000 millones de dólares en la construcción de un parque tecnológico en Yachay para fabricar automóviles eléctricos. Esta supuesta inversión fue desmentida inmediatamente por las mismas empresas internacionales que fueron mencionadas por Ramírez en su acto oficial. El supuesto representante del consorcio, Justin Perry, quién participó con Ramírez de la rueda de prensa, admitió luego de salir del país que el supuesto consorcio de esas importantes empresas, y la inversión no eran ciertos (Cavagnaro, 2018).

Discusión

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior aplicado en la última década ha generado cambios drásticos en la manera en cómo las IES del Ecuador se enfrentan al contexto y mantienen su misión de formar estudiantes y de generar ciencia y tecnología. Sin duda alguna, la educación superior en el Ecuador necesitaba de fuertes reformas que debían iniciar con lo normativo e incluir una evaluación de los resultados de la inversión estatal para redefinir prioridades. No obstante, la reforma en educación superior llevada a cabo ha generado muchas críticas por parte de los mismos actores del sistema.

Desde el año 2007, los nuevos organismos de control de la educación superior del Ecuador: Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) instauraron un proyecto de control basados en modelos occidentales que muchas veces no entienden formas alternativas y complementarias de investigar y educar. En el Ecuador se decidió instaurar por medio de leyes y normativas la estatización de la academia repitiendo modelos coloniales de imposición de saberes.

Cuando se elaboró la LOES del 2010 y posteriormente se aplicaron los consiguientes procesos de evaluación y acreditación de las IES y cambios en la planificación y el destino de los fondos públicos para el efecto, no existió un momento para reflexionar a profundidad sobre la calidad de estudiantes, profesores, producción intelectual, y desarrollo de ciencia y tecnología que existía y hacia donde se quería llegar con las reformas. El objetivo principal de las reformas aparentemente fue de aumentar la producción intelectual del país en macro medida a través de estándares específicos aplicados en otros países. Para ese efecto se diseñó y aplicó un modelo de evaluación y acreditación único para todas las IES (sin importar su tamaño), se eliminaron IES, se impuso un “ranking” nacional de universidades basados en estándares externos, se recortaron los presupuestos de las IES públicas existentes, y se destinaron miles de millones de dólares en la creación de nuevas “fábricas” de ciencia y tecnología.

Lo que se pretende con este ensayo es generar algunas interrogantes y buscar respuestas conjuntas sobre el porqué en América Latina y en especial en Ecuador no se construye un proyecto universitario desde lo local hasta lo global. En la universidad ecuatoriana se siguen reproduciendo errores producto de un saber hegemónico e impuesto desde la colonia. Para el investigador Walter Mignolo (2001) esto se origina en la geopolítica del conocimiento en la cual sustenta: “América Latina es una consecuencia y un producto de la geopolítica fabricada e impuesta por la modernidad” (pág. 18); lo que afecta la forma en que sistemáticamente se impone un saber occidental, homogenizando el conocimiento y creando un pensamiento único. Esto implica que desde la universidad el conocimiento ha sido manipulado para consolidar un discurso de poder único, de dominantes frente a dominados. El “encubrimiento” de las comunidades subalternizadas permitió que en el Ecuador y en América se promueva una sola forma de ser, constituida a imagen del hombre europeo civilizado que se auto-comprende como más desarrollado, como superior y como el encargado de “civilizar”, como una exigencia moral, a los primitivos, rudos, bárbaros; tal como lo afirma el filósofo Enrique Dussel (, 1994, pág. 176). En América, tomando las palabras del investigador portugués Boaventura de Souza Santos (2014), se ocasiona el “asesinato” de saberes otros, a favor de un pensamiento occidental homogéneo.

Para lograr la instauración de este pensamiento, el investigador uruguayo Ángel Rama (2009) hace una lectura del papel desempeñado por el conjunto de intelectuales durante la colonia, que desde el poder plantean las normativas, leyes y estructuras que tiene que aprender la sociedad. A este grupo lo llamó “La ciudad letrada” y replicó el modelo de ciudad europea en América, sin entender las diferencias. Realizando un paralelismo en el Ecuador los grupos que integran esta “ciudad letrada” constituida desde el Estado tratan de ver afuera para crear lo de adentro y no de construir desde su propio pensamiento para existir afuera.

¿Qué tiene que ver todo esto con la imposición de un modelo de educación superior? Es que para que la universidad se convierta nuevamente en una institución autónoma de conocimiento y reconocimiento es preciso iniciar todo un proceso de resistencia. Como Walsh (2002, pág. 25) afirma:

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial

Es fundamental que la universidad cuestione los saberes impuestos por la ciudad letrada, para empezar a complementar nuestro propio saber y dialogar con los conocimientos ancestrales. Esto quiere decir que las instituciones de educación superior deben constituirse producto de un debate interno sobre las investigaciones, necesidades y el contexto social que existe en el Ecuador, para que esa experiencia se conozca en el extranjero. Y no al revés como ha sucedido, que se debate el ser y deber ser de la universidad que se produce en el extranjero, para replicarlo en el Ecuador.

Un ejemplo específico es lo que sucede en la imposición de políticas para la evaluación de publicaciones científicas en la universidad. Según datos de Thomson Reuters del 2016, el Ecuador solo tenía dos revistas indexadas en esa base, mientras que en ese mismo año Perú tenía 5, Colombia 84 y Chile 89. En el mismo año se produjeron 2.249 publicaciones ecuatorianas en revistas académicas de esa base, mientras que de Perú 2.228, de Colombia 9.481 y de Chile 12.448. De ese número de publicaciones y revistas es necesario preguntarnos: ¿Quién ha leído a las dos únicas revistas ecuatorianas indexadas en esa base? O ¿Qué tipo de debate se creó alrededor de una de las 2.249 publicaciones realizadas en esa base? O si esas publicaciones llegaron a las aulas ecuatorianas para que los formadores y los estudiantes, debatan ese conocimiento y lo pongan en diálogo con otros saberes.

Otro ejemplo que se puede mencionar es el de los indicadores de calidad establecidos para evaluar a los profesores. Según el estándar del indicador de producción científica del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CEAACES, 2015, págs. 28-29), en promedio los profesores con dedicación exclusiva deben publicar en tres años un artículo en revistas indexadas en SCIMAGO o ISI Web of Knowledge y como mínimo seis artículos de investigación regional. Es decir, se espera que en menos de 10 años un docente deba publicar 21 artículos científicos, tres de los cuales deben ser publicados en revistas denominadas de “alto impacto”. Ante este fenómeno de publicación masiva, la pregunta es: ¿Qué tipo de debate se crea alrededor de una de las publicaciones realizadas? O si esas publicaciones llegarán a las aulas ecuatorianas para que los formadores y los estudiantes debatan ese conocimiento y lo pongan en diálogo con otros saberes.

A lo que ocurre con las revistas se debe agregar la problemática de la creación intelectual de un libro y cómo es calificada esa publicación. ¿Quién define si es de “relevancia” o no como establecen de una manera ambigua los instrumentos de evaluación de producción intelectual aplicados en el Ecuador? ¿Cómo se ha evaluado si ese libro provoca un debate interno fortalece a las instituciones académicas? El problema es que no se ha considerado que la Academia no es un universo homogéneo y que existen muchas disciplinas que no necesariamente se expresan con publicaciones con características específicas. También se expresan con vinculación con la comunidad en el diálogo con otros saberes. Este criterio no es valorado en lo absoluto en el actual escalafón del profesor ecuatoriano diseñado por el Consejo de Educación Superior (CES), y aplicado obligatoriamente por todas las IES del Ecuador.

Está claro que las universidades en el mundo deben ser reguladas y rendir cuentas. No obstante, esas cuentas se las debe rendir a la sociedad representada por entes independientes. El control es un mecanismo necesario en las universidades siempre que no perpetúe sistemas verticales de autoridad que sometan a las IES a presiones económicas, políticas y de mercado. Según, Miguel Escotet (2012) es desde la propia autonomía universitaria que deben nacer procesos de autocontrol que respondan no a estructuras burocráticas de poder sino a la sociedad a la que se deben. El fin último de la rendición de cuentas de la educación superior es garantizar prácticas éticas que protejan los fondos tanto públicos como privados, eliminando la brecha entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se oferta en términos académicos y lo que se enseña.

La ejecución de las normativas de control de la Educación Superior en Ecuador en la última década inició con un diagnóstico sobre el estado de la educación superior que concluyó afirmando que en el Ecuador casi no se producían saberes. Este informe justificó la “necesidad” de cerrar a las IES no alineadas mientras que los organismos de control deslegitimaron y quitaron credibilidad a todo el sistema de educación superior existente en ese tiempo. Ensayos, libros, proyectos archivados en las grandes universidades ecuatorianas de quienes pensaron y repensaron el Ecuador quedaron aislados ya que según las nuevas normativas, solo servían las publicaciones que encajaban con los nuevos criterios de “calidad”. La incapacidad de leer y de valorar los estudios propios no es un problema ocasionado por la reforma actual, pero si es un problema que se ahondó con la aplicación de la misma. Quien no es capaz de leer y apreciar las investigaciones pasadas probablemente repetirá los mismos errores o investigará lo que alguien más ya descubrió.

Referencias bibliográficas

ANDES. (2014). *Críticas a transformación de la educación superior confunden excelencia con elitización, dice ministro de Talento humano*. Recuperado Febrero 23, 2016, de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/criticas-transformacion-educacion-superior-confunden-excelencia-elitizacion-dice-ministro>

Araujo, L. (2016). La internalización: Políticas, condiciones y retos para el Ecuador. En M. Bris (Ed.), *Internacionalización de la educación superior en Iberoamérica: Miradas y perspectivas* (págs. 109–136). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Atria, R. (2012). *Tendencias de la Educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Barsky, O. (2013). Reflexiones sobre los rankings internacionales de las universidades. *Ecuador Debate*, (90), 65–86. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9403/1/REXTN-ED90-05-Barsky.pdf>

Carvajal, I. (2016). *Universidad Sentido y Crítica*. Quito: Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Cavagnaro, J. (2018). *Crónica de una farsa anunciada: carros eléctricos en Yachay*. Vistazo. Recuperado de: <http://www.vistazo.com/seccion/pais/politica-nacional/cronica-de-una-farsa-anunciada-carros-electricos-en-yachay>

CEAACES. (2014). *Modelo para la Evaluación de las Carreras de Medicina - versión matricial*. Quito.

CEAACES. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Modelo-de-evaluación-institucional-2016.pdf>

CEAACES. (2017). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018*. Versión preliminar del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas a ser discutido

con las IES. Quito.

CONEA. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Quito. Recuperado de http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Ed. Abya-Yala.

El Telegrafo. (2017). *Red Tech invertirá \$ 3.000 millones para construcción de megafábrica en Yachay*. Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/red-tech-invertira-usd-3-mil-millones-para-construccion-de-megafabrica-en-yachay>

Escotet, M. (2012). Universities must be accountable, yes, but to whom? Recuperado de <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/dec/10/university-regulation-accountability-to-whom>

Estrada Cingualbres, R. R. (2009). Tendencias en la educación superior en América Latina. *Revista Pedagogía Universitaria*, 7(3).

Garibay, J. (2004). Hacia una caracterización de la crisis y las tareas de la orientación educativa en el nuevo siglo. *Revista Mexicana*, 11- 18.

Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 2–23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26800101.pdf>

Landinelli, J. (2010). *El sentido de la internacionalización universitaria en los procesos de integración regional*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org>.

Laspalas, J. (2001). La educación durante la Edad Media. En E. Redondo García, *Introducción a la historia de la educación* (pág. 519). Barcelona: Ariel S.A.

Macías, H. (2017). El sentido de publicar en revistas Scopus: el caso de los autores colombianos de las áreas negocios, administración y contabilidad. *Science of Human Action*, 2(1), 10–18. <https://doi.org/10.21501/issn.2500-669X>

Malagón Plata, L. A. (2015). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 79-93.

Maldonado, M. (2014). *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Mignolo, W. D. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Morales, J. (2008). El proceso de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en el Ecuador. En *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación* (págs. 152–190). Quito: Senplades.

Moreno Coahuila, R. (2006). *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México*. México D.F.: Red Tiempo de Educar.

Mujica, J. (2016). *Discurso a los jóvenes*. Uruguay.

Neira, M. (2016). *Yachay: Yachay, la nueva rica, y la pobre Universidad Central*. PlanV. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/ideas/ideas/yachay-la-nueva-rica-y-la-pobre-universidad-central>

Murillo, F. J., & Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina.

Revista Iberoamericana de Educación, (53), 97–120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>

Pallares, M. (2017). *Yachay: Correa y Ramírez merecen cárcel*. Cuatro4Pelagatos. Recuperado de: <http://4pelagatos.com/2017/09/13/yachay-correa-y-ramirez-merecen-carcel/>

Quishpe, A. & Reyes, G. (2017). *La encrucijada económica de la universidad ecuatoriana*. PlanV. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/la-encrucijada-economica-la-universidad-ecuatoriana>.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11–24.

Rama, A. (2009). *La ciudad letrada*. México: Fineo

Rodríguez, R. (2003). La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (págs. 87–107). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109020556/5gomez.pdf>

Santos, B. S., Exeni, R. J. L., Gandarilla, S. J. G., Morales, . S. C., & Lema, C. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: Ediciones Trilce.

SCImago Journal Rank Indicator. (2016). SJR - Ecuador. Recuperado de <http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=ec>

Silvio, J. (2007). ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología digital? En F. Martínez Sánchez, & M. P. Prendes Espinosa, *Nuevas tecnologías y educación* (pág. 256). Madrid: Pearson Educación S.A.

Solanas, F. (2012). El Estado Acreditador: del caso argentino al Mercosur. En *Políticas de Evaluación Universitaria en América Latina: Perspectivas Críticas* (págs. 99–138). Buenos Aires: CLACSO: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/PolíticasdeEvaluaciónUniversitaria.pdf>

Thomson Reuters. (2010). Thomson Reuters Westlaw. Recuperado de <http://ipsciencehelp.thomsonreuters.com/incitesLiveESI/ESIGroup/overviewESI/esiJournalsList.html>

Vasen, F., & Lujano, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales*, 62(231), 199–228. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30043-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30043-0)

Villavicencio, A. (2014). *El modelo de evaluación de carreras: más de lo mismo*. Boletín informativo Spondylus. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito. Recuperado de: http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/PAPER%20UNIVERSITARIO/2015/Modelo_Evaluacion_Carreras.pdf

Villavicencio, A. (2016). *Yachay: la costosa promesa redentora*. PlanV. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/investigacion/investigacion/yachay-la-costosa-promesa-redentora>

Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder : perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Fecha de recepción: 6/4/2018

Fecha de aprobación: 7/3/2019

Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: el caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto ORACLE¹

Contributions to the reflection on educational inclusion: The case of the Institute of Education of Universidad ORT Uruguay within the framework of the ORACLE project

CABRERA BORGES, Claudia²

QUESTA-TORTEROLO, Mariela Esther³

TEJERA TECHERA, Andrea⁴

Cabrera Borges, C., Questa-Tortero, M. E., Tejera Techera, A. (2019). Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: el caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto ORACLE. *RELAPAE*, (10), pp. 145-160..

Resumen

El presente artículo aborda la temática de inclusión educativa enmarcada en la participación de la Universidad ORT Uruguay en el Proyecto ORACLE (Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior) -integrado por 35 Universidades de Latinoamérica y Europa-, centrándose particularmente en experiencias del Instituto de Educación. Empezando desde la conceptualización de inclusión educativa de colectivos vulnerabilizados en general, luego se alude al estado de situación de la inclusión en programas y normativa internacional y regional, mostrando la génesis y la importancia que ha tenido esta temática a nivel mundial en los últimos años. Finalmente se presentan los avances en la materia a nivel de Uruguay, con énfasis en la problemática de desafiliación que afecta a la educación media y la relevancia que tiene la formación de docentes reflexivos, capaces de poner en práctica acciones que apunten a retener a los estudiantes, sin que esto signifique un perjuicio para la calidad de la educación que se brinda. En este contexto, se señalan los instrumentos diseñados para relevar las percepciones de docentes, estudiantes, egresados y funcionarios en relación con las estrategias implementadas por el Instituto de Educación para asegurar el acceso, permanencia y egreso de actores vinculados a la educación, a estudios de postgrado implementados por la Universidad.

Palabras clave: Inclusión educativa, educación superior, graduados, acceso a la educación, estudiantes universitarios.

¹ La presente investigación forma parte de las acciones realizadas por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, en el marco de su participación en el proyecto Observatorio ORACLE, financiado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea.

² Universidad ORT Uruguay / claudiaanahi@gmail.com

³ Universidad ORT Uruguay / mquesta@uni.ort.edu.uy

⁴ Universidad ORT Uruguay / tejera@ort.edu.uy

Abstract

This paper addresses the subject of educational inclusion framed in the participation of Universidad ORT Uruguay in the ORACLE Project (Regional Observatory of Quality and Equity of Higher Education) - integrated by 35 Universities in Latin America and Europe-, particularly focusing on experiences of the Institute of Education. Starting with the conceptualization of educational inclusion of vulnerable groups in general, then continuing with the status of inclusion in international and regional programs and regulations is mentioned, showing the genesis and the importance that this topic has had worldwide in recent years. Finally, the advances of the subject at the Uruguayan level are presented, emphasizing the disaffiliation problem that affects middle education and the relevance of the training of reflective teachers, who are capable of putting actions aimed at retaining students into practice, without this being a detriment to the quality of the education provided. In this context, the tools designed to survey the perceptions of teachers, students, graduates and staff in relation to the strategies implemented by the Institute of Education to ensure that education actors can access, remain and graduate from postgraduate studies implemented by the University, are described

Key words: educational inclusion, higher education, graduate students, access to education, university students.

Objeto de estudio: una mirada a inclusión educativa y educación superior

Las sociedades actuales deben regirse por principios de justicia social y equidad y los sistemas educativos deben garantizar que todos los estudiantes reciban un trato acorde (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013). Desde ese punto de vista, reflexionar sobre el concepto de inclusión en educación superior, resulta indispensable. Esta reflexión necesita partir de una perspectiva integral vinculada a la equidad y a la igualdad, donde los colectivos en situación de vulnerabilidad sean una referencia, pero el foco se encuentre puesto en la integración.

En términos generales, la inclusión “está relacionada con el acceso, permanencia, participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, s.f., p.5). A su vez, “significa brindar oportunidades educativas significativas y relevantes al contexto en que se encuentran los alumnos” (Aguerrondo & Vaillant, 2015, p.39).

En este marco, el Observatorio Regional para la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (ORACLE) busca impulsar el proceso de inclusión educativa, social, laboral y profesional de colectivos vulnerabilizados en las universidades iberoamericanas, apoyando el diseño de estrategias y puesta en marcha de intervenciones que garanticen y promuevan la equidad en y de todos los actores, buscando de manera continua la máxima calidad.

Así, los colectivos vulnerabilizados pueden serlo por su condición económica o de género, por la etnia, por configurar minorías en la sociedad, por discapacidad, entre otros. Luego, los retos implican crear las oportunidades para que estos colectivos desarrollen sus potencialidades: ingresen a la universidad, y se les asegure el desarrollo de los trayectos educativos planteados en igualdad de condiciones, para, por último, facilitar la titulación y el ingreso a la órbita laboral (Gairín, 2014).

Con esto en vista, a continuación, se presenta el marco de referencia y operativo que resulta sustantivo para el desarrollo de este tipo de oportunidades.

1. Antecedentes y fundamentación teórica

1.1. La inclusión educativa en el contexto internacional y regional

El tema de la inclusión ha cobrado protagonismo en los últimos años a nivel internacional, aunque focalizando la atención en colectivos particulares de forma tal que la mayoría de las recomendaciones se centran en la atención específica a la discapacidad o al género, y no en los colectivos vulnerabilizados en general (Suárez & Gairín, 2018).

En esta comunicación interesa poner el foco específicamente en lo que ocurre a nivel de la inclusión educativa, específicamente a nivel de la educación superior, integrando una perspectiva más integral, que habilite escenarios de mayor igualdad. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta la inclusión en todos los niveles educativos dado que, para concretar el acceso, permanencia y egreso en el nivel superior debe asegurarse, primeramente, en los niveles básicos.

Un hito de especial relevancia lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Art. 26), la cual proclama que el acceso a los estudios superiores será igual para todos (ONU, 1948). En la misma línea, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, Art. 3, establece una base para la universalización y la equidad en educación básica, como plataforma para la accesibilidad a la educación superior (Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 1994)

Más cerca en el tiempo, en 2005, surge el documento “Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos”, con el cometido de que los países logren identificar brechas y estrategias posibles, para garantizar la inclusión en sus sistemas educativos y que además cada estudiante tenga acceso a una educación de calidad (UNESCO, 2005).

En contraposición a lo expresado en las declaraciones, en 2008 la OECD denunciaba que, si bien muchos estudiantes logran acceder a la educación otros aún no lo consiguen, con las respectivas consecuencias que esto trae a nivel de las oportunidades laborales (OECD, 2008). En esta línea, la UNESCO establece “que el objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades”, teniendo a niños, jóvenes y adultos como destinatarios de “la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas” (UNESCO, 2009, p.6).

El trabajo de la UNESCO es importante para entender la dialéctica inclusión– exclusión, además de contribuir a ampliar el concepto de educación inclusiva con su programa “Educación para todos” del 2000. Pese a las sugerencias realizadas, la evaluación de dicho programa en 2015, determinaba que un 50% de los países participantes no habían alcanzado el objetivo de la universalización de la educación básica (UNESCO, 2015).

Tales resultados ponen de manifiesto la necesidad que los diferentes países diseñen e implementen planes para atender a todos los colectivos vulnerables considerando las diferentes etapas educativas, para ello resulta imprescindible que se lleve a cabo un diagnóstico que les permita identificar los grupos que estarían incluidos en esa categoría (Ainscow & Echeita, 2010; Azorín, Ainscow, Arnaiz, & Goldrick, 2019; Rodríguez Gómez, Castro & Gairín, 2013).

Como forma de contribuir al diseño de políticas inclusivas la UNESCO (2017), ha establecido “Una guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”. El mencionado documento esboza líneas que buscan orientar a los diferentes países en el fortalecimiento de sus sistemas educativos y establece como necesidad que todos los actores de la sociedad deben participar de las decisiones políticas, para asegurar un cambio sostenible (UNESCO, 2017). Otra recomendación de la UNESCO (2017), es la que propone que para lograr la inclusión y la equidad deben considerarse cuatro áreas clave: conceptos, declaraciones políticas, estructura y sistemas, y prácticas. Este marco focaliza la inclusión en todos los aspectos del sistema educativo y no solo mediante programas aislados y esporádicos (UNESCO, 2017).

Si bien la educación terciaria es considerada por las conferencias de educación superior (La Habana, 1996; Cartagena de Indias, 2008; París, 1998 y 2009) como un derecho humano (Paparini & Ozollo, 2015), como a menudo no es obligatoria, no suele ser foco de atención principal cuando los países diseñan políticas inclusivas. Esto conlleva a que no se ofrezcan las garantías necesarias para que se acceda a este nivel de formación.

Atender los problemas de inclusión a nivel de la educación básica constituye el requisito fundamental para que los logros en inclusión a este nivel redunden en mejoras en la educación superior, en lo que refiere al acceso, permanencia y egreso de todos los colectivos involucrados. Aun así, las estrategias inclusivas para la educación superior ameritan tener su propio eje de debate y no remitirse sólo a mejorar los resultados del nivel inmediato anterior.

En lo que refiere al ámbito regional, Latinoamérica es una de las regiones con mayores desigualdades sociales y dificultades para manejar los recursos, lo cual incide negativamente sobre el acceso equitativo al sistema y la permanencia. Todo esto trae por consecuencia exclusión inclusiva, en la que aquellos que acceden a la educación no tienen las garantías de poder aprender y ven limitadas sus posibilidades de permanencia y el egreso (Croce, 2005).

A partir de las recomendaciones del plan de acción de Dakar en el que se visualiza la “persistencia de inequidad en la distribución de los servicios educativos, en su eficiencia y calidad” en el contexto latinoamericano, se comienza a reflexionar sobre cómo abordar la inclusión de colectivos vulnerables en la educación (UNESCO, 2000, p.36). El informe del Banco Interamericano de Desarrollo visibiliza nuevas formas de exclusión y establece tres líneas de acción diferentes: los cambios en la normativa, los cambios a nivel institucional y las políticas y programas para lograr la inclusión (Márquez, Chong, Duryea, Mazza & Ñopo, 2008). Los diferentes países han procurado atender tales sugerencias, pero no han logrado los mismos resultados.

Los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con la declaración de las Metas Educativas 2021 se propusieron mejoras en la accesibilidad (OEI, 2010). El propósito principal de esta iniciativa es lograr que una mayor cantidad de personas estudie, que lo haga durante más tiempo, se les provea de una oferta de calidad, equitativa, inclusiva y participativa (Marchesi, 2010).

De las metas propuestas interesa especialmente la tercera, en la que se sugiere atender a colectivos vulnerabilizados cuando establece la necesidad de: “prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación” (OEI, 2016, p.73).

Si bien las metas son orientadoras para la acción, las mismas no ofrecen indicadores con los que medir el progreso de políticas que puedan desarrollarse en los países involucrados en el proyecto, en materia de equidad o inclusión en educación superior (OEI, 2014). Una vez más, desde esta perspectiva, el foco está puesto en los niños y adolescentes que pertenecen a colectivos vulnerabilizados y, si bien es comprensible, vuelve a postergarse la igualdad de acceso al nivel educativo terciario. Garantizar el acceso, permanencia y egreso en la educación superior supone primero lograr no solo el egreso en los niveles previos, sino que además se haya transcurrido por los mismos alcanzando una educación de calidad.

De acuerdo con lo que informa UNESCO en 2014, sobre el monitoreo del programa “Educación para todos” determinado en el “Marco de Acción de Dakar” (UNESCO, 2000), en lo que refiere a América Latina, en la última década ha habido un crecimiento en el acceso a la educación universitaria. Lo que parece poco alentador de lo expresado en el informe es que la matrícula sólo alcanzaba un tercio de la cohorte comprendida entre los 18 y 24 años, en 2010 (UNESCO, 2014).

El último informe sobre las Metas Educativas 2021 reconoce la necesidad de “avanzar en un mejor conocimiento de la situación educativa de los colectivos más vulnerables (minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes) mejorando las estadísticas relativas a estos indicadores, que proporcionan información sobre uno de los aspectos esenciales de la calidad que es lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación” (OEI, 2016, p.8).

Si se hace foco en los países miembros del Mercosur, es posible afirmar que si bien se han realizado esfuerzos para lograr la inclusión; las inequidades subsisten. En sintonía con el Marco Regional de la UNESCO en Educación (UNESCO, s.f.), los Estados miembro del Mercosur han establecido lineamientos estratégicos sobre políticas educativas en el Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur (UNESCO, 2017). Uno de los lineamientos que merece ser destacado, es el que refiere a: promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo (Mercosur Educativo, s.f.).

Lo detallado hasta ahora da cuenta del marco internacional y regional en el que se encuentra Uruguay, y es en ese contexto que se evidencian avances significativos en referencia al tema inclusión. Corresponde aclarar que dichos avances son escasos cuando se trata de analizar lo ocurrido en relación con el acceso, la permanencia y el egreso de colectivos vulnerabilizados en la educación superior.

1.2. La inclusión educativa en el contexto uruguayo

Tal como ocurriera en el ámbito latinoamericano, también en Uruguay se dieron cambios en la forma de concebir a la inclusión. Una de las acciones que se constituye en un hito a este respecto es la universalización la educación común que se observa desde la década de 1940. En la actualidad la inclusión es concebida como una forma de garantizar el derecho a la educación.

Desde el marco normativo uruguayo en la Ley No. 18.437, 2008, Cap. II, Art. 33 se alude a la inclusión cuando se expresa que:

se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

En retrospectiva histórica es posible apreciar que Uruguay es uno de los países de la región que ha estado a la vanguardia en llevar adelante acciones que apuntan a garantizar la inclusión educativa (Banco Mundial, 2006). Algunos hechos que sustentan tales afirmaciones son: la universalización de la educación primaria a fines de los 50, seguido por la universalización de la educación preescolar y la atención de la educación especial, que data de 1985 cuando Consejo de Educación Primaria genera un Proyecto de Educación Especial. Al aumento de cobertura educativa, que en el nivel de primaria supera cifras del 90%, se suman otras acciones que apuntan al mejoramiento de la calidad (INEEd, 2017). Por otra parte, en lo que respecta a la educación media y terciaria, ha habido un aumento sustancial de la matrícula en las últimas tres décadas (INEEd, 2017; ONU, 2011).

Otro aspecto que corresponde considerar al hacer una síntesis del estado de situación a nivel de Uruguay en relación con la inclusión es el referido a las estrategias que se despliegan en el país para favorecer el acceso a la educación. Garantizar el acceso incluye, por ejemplo, la aprobación en marzo de 2017 de un Protocolo de inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

En el mismo sentido también interesan las políticas orientadas a estudiantes desafiados del Ciclo Básico como lo son: el nuevo plan de Formación Profesional Básica (FPB), iniciado por el Consejo de Educación Técnico Profesional, y el Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno del Consejo de Secundaria, denominados sistemas de segunda oportunidad. Con excepción del Ciclo Básico (CB) 2009 los otros planes forman parte del diseño inicial del Plan de Equidad que fue delineado y aprobado en el transcurso del año 2008 (Fernández Aguerre, 2010, p.14). Otros programas vinculados a la inclusión son: Tránsito entre ciclos; Promejora; Compromiso educativo; Escuelas Aprender; Escuelas Disfrutables; Escuelas de Tiempo Completo; Escuelas de Tiempo extendido; Centros de Lenguas extranjeras; Programas para alumnos sordos; Programa para estudiantes ciegos o con baja visión.

Por otra parte, resulta de interés mencionar las diferentes ofertas de becas que brindan apoyo económico a estudiantes de los diferentes niveles educativos para favorecer la continuidad de estos en el sistema. En lo que respecta a la enseñanza terciaria es posible destacar las becas brindadas por diferentes programas entre los que se pueden mencionar algunos ejemplos:

-Fondo de Solidaridad es la institución más importante en el sistema de becas del país. Trabaja para que más jóvenes puedan acceder a la educación terciaria mediante la gestión de un sistema de ayudas de carácter económico.

-Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI), desde 2010 facilita el acceso a becas para que los uruguayos se formen en el exterior.

- La Fundación Chamangá, surge en el año 2000 por iniciativa de un grupo de uruguayos y franceses que se propusieron promover entre los jóvenes uruguayos la valorización de sus vocaciones, brindando ayuda a su formación mediante la concesión de becas.

Otra forma de reducir la brecha social y educativa es facilitar el acceso de la población a la información y el conocimiento. En este ámbito el Uruguay es reconocido a nivel mundial por el Plan Ceibal creado en 2007

Como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo.

En la misma línea se encuentra la creación del portal Timbó. Desde 2009, el estado asegura el acceso de forma gratuita a diferentes repositorios internacionales en los que se encuentran revistas indexadas del ámbito científico-tecnológico, con el objetivo de lograr la democratización de la información para alcanzar la apropiación social del conocimiento.

Las acciones mencionadas han apuntado a atender al estudiantado más vulnerable ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su situación de discapacidad tanto dentro como fuera del aula. Es en ese marco que Mancebo y Goyeneche (2010), proponen vincular la inclusión educativa con la “igualdad de oportunidades”, y distinguir dentro de esta entre “el punto de partida” y “el punto de llegada”. En el primer caso se refiere a brindar oportunidades para favorecer el acceso a la educación y en el segundo caso refiere a ofrecer “equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes” (p.8).

Dependiendo de dónde se ponga el énfasis, se determinan las características de las políticas de inclusión:

Cuando el énfasis se pone en el “punto de partida” la cobertura del sistema educativo resulta fundamental, mientras que cuando el centro es el “punto de llegada” el concepto de equidad queda íntimamente ligado al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de éste (Mancebo & Goyeneche, 2010, p.8).

El paradigma de inclusión educativa exige “buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción. (...) Requiere pasar de un paradigma de la homogeneidad social hacia uno caracterizado por la heterogeneidad y la desigualdad” (Mancebo & Goyeneche, 2010, p.15). De acuerdo con lo que mencionan Aguerrondo y Vaillant (2015, p.9), “el reto consiste en reorganizar un sistema originalmente pensado para culturas homogéneas y da paso a la heterogeneidad”.

Pese a las recomendaciones de diversos autores y a los esfuerzos realizados en políticas de inclusión, las transformaciones sociales ocurridas en los últimos años han llevado a que las «necesidades educativas especiales» (López – Tedesco, citado en Banco Mundial, 2006) requieran estrategias de inclusión escolar que respondan a un cambio paradigmático en la educación. Si bien es posible afirmar que Uruguay fue pionero al alcanzar una amplia cobertura en educación inicial y primaria y lograr grandes avances en lo que refiere a educación especial, en educación media todavía son evidentes las dificultades del sistema educativo uruguayo para dar cumplimiento a lo mandatado por Ley en referencia a la obligatoriedad de este ciclo de enseñanza (INEEd, 2017).

La educación media logró incorporar sectores de la población que antes no accedían a ese nivel de estudios, pero ahora el desafío es que una vez que ingresan al sistema permanezcan en el mismo y logren culminarlo. El problema de la desafiliación se convierte en uno de los principales focos de atención y cómo esta sitúa a los adolescentes y jóvenes en una situación de vulnerabilidad en tanto incrementa la probabilidad de vivir en pobreza (Fernández Aguerre, 2010). No solo interesan los adolescentes y jóvenes que se desvinculan del sistema, sino que para las políticas de inclusión cobran especial relevancia aquellos estudiantes que estando escolarizados presentan un alto riesgo de abandonar el curso (Fernández Aguerre, 2010, p.8). En la misma línea, otros autores como Viera y Zeballos (2014, p. 239) plantean como desafío el “garantizar la permanencia y la continuidad en el sistema educativo y responder efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes”. Es en este escenario que la inclusión deja de ser una meta “para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción” (Viera & Zeballos, 2014, p. 239).

Identificar a la educación media como uno de los sectores más vulnerabilizados conlleva a focalizar la atención en la formación de los docentes dada su relevancia en las acciones que apuntan a la inclusión de los estudiantes en el sistema. A este respecto Mancebo y Goyeneche (2010), aluden al protagonismo de los docentes y la relevancia del posicionamiento que éstos adoptan para favorecer o no la inclusión:

En el paradigma de inclusión educativa hoy en construcción en la región, se sostiene que el fracaso educativo puede revertirse y se resalta que en su superación es clave la mirada de los maestros porque son ellos quienes pueden naturalizar las diferencias de capital cultural o bien rechazar tal naturalización. (p.13)

Mancebo y Goyeneche (2010) manifiestan, además, que resulta imprescindible involucrar activamente a los docentes en las políticas de inclusión y para ello es sustancial que se formen incorporando marcos conceptuales acordes a los nuevos paradigmas sobre el tema:

Una efectiva implementación de la inclusión educativa requiere que los docentes compartan una serie de convicciones básicas en los planos cultural y político: deben adherir incondicionalmente a la filosofía de la inclusión y preocuparse por la traducción de la política de inclusión en todos los aspectos de la labor educativa, desde la planificación hasta la didáctica y la evaluación estudiantil (Bravo de Weiner 2007, citado en Mancebo & Goyeneche, 2010, p.16).

En el mismo sentido Viera y Zeballos (2014, p. 253) expresan a este respecto “que si desde la agenda educativa nacional se pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales”. Es en este punto donde resulta relevante el compromiso de la Universidad ORT Uruguay en la formación del Observatorio ORACLE, a través de la participación del Instituto de Educación.

2. El contexto del Observatorio ORACLE

2.1. El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

Este Instituto tiene como objetivo formar profesionales e investigadores con capacidad para comprender y abordar los desafíos que presenta la educación en distintos contextos sociales e institucionales. Para ello impulsa la formación de excelencia en el ámbito de postgrados, investigación educativa de alta calidad y actividades de extensión universitaria estrechamente relacionadas con el medio social.

Creado en 1980 como una unidad de investigación, ha sido pionero en el Uruguay en formación de postgrados y en asesoramiento en áreas como organización y gestión del sistema educativo, didáctica, tecnologías educativas, profesión docente y políticas educativas. El Instituto ha alcanzado reputación por sus investigaciones educativas, varias de ellas precursoras en América Latina,

La Institución cuenta con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia para sus postgrados: Doctorado en Educación, Master en Gestión Educativa, Master en Educación, Master en Formación de Formadores, Diploma en Educación, Diploma en Planificación y Gestión Educativa, Diploma en Formación de Formadores y el Certificado en Planificación y Gestión Educativa.

Asimismo, el Instituto impulsa una serie de líneas de acción orientadas al fortalecimiento de vínculos con la sociedad. Tanto el Master en Gestión Educativa, el Master en Formador de Formadores, como el Programa de Master y de Doctorado en Educación, contribuyen al desarrollo de organismos estatales y organizaciones sin fines de lucro, a través de la formación de sus recursos humanos con programas de actualización profesional, preparándolos para que puedan aplicar luego estrategias y habilidades específicas. Además, el Instituto desarrolla actividades de extensión con la comunidad docente a través del Centro de Actualización en Enseñanza Superior, ideado como un espacio para apoyar a los docentes universitarios a mejorar la calidad de la enseñanza que imparten a través de herramientas y documentos de interés dispuestos en su sitio web. El Instituto también cuenta con un canal de videos de desarrollo profesional docente, disponible para la comunidad docente nacional e internacional.

2.2. El proyecto ORACLE como oportunidad para visibilizar, resignificar y profundizar las estrategias de inclusión

El proyecto regional, coordinado por el grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona y financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, busca implementar estrategias de inclusión y equidad que abarquen a todos los estamentos institucionales, en especial, atendiendo a colectivos identificados como vulnerabilizados para lograr la calidad educativa.

En este sentido, se ha puesto en marcha un sistema de Unidades de Calidad y Equidad en cada una de las 35 universidades que forman parte del proyecto, en 15 países de América Latina y cinco de la Unión Europea, que nuclea a más de 160 investigadores, trabajando para “proponer y diseñar acciones y políticas para garantizar la equidad” (UAB, 2017). En Uruguay, también forma parte de este proyecto el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), trabajando en las mismas líneas de acción que la Universidad ORT Uruguay (ORACLE, 2017).

El Proyecto ORACLE busca impactar en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes de educación superior a través de tres dimensiones sustantivas: (i) la creación o fortalecimiento de estructuras que trabajen desde la óptica de la equidad y la calidad educativa, (ii) la promoción de estudios y análisis que brinden información diagnóstica en relación a la situación de colectivos institucionales y (iii) la generación de acciones de modernización de las instituciones de educación superior.

Estas dimensiones se traducen en objetivos que es posible visualizar en la Figura 1.

Figura 1 - Objetivos del Proyecto ORACLE



Fuente: ORACLE, 2017.

Como parte del proyecto, se realizó un relevamiento referido a los convenios internacionales en materia de inclusión, a los marcos jurídicos nacionales que recogen esta temática y las normas que regulan el funcionamiento de las Universidades que conforman el Observatorio. La sistematización de normativa constituye una base de buenas prácticas en el área de inclusión y ha resultado una guía para la adecuación del trabajo con colectivos vulnerabilizados en las instituciones miembro de ORACLE (Ruíz & Mercader, 2018).

2.3. Acciones desplegadas por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay para atender acciones de inclusión educativa - Año 2017

Como se puede observar en la Figura 2, en el transcurso del año 2017 se llevaron a cabo fundamentalmente, actividades que contribuyeron a establecer el estado de situación de la institución respecto a la realización de actividades vinculadas a la promoción de la equidad y la inclusión; la difusión del proyecto, dotar de equipamiento al Observatorio institucional y generar condiciones para la instalación del mismo.

Figura 2 - Acciones desarrolladas por el equipo ORACLE de la Universidad ORT Uruguay durante 2017

Acción N°	Tareas realizadas	Plazos	Objetivo/s al que tributa
1	Elaboración de análisis institucional	05 al 06/2017	Identificar factores que pueden ayudar a establecer el estado de situación
2	Identificación de equipamiento necesario para la ejecución del proyecto y compra del mismo	06 al 11/2017	Dotar de material al Observatorio
4	Entrevistas a nivel de oficinas de Recursos Humanos y Autoridades del Instituto de Educación	05 y 06/2017	Describir cómo funciona en la institución las unidades orientadas a la promoción de la equidad
5	Búsqueda de textos, experiencias y buenas prácticas sobre el objeto del proyecto con énfasis en género, discapacidad y equidad territorial	06 al 12/2017	Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculandola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos implicados
6	Elaboración de auto-informes institucionales	06 al 07/2017	Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura un observatorio
7	Difusión del Proyecto a nivel de la Web y notas de prensa internas	06 al 12/2017	Difundir y promocionar en el interior de la institución, del país y de la región, el proyecto ORACLE
8	Intercambio de materiales y comunicaciones con la Universidad asignada como institución partner	06 al 12/2017	Integrar acciones entre las instituciones partner
9	Reunión con el coordinador general del Proyecto en ocasión de su llegada al país	07/2017	Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura un observatorio
10	Difusión del Proyecto en instancias institucionales, nacionales e internacionales	08 al 12/2017	Difundir y promocionar en el interior de la institución, del país y de la región, el proyecto ORACLE

Fuente: Informe de Control Distribuido. Universidad ORT Uruguay, 2017 b.

Los desarrollos realizados en el primer año de implementación resaltan la necesidad de avanzar hacia abordajes transversales, pasar del foco en determinados colectivos a acciones más generalizadas y avanzar

hacia un enfoque integral, no sólo orientado a estudiantes, que es donde se existe más acumulado, sino también integrar estudios vinculados a los colectivos docentes y de funcionarios. Como fue destacado en el Informe Diagnóstico 2017 (Universidad ORT Uruguay, 2017a):

El compromiso asumido por la Universidad ORT Uruguay respecto de la inclusión educativa conjuga dos valores esenciales: la calidad académica y la igualdad de oportunidades para todos los interesados en cursar carreras y posgrados dentro de la oferta de la Universidad. Desde el año 1997 han egresado de posgrados en el Instituto 323 estudiantes, discriminados de la siguiente manera: 239 en el Máster en Educación, 79 en el Máster en Gestión Educativa (1a. edición en el año 2008) y en el Certificado en Gestión y Planificación Educativa (1a. edición en el año 2001) y 5 en el Doctorado en Educación. Del total de egresados, el 76% son mujeres, el 42% reside en un departamento del interior del país y el 86% ha tenido algún tipo de apoyo económico por concepto de becas de posgrado.

Además de lo que representan estos datos en cuanto al apoyo económico que reciben los estudiantes del Instituto, existen otras políticas que facilitan el cursado de las carreras de posgrado a colectivos que, de otra manera, no podrían acceder a los posgrados. Por ejemplo, los estudiantes que residen en el interior del país tienen acceso a bibliografía mediante el préstamo de volúmenes de biblioteca y el envío al lugar de residencia. Asimismo, el uso de la plataforma educativa Aulas, permite el acceso a recursos y la comunicación con docentes y colegas de manera fluida, facilitando el seguimiento de cursos desde el interior del país de manera semipresencial.

3. Acciones desplegadas por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay para atender acciones de inclusión educativa - Año 2018

El equipo local decide el estudio de los distintos estamentos de la Universidad ORT Uruguay, focalizándose en una primera instancia en el Instituto de Educación. Teniendo en cuenta además, el impacto que este Instituto tiene a nivel de la educación en general, es decir, trascendiendo el ámbito de la educación superior.

La metodología seleccionada es de tipo mixta en tanto incluye la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas que apuntan a diagnosticar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso. Las fuentes de datos utilizadas son documentos, así como cuestionarios y entrevistas aplicados a docentes, estudiantes, graduados y funcionarios administrativos. El propósito principal de tal relevamiento apunta a diagnosticar la situación actual del Instituto, identificar percepciones y opiniones de los involucrados y diseñar estrategias de inclusión y equidad focalizadas especialmente en aquellos colectivos identificados como vulnerabilizados para lograr la calidad educativa.

3.1. Diseño e instrumentos de diagnóstico

El diseño de acciones que apunten al desarrollo organizacional y modernización de las instituciones requiere como punto de partida recabar información proveniente de los actores involucrados. Para llevar adelante el diagnóstico se ha optado por un enfoque cuantitativo, para el que se han elaborado encuestas en formularios de Google; un enlace al instrumento creado se hizo llegar vía correo electrónico a destinatarios de todos los estamentos: estudiantes, docentes y egresados del Instituto de Educación de la Universidad ORT. Se ha recurrido a la modalidad de censo en procura de mejorar el nivel de respuestas obtenidas.

Los instrumentos diseñados han apuntado a relevar las opiniones de los estudiantes, los egresados, los docentes y los funcionarios del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, en relación a la temática inclusión educativa. Si bien existen algunas variantes entre la propuesta que se le hace a cada estamento, existen dimensiones comunes sobre las cuales se articula el relevamiento.

La primera sección del cuestionario ha relevado los datos personales del encuestado. Dentro de las preguntas incluidas en esta sección están las que aluden al lugar de residencia, dato de especial relevancia

dado que en Uruguay la oferta educativa está fuertemente centralizada en la capital. Conocer la procedencia de los estudiantes resulta valioso en términos de brindar equidad de oportunidades a actores educativos que provienen de otras localidades diferentes a Montevideo, donde se ubica el Instituto. Otra categoría que apunta a relevar la presencia de colectivos vulnerabilizados es el género. También se ha indagado si los encuestados tienen familia a cargo, en el entendido que esto puede significar una dificultad extra para quien decide continuar su formación.

La siguiente sección del instrumento refiere a los aspectos formativos. La inclusión de este espacio ha buscado conocer las biografías académicas de los encuestados, y detectar si existe algún tipo de relación entre aspectos que evidencien una vulnerabilidad actual o potencial y la formación alcanzada por los encuestados.

Finalmente, la sección que refiere específicamente al tema inclusión ha indagado sobre el conocimiento de los encuestados sobre la normativa internacional y regional en materia de inclusión educativa. Luego, se ha planteado cómo visualizan la atención, dentro de la oferta de la Universidad ORT Uruguay, de las necesidades de su colectivo a través de acciones inclusivas.

Al momento de realizar este artículo, habían sido enviados los formularios a 104 estudiantes de los cuales 48 respondieron en el plazo establecido, lo cual equivale a un 46%. En breve se enviarán las encuestas diseñadas a egresados y docentes del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Cabe mencionar que el porcentaje de respuesta, próximo al 50%, está muy por encima de los estándares fijados para formularios en línea.

3.2. Resultados y discusión

En el presente apartado se esbozan algunos hallazgos que emergen del análisis primario de los resultados de la encuesta enviada a estudiantes del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Como forma de organizar dicho análisis se opta por agrupar los datos obtenidos en las diferentes secciones que, como se ha establecido, apuntan a lo personal, a lo formativo y finalmente, a las ideas que tienen los estudiantes de posgrado consultados sobre inclusión.

En lo que respecta al ámbito personal los resultados muestran que predomina la población de mujeres con un porcentaje de 81,3%, lo cual se corresponde con la realidad de docencia en el Uruguay en la que de acuerdo las últimas estadísticas, las mujeres constituyen una amplia mayoría (más del 80% promedio) en educación primaria y media (ANEP, 2007; INEEd, 2016). Otro aspecto que se destaca en esta sección es que más de la mitad de los encuestados (58,3%) tienen familia a cargo, característica que puede ser interpretada como condición de vulnerabilidad, en tanto esa condición les suponga dificultades para continuar sus estudios. Aunque este hecho también se explica porque se trata de estudiantes de posgrado y en Uruguay se cursan mayormente luego de desarrollar trayectoria laboral. A lo mencionado se suma que si bien un alto porcentaje de los estudiantes reside en Montevideo (66,7%), un tercio de los estudiantes (33,3%) se trasladan de los 18 departamentos del país para realizar sus estudios de posgrado en el Instituto de Educación.

En lo que refiere a la formación, se obtuvieron respuestas de todas las carreras que ofrece el Instituto, desde el nivel de diplomatura hasta doctorado, apreciándose un mayor porcentaje de los que cursan la Maestría en Educación (41,7%). Existe un muy amplio porcentaje de estudiantes que es titulado (91,7%) aunque no todos provienen del ámbito de la docencia, éstos son los que predominan.

En lo que respecta a la sección de inclusión surgen varios aspectos de interés. En primer lugar, los encuestados declaran tener mayor conocimiento de la normativa uruguaya (52,1%), que de la internacional (20,8%) y de la correspondiente a la Universidad en la que cursan el posgrado solo un 2,1% afirma conocerla. Sin embargo, altos porcentajes de los estudiantes identifican políticas inclusivas en el Instituto de Educación para favorecer el ingreso (89,6%), la permanencia y el egreso (83,3%) de estudiantes a los cursos de posgrado.

En lo que respecta a la identificación de infraestructura inclusiva (45,8%) y a apoyos que brinda la universidad a estudiantes del interior del país (45,8%), los datos muestran que los estudiantes que están al tanto de tales políticas no superan el 50% para ambos casos. Otro resultado relevante es que una amplia mayoría valora positivamente algunas acciones concretas que pueden ser catalogadas como inclusivas que implementa la universidad como lo son la plataforma educativa Aulas (93,8%) y la gestión de Biblioteca (93,8%).

4. Reflexiones y proyecciones

Es posible apreciar que la inclusión se encuentra en la agenda educativa de los diferentes países, lo cual se pone de manifiesto desde los esfuerzos internacionales, a los proyectos regionales y locales, en los cuales se despliegan diversas estrategias que buscan lograr la equidad y la educación de calidad, especialmente en aquellos colectivos más vulnerabilizados. Al mismo tiempo es preciso afirmar que existen múltiples dificultades para llevar adelante muchas iniciativas, fundamentalmente por carecer de apoyos que permitan la sostenibilidad.

En lo que respecta al contexto uruguayo, el sector educativo que evidencia mayores dificultades es la educación media, por sus problemas para retener a los estudiantes y favorecer egresos. A lo mencionado se suma que, de acuerdo a la información que brindan las pruebas internacionales, también existen dificultades para que muchos de esos estudiantes logren buenos desempeños. Frente a esa realidad se torna clave la formación de los docentes que se desempeñan en ese nivel de enseñanza y es ahí donde el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay ha focalizado su intervención, brindando estudios de posgrado a docentes que se encuentran en diferentes lugares del Uruguay y participando en proyectos de investigación que brindan información en diferentes dimensiones, vinculadas al campo de la formación docente en todas sus ramas. Por lo expuesto, existe una doble incidencia en lo que respecta a inclusión educativa. Por un lado, se contribuye a mejorar la calidad formativa de los docentes en ejercicio que se encuentran desempeñando su labor en educación media, aunque no exclusivamente.

Por otra parte, el Instituto de Educación despliega estrategias para posibilitar que actores de la educación de diferentes localizaciones territoriales participen de sus propuestas como estudiantes y también como docentes y/o investigadores.

La aplicación de los instrumentos diseñados permite conocer la realidad en referencia a políticas inclusivas desde sus protagonistas. Además, el diagnóstico constituye una oportunidad para recabar inquietudes y sugerencias que permitan proponer políticas basadas en los datos que emergen de las encuestas, las cuales aportan evidencia empírica de las necesidades reales que tienen los diferentes actores, a la vez que sustentan el diseño de modelos de desarrollo y modernización institucional.

Con los primeros resultados obtenidos es posible corroborar algunos supuestos formulados a priori como, por ejemplo, que el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay ofrece alternativas de formación de posgrado a docentes que residen en todo el país, muchos de los cuales son mujeres y tienen bajo su responsabilidad a su familia. Otro aspecto significativo que se desprende de la encuesta realizada a estudiantes es que estos valoran muy positivamente las políticas que se implementan en referencia a la gestión de biblioteca y a la plataforma educativa Aulas. La siguiente cita es un claro ejemplo de lo mencionado en referencia a por qué les resulta valiosa la plataforma: “Es excelente, muy facilitador, es muy buena la retroalimentación y el trabajo colaborativo”. Sin embargo, en lo que respecta a la infraestructura inclusiva no evidencian que la Universidad favorezca el acceso a la institución, en especial desde lo edilicio, a personas con discapacidad. Al respecto, en algunos casos explicitan ejemplos concretos en los que no solo no se favorece el acceso, sino que se dificulta (cantidad de escaleras para acceder al Instituto de Educación): “En cuanto a la inclusión de personas discapacitadas no he observado en el Instituto de Educación ni rampas ni baños especiales y sólo se accede a través de escaleras varias”. Los resultados obtenidos acompañan la representación de las carreras en porcentaje de alumnos, por lo tanto, la mayoría de las respuestas corresponden a estudiantes del Master en Educación.

Si bien el estudio cuenta con limitaciones, a partir de este diagnóstico inicial, se está en condiciones de plantear un esquema de acción para la mejora del acceso, permanencia y egreso de los docentes a estudios de posgrado en el Instituto de Educación, que se aspira poder proyectar a toda la Universidad, con adaptaciones según las necesidades y perfil de cada Facultad.

A modo de cierre, corresponde mencionar que la incorporación de la Universidad ORT Uruguay al proyecto ORACLE constituye un compromiso más con la formación de los docentes uruguayos en tanto se llevan adelante estrategias de diagnóstico e intervención para favorecer el desarrollo de políticas inclusivas. Además de los esfuerzos institucionales, la colaboración con instituciones nacionales, así como con otras universidades de la región vinculadas al proyecto, posibilitará el diseño y la implementación de acciones que apunten a mejorar la equidad educativa y, por tanto, la calidad de la educación ofrecida. Se aspira también a que las estrategias contextualizadas, generadas en particular por los miembros del proyecto, se conviertan en una plataforma para desarrollar modelos de inclusión que involucren la educación terciaria pero repercutan en la totalidad del sistema educativo nacional y regional.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), pp. 44-56.

Ainscow, M., & Echeita, G. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Proceedings from *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

ANEP (2007). *Censo Nacional Docente*. Recuperado de: file:///C:/Users/IE%201/Downloads/2008dic-%20censo%20nacional%20docente%20-%20anep%202007.pdf

Azorín, C., Ainscow, M., Arnaiz, P., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 11-36.

Banco Mundial (2006). *Educación inclusiva. Aportes de una experiencia en Uruguay*. Montevideo: Banco Mundial.

Croce, A. (2005). Presentación. En M. Krichesky (Coord.). *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fernández Aguerre, T. (2010). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). En *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: Udelar.

Gairín, J. (2014). Introducción. En J. Gairín, G. Palmeros & A. Barrales. *Universidad y colectivos vulnerables*. México: Del Lirio.

INEEd (2016). *Encuesta Nacional Docentes 2015*. Montevideo: INEEEd.

INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.

Ley General de Educación (2008, 12 de diciembre). Diario Oficial de Uruguay, 27654. Enero 16, 2009.

Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Marchesi, A. (2010). Prólogo. En M. Albornoz & J. López. *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: OEI-Eudeba.

Márquez, G., Chong, A., Duryea, S., Mazza, J. & Ñopo, H. (2008). *¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Washington: BID.

Mercosur Educativo (s.f.). Programas y proyectos. Recuperado de: <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos.html>

OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>

OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

OEI (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.

OEI (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ONU (2011). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2011*. Nueva York: ONU.

ORACLE (2017). Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica. Recuperado de: <http://observatorio-oracle.org/>

Paparini, C. & Ozollo, F. (2015). Calidad y derecho a la educación superior. *Revista Integración y Conocimiento*, 3, pp.102-111.

Plan CEIBAL. Recuperado de: [https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional-Rodríguez-Gómez, D., Castro, D. & Gairín, J. \(2013\). University access and academic performance of vulnerable groups in Latin American risk environments. Proceedings from International Conference The Future of Education. Florence: Pixel](https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional-Rodríguez-Gómez, D., Castro, D. & Gairín, J. (2013). University access and academic performance of vulnerable groups in Latin American risk environments. Proceedings from International Conference The Future of Education. Florence: Pixel)

Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.

Suárez, C., & Gairín, J. (2018). Equidad y educación superior. En J. Gairín & G. Palmeros (Coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en educación superior* (pp. 27-38). Madrid: Wolters Kluwer.

UAB (2017). El EDO crea un observatorio para la equidad en la universidad latinoamericana. Recuperado de: <http://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detallenoticia/el-edo-crea-un-observatorio-para-la-equidad-en-la-universidadlatinoamericana-1345667994339.html?noticiaid=1345721334122>

UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. París: UNESCO.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.

UNESCO (2014). *Regional report about Education for All in Latin America and the Caribbean*. Muscat: UNESCO.

UNESCO (2015). (2015, Abril 9). *Sólo un tercio de los países del mundo alcanzaron los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015*. Recuperado de

<http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/s%C3%B3loun-tercio-de-los-pa%C3%ADses-del-mundo-alcanzaron-los-objetivos-globalesde-la-educaci%C3%B3n>

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.

UNESCO (s.f.). *Marco estratégico de trabajo*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP. Marco Estrategico UNESCO Santiago 2012-2013.pdf>

Universidad ORT Uruguay (2017a). Autoinforme institucional. Proyecto ORACLE [Documento no publicado]. Montevideo, Uruguay.

Universidad ORT Uruguay (2017b). Informe de Control Distribuido. Proyecto ORACLE [Documento no publicado]. Montevideo, Uruguay.

Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(2), pp. 237–260.

Fecha de Recepción: 12/11/2018

Fecha de Aceptación: 11/4/2019

RESEÑAS DE LIBROS

De Felippis, I. C. (2019). *La escuela, ¿puede responder al bullying?* Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

Por Isaac Cortez¹ y Pablo García²

La autora, docente e investigadora, nos convoca a reflexionar en nuestra práctica docente desde una problemática vigente, el *bullying* y plantea un gran interrogante, si la escuela puede responder a él.

En el recorrido de la escritura encontramos respuestas al fenómeno de violencia actual y sus diferentes manifestaciones con el que los docentes nos enfrentamos en el colectivo del aula. También propone algunos nudos que debemos desarmar para ofrecer a nuestros estudiantes otros y mejores escenarios de convivencia. Los temas que aborda esta publicación son diversos y complejos.

Bullying, cyberbullying, grooming, sexting, moobing y phubbing son solo algunas de las nuevas formas de acoso, mediadas por la tecnología, sobre la cual esta publicación nos interpela. La Dra. Irma De Felippis, con acierto de educadora avezada, formula diferencias conceptuales con claridad superlativa por lo que establece con el lector un hilo comunicacional que invita a repensar el para qué de la escuela hoy. No lo hace desde una mirada teórica o lejana a la realidad sino, con una mirada pedagógica y centrada en las instituciones educativas.

En los capítulos que componen la obra, la autora da cuenta de su investigación sobre estas problemáticas de las instituciones escolares contemporáneas. Da cuenta de los factores que la motivan y algunas pistas para pensar su prevención. Este es un libro que nos habla de malestares y acosadores pero también da herramientas para que los docentes repensemos nuestro rol frente a estos fenómenos. El mundo contemporáneo, repleto de tecnologías, nos brinda muchas posibilidades de conexión y también pone a nuestro servicio incommensurable cantidad de información. No obstante, resulta fundamental saber manejarse en él, tanto en la vida personal como profesional. Este libro pone a disposición de los docentes de hoy, información y estrategias para trabajar con estas nuevas formas de acoso. Incluye una perspectiva comparada para dar cuenta de estos fenómenos en nuestra región.

En este libro, recientemente publicado por la Universidad Nacional de La Matanza, educadores y educadoras de Latinoamérica encontramos en esta publicación pistas para repensar nuestras prácticas.

Fecha de recepción: 19/6/2019

Fecha de aceptación: 26/6/2009

¹ Inspector enseñanza primaria.

² Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina).

RESEÑAS DE TESIS



Mecanismos de Gestión para incorporar herramientas digitales en los espacios curriculares de educación superior. La presencia del juego digital en dos carreras de instituciones de educación superior argentinas

Por María Gabriela Galli¹

La tesis que aquí se reseña, ha sido defendida en el marco del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres Febrero, Argentina, en febrero de 2019.

En términos generales, la investigación se inscribe en los estudios sobre la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en instituciones de educación superior (IES). Integración que implica un proceso “sometido a muchas tensiones y presiones procedentes de múltiples instancias (naturaleza política, empresarial, social, pedagógica)” (Area, 2010, p.80), las que traccionan a las instituciones en su direccionamiento estratégico; en sus aspectos organizativos, tanto en lo relativo a la estructura formal como en la informal, en los recursos económicos, en las decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas, entre otras. Es así que, este proceso, pone en evidencia que no se trata de una tarea sencilla y es definido por distintos académicos (Area, 2002; Lugo, 2016; Sosa y Valverde, 2017) como un proceso complejo y sistémico donde confluyen diversos factores que impactan al momento de su implementación. Es por esto, que se requiere de la puesta en marcha de mecanismos gestión, entendidos como la generación de condiciones para llevar a cabo procesos y/o actividades orientadas, en este caso, a la incorporación de las TIC al servicio de las diversas actividades que se realizan a nivel académico, con el propósito de contribuir a las metas misionales.

Delimitando aún más el fenómeno, la selección del tema de investigación se concreta a partir de la necesidad describir, caracterizar y analizar las condiciones, en relación a los procesos de gestión para la integración de tecnologías, que inciden en la incorporación de herramientas digitales en los espacios curriculares de dos carreras de informática y específicamente, ante el trabajo que se desarrolla con el juego digital (JD) como tecnología emergente.

En relación con el desarrollo de la tesis, la misma está estructurada en dos partes. La primera, denominada Marco Teórico, está organizada en seis capítulos.

El capítulo I, recopila los principales aspectos del devenir histórico de la sociedad de la información a la del conocimiento y sus implicancias en la educación superior (ES). En el capítulo II, se aborda el campo de estudio de la tecnología educativa y presenta la evolución de las tecnologías en comunicación y su vinculación con la educación, centrándose en las TIC y sus características. En esta línea, y “lejos de considerar a las tecnologías como la panacea que resuelve todos los problemas de la educación [sino que] es posible concebirlas como una ventana de oportunidad para innovar en aspectos organizativos, de gestión, planificación, estudiantes, currículo, enseñanza” (IPE-UNESCO, 2006 citado por SITEAL, 2014, p.38), se aborda el capítulo III donde se profundizan algunas argumentaciones en torno al por qué integrar TIC en ES, desde una perspectiva como mediadora de los procesos.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)/ gabriela.galli@inspt.utn.edu.ar

En el capítulo IV, se toman como ejes los conceptos de innovación y gestión. Se concluye que gestionar la innovación desde el área académica pedagógica es trabajar desde la praxis misma para el logro de transformaciones en el quehacer de la enseñanza, mediante el despliegue de acciones intencionales y sistematizadas, que induzcan a los docentes a [re]pensar y planificar de un modo nuevo sus prácticas, tal que con la implementación de las nuevas estrategias y/o recursos se produzcan mejoras formativas en los estudiantes, conducentes a la apropiación, generación y difusión de conocimientos. Para su tratamiento se han señalado un conjunto de dimensiones a tener en cuenta al momento de diseñar políticas TIC y elaborar el proyecto de educación digital en el interior de las IES, con el propósito de que se trabaje con mediación digital en la producción y difusión del conocimiento.

En el capítulo V, se describen algunas de las herramientas digitales utilizadas en la actualidad en ES categorizadas según su funcionalidad. Profundizando en ellas, en el capítulo VI, se conceptualiza al JD y se debate en torno si ¿todo videojuego es un JD o si todo JD es un videojuego?, esgrimiendo sus diferencias y elaborando categorizaciones. También, se han relevado distintas investigaciones que ponen de manifiesto su potencial beneficio para la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y psicomotrices. Además, se incluye una serie de casos donde se incorpora al JD y a las estrategias *gamificadas* en ES, aunque, vale aclarar que, en Argentina, se presenta como una actividad incipiente respecto a lo que sucede en otras instituciones a nivel internacional.

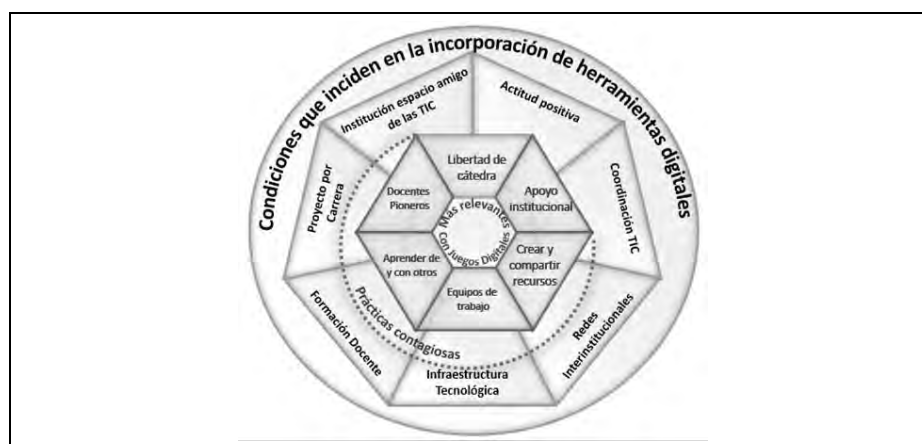
Con lo respecta a la segunda parte de las tesis, denominada Estrategia Metodológica y Análisis de Resultados, la misma está estructurada en cuatro capítulos.

El capítulo VII, referencia a la metodología y diseño de investigación. En cuanto al alcance del estudio, el abordaje inicial ha sido exploratorio. Posteriormente pasó a tomar un carácter descriptivo, el que se ha fortalecido con las comparaciones y relaciones establecidas entre las dimensiones abordadas, lo que se corresponde con un alcance del tipo correlacional con un valor explicativo parcial. Por lo que se refiere a la perspectiva desde donde se ha abordado el problema de investigación, la misma fue multimetódica y se ha optado por un diseño con el mismo estatus del tipo concurrente (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Particularmente, para relevamiento de datos cualitativos se ha utilizado la técnica de entrevista y para su procesamiento se ha trabajado con el software Atlas Ti y se ha aplicado la técnica de minería de textos con el paquete estadístico R. El análisis se apoya en gráficos de nubes de palabras, dendogramas y gráficos de barras apiladas. En cuanto al enfoque cuantitativo, éste se encuadra dentro del tipo de investigación no experimental transeccional (Hernández Sampieri, et al., 2014) y la técnica utilizada ha sido la de la encuesta. Para la elaboración del cuestionario se ha tomado como base “La Matriz TIC” (Lugo y Kelly, 2011), la cual se ha adaptado al objeto de estudio. Para el tratamiento de los datos se ha optado por el software R y planillas de cálculo. Con ellos se crearon distribuciones de frecuencias, descripciones gráficas univariada y multivariada con objetivo descriptivo. Asimismo, se aplicaron pruebas para analizar el cumplimiento de supuestos relativos a ensayos de hipótesis de normalidad, de esfericidad y bondad de ajuste. El análisis estuvo acompañado por gráficos de coordenadas paralelas, mosaicos, biplot simétrico, de barras adyacentes y apiladas, de áreas, de cajas y radiales.

A partir de los datos cuali-cuantitativos obtenidos y aplicando un diseño de triangulación concurrente (Hernández Sampieri, et al., 2014), se ha dado respuesta a las preguntas de investigación, las que son presentadas en los capítulos VIII, IX y X.

Como aspectos más relevantes de la investigación se concluye que existen diversas condiciones que indican en la incorporación de herramientas digitales en los espacios curriculares de IES (Ilustración 1): *institución como un espacio amigo de las TIC, actitud positiva frente al trabajo con mediación digital, existencia de una coordinación TIC, proyecto por carrera, proyectos de investigación sobre temáticas particulares, gestión de la infraestructura tecnológica, espacios para la capacitación y formación docente, participación en redes intra e interinstitucionales, libertad de cátedra, apoyo institucional en las propuestas que se gestan, identificación de docentes pioneros, fomento del trabajo en equipo, el aprender de y con otros, crear y compartir recursos.*

Ilustración 1: Síntesis de condiciones relevantes evidenciadas en el estudio



Fuente: Elaboración propia

Sin perder de vista que el JD pertenece al universo de las herramientas digitales, particularmente los seis últimos elementos mencionados se consideran como los más relevantes asociados con la incorporación de mediación lúdica en los espacios curriculares de las IES analizadas. Incorporar el juego en las intervenciones didácticas es una estrategia potencialmente enriquecedora que permite vincular tanto a los sujetos entre sí como consigo mismos, además de constituirse en un puente entre los sujetos y los objetos. De ahí que, la libertad de cátedra que perciben los docentes asociada con poder diseñar de forma voluntaria actividades con juegos y experimentar, asumir retos, poner en juego el ingenio y divertirse, han sido algunos de los motores para las transformaciones de algunas prácticas de algunos *docentes pioneros*, las cuales, al ser socializadas, han producido *el contagio en otros colegas en que se puede enseñar y aprender con mediación lúdica*.

A partir de lo relevado en la investigación se resalta que, más allá de estos atributos que favorecen el trabajo con herramientas digitales y que las IES han llevado adelante, existen otros que debieran fortalecerse al momento de recorrer el camino de integrar e incorporar tecnología digital. Es por ello, que se recupera la idea de que la integración de las tecnologías en las instituciones educativas requiere estar inscrita en un proceso planificado de cambio, alineado al conjunto de la visión institucional y materializado en un proyecto explícito que guíe las acciones a implementar y que admita retroalimentaciones, extendiendo la mirada más allá del equipamiento a un uso de las tecnologías como una oportunidad para la apropiación de conocimientos y para innovar en aspectos organizativos y pedagógicos. En consecuencia, la importancia de los artefactos debiera estar centrada en las nuevas oportunidades que se gesten con su mediación, ya que *no se trata de hacer más de lo mismo con tecnologías emergentes, sino de proponerse hacer las cosas de otra forma* para que los estudiantes adquieran conocimientos a través de artefactos culturales. De ahí que, el trabajo con la mediación de tecnologías en las instituciones debe gestionarse, lo que requiere de *intervención e intencionalidad* tanto de sus directivos como de todos sus miembros. Se debe agregar que, a partir de los casos analizados, se ha consolidado la idea que difundir, socializar o transmitir una actividad/proyecto puede despertar el interés en otros colegas a que se sumen a ellos o bien, que comiencen a desarrollar los propios, a modo de *contagio de esas buenas prácticas que motivan, interpelan o rompen con la rutina de lo que se venía haciendo* y en especial, si se plantea el trabajo con juegos digitales, tecnología de uso poco frecuente en ES. Desde la gestión, abrir el juego al trabajo en *comunidades de práctica* potencia la labor docente desde las retroalimentaciones que se generan como ámbitos propicios para [re]pensar las prácticas de cada espacio curricular y co-construir conocimientos.

En síntesis, la tesis ofrece una contribución al campo de la gestión y de la tecnología educativa, con el propósito de incorporar herramientas digitales y particularmente juegos digitales en los espacios curriculares de IES, lo que requiere del despliegue de mecanismos o estrategias generales y específicas en términos organizacionales y pedagógicos, como parte de un proceso planificado de cambio, que atienda a las fortalezas, debilidades y recursos de cada centro educativo, en pos de la apropiación de conocimientos significativos por parte de todos los miembros de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Area, M. (Noviembre-Diciembre de 2002). Integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. Organización y gestión escolar. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 10(6), 14-18.

Area, M. (Mayo - Agosto de 2010). Proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*,(352), 77-97.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Lugo, M. (2016). Las políticas TIC en América Latina, un mosaico heterogéneo. Oportunidades y desafíos. En M. Lugo (coord), *Entornos digitales y políticas educativas. Certezas y dilemas* (págs. 109-130). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lugo, M. y Kelly, V. (2011a). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas*. Buenos Aires: IIPE-Unesco Buenos Aires.

Sosa, M. y Valverde, J. (Marzo de 2017). Las macro-políticas educativas y el Proyecto de Educación Digital para la integración de las tecnologías desde la visión del profesorado. *Revista de Educación a Distancia* (53).

SITEAL. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires - OEI.

Fecha de recepción: 3/4/2019

Fecha de aceptación: 5/4/2019



Tendencias actuales en la formación universitaria de Enfermería en el conurbano bonaerense. El caso de Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Por Sandra P. Serloni¹

Resumen

Este artículo sintetiza la tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación desarrollado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero defendida en agosto de 2018. La investigación estudia las tendencias de formación universitaria en la carrera de Enfermería, teniendo en cuenta que la misma requiere articulación teoría y práctica temprana, a partir del primer año del proceso de formación para la pronta inserción laboral del egresado que se desempeñará en la atención y cuidado de las personas. Este estudio reviste una especial importancia ya que la preparación de enfermeras y enfermeros en nuestro país se encuentra atravesando dos procesos históricos fundamentales: la inclusión de la carrera dentro del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 23451, lo que la habilita para acceder a la acreditación de la C.O.N.E.A.U, otorgándole así mayor homogeneidad y prestigio a la Licenciatura en Enfermería en toda la República Argentina, y por otro lado, el incremento de estudiantes, gracias a la creación y consolidación de nuevas universidades en el conurbano bonaerense. El diseño de esta investigación cualitativa, fue abordado mediante el relevamiento de fuentes bibliográficas, análisis documental, observaciones de clases y talleres, y entrevistas a docentes y estudiantes. El desarrollo de este trabajo permitió evidenciar aspectos preponderantes de tendencia cognitiva dejando entrever matices de conductismo que se entremezclan y tensionan las instancias de formación teóricas y prácticas. Los talleres previos que se abordan con prácticas simuladas permiten aprender del error y reflexionar sobre el rol protagónico del estudiante y el grupo en su propio proceso de aprendizaje, cumpliendo el docente un importante rol como facilitador de dicho proceso.

Palabras clave: Educación universitaria. Formación. Enfermería. Conurbano bonaerense.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero/ sanpauserlo@gmail.com

Problemas, preguntas y objetivos de la investigación

El presente trabajo de tesis fue realizado como requisito de finalización de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación, cuya defensa se efectivizó en agosto de 2018. No obstante viene siendo pensado desde hace algún tiempo en el propio campo de desarrollo docente disciplinar ya que preocupa dilucidar cuáles son las tendencias actuales de enseñanza- aprendizaje que se observan en la formación de grado de Enfermería en el ámbito universitario, teniendo en cuenta que la licenciatura en Enfermería requiere necesariamente de la articulación teórico- práctica durante el proceso de formación para generar en el estudiante las habilidades necesarias para el cuidado de las personas.

Las preguntas que dan origen a esta investigación son:

¿A través de que teorías se fundamentan cada uno de los diseños curriculares?

Los contenidos conceptuales prioritarios en las distintas áreas del diseño ¿dan cuenta de la teoría que subyace en el diseño curricular?

¿De qué manera las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en un área dada, apuntalan el fundamento del diseño curricular?

¿Con qué recursos materiales y tecnológicos cuentan los docentes para llevar a cabo la propuesta curricular?

Los requisitos (condiciones, tiempo, espacio) de las Prácticas Pre Profesionales (en adelante P.P.P.) ¿permiten la concreción de la tendencia didáctica propuesta en el diseño curricular?

Las modalidades de evaluación ¿son consecuentes con la teoría didáctica en la que se basa el curriculum de cada una de las instituciones estudiadas?

Para abordar el problema e intentar responder a estas preguntas se estableció como objetivo general describir las tendencias actuales de enseñanza y aprendizaje que se observan en la formación de grado de Enfermería en el ámbito universitario seleccionado, siendo los objetivos específicos:

- Describir los contextos local, nacional y regional de las universidades seleccionadas,
- Analizar los fundamentos del diseño curricular,
- Indagar los contenidos mínimos de las áreas seleccionadas,
- Detallar cuales son las estrategias pedagógicas más utilizadas por los docentes,
- Indagar cuáles son los medios (recursos materiales y tecnológicos) al alcance y/o elegidos por los docentes,
- Detallar la intensidad de la práctica de cada una de las universidades seleccionadas,
- Describir la modalidad de evaluación para la acreditación de materias.

Antecedentes y fundamentación teórica

En este trabajo se presentó un recorrido histórico de las tendencias en la enseñanza de Enfermería en Latinoamérica señalando la gravitación del conductismo y el cognitivismo. A partir de Verderese (1979) Durán de Villalobos (2000), Almeida (2002), Carranza Ramírez (2005), Acevedo Gamboa (2009), Medina Moya y do Prado (2009).

Luego para contextualizar la incorporación de la Carrera de Enfermería en nuestro país, se han tomado como base los textos de Buchbinder (2010), Molina (1973), Heredia – Espíndola (2014) quienes describen detalladamente los procesos económicos, políticos y sociales que fueron dando paso a las transformaciones institucionales.

También se plantea el escenario actual de la carrera de Enfermería en las universidades argentinas que la incorporan dentro del artículo Nº 43 de la Ley de Educación Superior Nº 24521 fundamentado en la documentación de la Secretaria de Políticas Universitarias (S.P.U.) y la Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina (A.E.U.E.R.A) de 2013.

Y un capítulo sobre bases conceptuales de conductismo y cognitivismo donde autores como Elisa Lucarelli (2009), De Gimeno Sacristán (1982), Carretero (2001), Pozo (1997), De Alba (1991), Schön (1983), Habermas (1984), Medina Moya (2014), Davini (1982) en un documento de la Organización Panamericana de la Salud (O.P.S.) .Un capítulo más que estudia el curriculum como herramienta metodológica donde autores como Stenhouse (1991), Díaz Barriga (2003), Escudero (1999) y Glasman Nowalski (2001) echan luz sobre los aspectos más relevantes, que sustentan el desarrollo de la presente investigación.

Los fundamentos teóricos de relacionan con la construcción de la carrera académica de la Licenciatura en Enfermería vista desde su complejidad ya que es producto de características propias de dos campos que la constituyen con el de la salud y la educación, con historia, evolución y crecimiento propios derivados de aspectos culturales, socio-económicos y políticos que marcan su predominio según la época, siendo específicamente en la formación universitaria donde los paradigmas educativos como el conductismo y el cognitivismo se han visto como contrapuestos, pero en Enfermería parecería a priori, que hay un predominio del primero sobre el segundo, conformando un modelo puramente instruccional que podría favorecer el desarrollo de conductas esperadas en aprendizajes memorísticos y de imitación imposibilitando además la práctica docente reflexiva.

Diseño de la investigación y metodología

Esta investigación cualitativa acuerda con lo planteado por Fairbrother (2010) quien explica que los enfoques cualitativos desafían la cuestión de la objetividad al ver a los investigadores mismos como instrumentos de la recolección de la información frecuentemente con prolongado e íntimo contacto con el sujeto.

El mismo autor fundamenta que la investigación no tiene como objetivo principal la generalización a otras poblaciones, si no que la atención está dirigida a acontecimientos, procesos y conductas del contexto inmediato.

Es una investigación social ya que se propone, según Rockwel (2009) “documentar lo no documentado de la realidad social. Lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente.”

Para llevarla a cabo se utilizaron los siguientes recursos metodológicos:

- a) Relevamiento de fuentes bibliográficas que permitan trazar los contextos históricos de creación de cada universidad y la relación con la creación de la carrera de enfermería en esos ámbitos.
- b) Análisis de la documentación escrita: plan de estudios, planificación de la asignatura, cronograma e informes docentes.
- c) Entrevistas individuales, abiertas con los docentes y estudiantes de las asignaturas seleccionadas.
- d) Relevamiento de fuentes estadísticas universitarias oficiales referidas al proceso de desarrollo e institucionalización de la carrera de Enfermería.
- e) Análisis de fuentes de documentos estatales referidos al desenvolvimiento institucional de esta carrera.

f) Observación de una clase teórica, de una instancia de taller o laboratorio de simulación y de una instancia de evaluación de la asignatura del área profesional de cada institución.

Resultados obtenidos y contribuciones de la tesis al conocimiento del tema investigado.

A lo largo de este trabajo uno de los aspectos más relevantes para detallar son los inherentes al vínculo entre diseño curricular y currículum (Arredondo 1981): el primero se constituye en el proceso conducente al segundo, mientras que el currículum es planteado como un resultado, que de ninguna manera debe verse como estático o rígido.

Lo anterior remite a otra distinción importante, que la mayoría de los autores suelen omitir: el diseño del currículum no debe confundirse con su propio desarrollo. Por desarrollo curricular se entiende el proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, mientras que el diseño curricular es la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo (Gimeno Sacristán.)

Si bien existen diversos enfoques y propuestas relativas al proceso de diseño curricular, como: clásicas, tecnológicas, sociopolíticas y constructivistas, el autor Díaz Barriga (2003) retoma los aspectos claves de cada metodología curricular, en una propuesta curricular de corte heurística integrada alrededor de cuatro ejes o dimensiones: social, epistemológica, psico-educativa y técnica que establecen los marcos de referencia y las variables intervinientes a considerar en el acto de la planeación educativa.

Todos estos ejes han sido analizados en el trabajo, lo cual excede el presente artículo, pero es interesante presentar en particular la dimensión epistemológica a la que hace referencia Díaz Barriga en la vertiente relativa al estudio de los aspectos sintácticos y semánticos del conocimiento, la estructura sustantiva de las disciplinas como métodos para contrastar elaboraciones teóricas, pueden evidenciarse en las asignaturas que ofrecen ambas instituciones en sendos planes de estudios, pudiéndose deducir una formación integral ya que superan lo meramente técnico con la presencia en primer año de Cultura y Salud en la "A"²; y Problemas de Historia del siglo XX, Introducción a la problemática del mundo contemporáneo y Cuestiones de Sociología, Economía y Política, en "B", tal como se muestra en la tabla N°1 de construcción propia.

Existe un recorrido secuenciado de la práctica del Cuidado como eje estructurante de la carrera, que se evidencia por las materias que van profundizando en grados de complejidad y diversidad hacia espacios de atención intra y extramuros como puede verse en el cuadro comparativo de Plan de estudios, (Tabla N° 1) con más horas dedicadas de la institución "B" durante el primer ciclo para la Salud en la comunidad.

Así mismo, puede compararse el abordaje hacia el desarrollo de la investigación y la epistemología, problematizando el conocimiento como lo plantea Angulo Rasco (1993) a partir de las asignaturas de Metodología de la Investigación, Taller de Investigación, notándose que la institución "A" la incorpora desde el final del primer ciclo, lo cual reviste importancia para el profesional de Enfermería que insertándose en el campo laboral posee algunos conceptos del pensamiento científico que le permite introducirse en las lecturas de estudios de investigación que fundamentan su práctica del cuidado enfermero.

Desde el espacio académico, una de las responsabilidades es producir investigación, según señala Sanhueza (2011), incentivando a los estudiantes por medio de la enseñanza de una metodología de investigación amena, creativa, práctica, alcanzable y con las exigencias claras y ascendentes para cada nivel de educación, logrando

² Las universidades estudiadas pasan a denominarse Universidad "A" y Universidad "B" teniendo en cuenta los reparos éticos del desarrollo de la investigación.

convertirse en productores de conocimientos en enfermería y no meros consumidores. Los tres niveles de inglés y los dos de Informática también contribuyen a facilitar el desarrollo de la investigación.

Tal como concluyera la VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería “el docente universitario debe promover la investigación con un compromiso real, desde la experiencia y conocimiento en este oficio...estar comprometido con la promoción de la investigación...ser investigador para poder enseñar el arte u oficio de la investigación...ser maestro, el que guía, orienta, motiva, encanta, apoya desde su conocimiento y experiencia investigativa”.

En nuestro país, las políticas públicas vigentes sostienen como objetivo hacer de la persona y su familia un Sujeto de Derecho pleno, activo y participativo, a través de la erradicación de la pobreza buscando la inclusión con equidad para lo cual también es necesario su estudio desde el ámbito académico, formando parte del contenido de asignaturas como Psicología social e institucional, Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano y Seminario de Justicia y Derechos Humanos en la institución “A”, y en Introducción a la problemática del mundo contemporáneo, Problemas de Historia del siglo XX Cuestiones de Sociología, Economía y Política y Cultura contemporánea, en la institución “B” .

Otro aspecto del análisis que puede formularse es el de la denominación de las asignaturas que siguiendo a Durán de Villalobos, M.(2009) siguen una evolución con respecto al desarrollo disciplinar de la profesión, basado no solo en los resultados de la investigación, sino también la filosofía del conocimiento de Enfermería para la práctica.

Así, hasta hace algunos años podía evidenciarse una designación más tradicional centrada en la identificación de los problemas médicos orientados a la atención de paciente con determinados diagnósticos o tratamientos “curativos” de corte médico: cirugía, pediatría, etc., y no hacia sujetos de atención en forma integral, como seres humanos, dentro de un proceso vital humano: niños, adolescentes, adultos y ancianos, desde la perspectiva del cuidado. En el caso de la Universidad “A” Enfermería en salud del Adulto y Anciano I, II y III; Enfermería Materno Infantil I y II y Enfermería en Salud Mental. Para la Universidad “B” idem para Enfermería en salud del adulto y anciano I y II, denominándose la última en relación a su complejidad: Enfermería en atención del paciente crítico adulto; Enfermería en salud materno infantil.

También en ambas instituciones se cursan asignaturas que brindan las herramientas para la gestión del cuidado en todos los niveles de atención: Gestión de las organizaciones de salud en la universidad “A” e Introducción a la Gestión de los Servicios de Enfermería y Gestión de los Servicios de Enfermería en la Universidad “B”.

En la Tabla N°2, también de construcción propia, se comparan una asignatura disciplinar de cada año de la Licenciatura en Enfermería teniendo en cuenta carga horaria y objetivos.

La carga horaria varía en función de las horas de práctica (Fundamentos de Enfermería en Universidad A 128 hs frente a Bases y Principios de la Universidad que tiene 64 hs, no tiene práctica ya que la misma se continua por Bases y Principios de Enfermería II que si tiene práctica, lo mismo ocurre con Salud Pública II sin prácticas y Salud Comunitaria IV que si las tiene) las otras dos asignaturas no tiene diferencias.

En cuanto a los Objetivos, interesa destacar las similitudes dentro de cada asignatura que van dando cuenta de las propuestas de sendos planes de estudios:

- Capacidad de reconocer las necesidades de la persona, familia y comunidad.
- Cuidado integral y Análisis de la situación y aplicación de juicio crítico.
- Capacidad para comprender y tomar decisiones, en las distintas estructuras institucionales.

• articipación inter y transdisciplinaria en la comunidad.

TABLA 1: CUADRO LICENCIATURA EN ENFERMERÍA COMPARATIVO DE PLAN DE ESTUDIOS		
	Universidad A	Universidad B
Ley que la crea	24.496/95 RM 2111/98	24.495/95 RM 1695/99
Fecha de promulgación	29/06/1995	30/06/1995
Dependencia institucional	Departamento de Salud Comunitaria	Departamento de Salud y Seguridad Social
Carga horaria del primer ciclo	2400 hs	1984 hs-
Carga horaria del segundo ciclo	600 hs.	1056 hs.
PRIMER CICLO		
Primer Año: • Asignaturas con prácticas hospitalarias • Asignaturas con prácticas comunitarias • Asignaturas de formación general	Fundamentos de Enfermería	Bases y principios de Enfermería I
	Enfermería materno infantil I	Bases y principios de Enfermería II
	Salud Pública I	Introducción a la Salud Comunitaria I
		Salud Comunitaria II
	Cultura y Salud Educación permanente en salud	Problemas de historia del siglo XX Introducción a la problemática del mundo contemporáneo Cuestiones de Sociología, Economía y Política
Segundo Año: • Asignaturas con prácticas hospitalarias	Enfermería del adulto y anciano I	Enfermería en salud del adulto y anciano I
	Enfermería del adulto y anciano II	Enfermería en salud del adulto y anciano II
	Enfermería en salud mental	Enfermería en salud materno infantil

<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas con prácticas comunitarias • Asignaturas de formación general 	Enfermería materno infantil II	
	Enfermería en Salud Comunitaria	Salud comunitaria III
	Psicología social e institucional	Int. A las Cs. psicosociales y Psicología evolutiva
Tercer Año:	Enfermería pediátrica	Enfermería obstétrica
<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas con prácticas hospitalarias • Asignaturas dedicadas a la investigación 	Gestión de las organizaciones de salud	Enfermería pediátrica
	Práctica integrada de enfermería	Intr. a la gestión de los servicios de enfermería
		Enfermería en salud mental y psiquiatría
	Metodología en Investigación en Salud	
SEGUNDO CICLO		
a. Asignaturas con prácticas hospitalarias	Enfermería del adulto y anciano III	Cuarto Año: a) Enfermería en paciente crítico pediátrico Enfermería en atención del pte crítico adulto c) Metodología de investigación
b. Asignaturas con prácticas comunitarias	Salud pública II	Quinto Año: a) Gestión de los servicios de enfermería b) Salud comunitaria IV c) Taller de tesis
c. Asignaturas dedicadas a la investigación	Taller integrador de investigación	
d. Asignaturas de formación general	Seminarios de pensamiento nac.l y latinoamericano y de justicia y dchos	

TABLA 2: CUADRO COMPARATIVO DE ASIGNATURAS DISCIPLINARES POR CADA AÑO DE CURSADA					
		UNIVERSIDAD A		UNIVERSIDAD B	
		Asignatura y carga horaria total	Objetivos	Asignatura y carga horaria total	Objetivos
1er. Año	Fundamentos de Enfermería (160 Hs)	Desarrollar la capacidad de reconocer las necesidades y demandas de la población (persona, familia, comunidad) con relación al contexto social, económico, histórico y político.	Bases y principios de Enfermería I (64 Hs.)	Proporcionar a los estudiantes los conocimientos, principios y habilidades necesarias para la práctica de Enfermería en el ámbito de la persona, familia y comunidad y grupos centrándose en el rol propio de la Enfermería y en una visión integral de las personas para identificar sus necesidades de salud y poder determinar más intervenciones desde la perspectiva enfermera.	
2do. Año	Enfermería en Salud Mental (128 Hs.)	Orientar el cuidado integral de las personas y el análisis crítico del ejercicio profesional en función de los contenidos que van desde trastornos de la vida cotidiana a patologías psiquiátricas específicas.	Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría (128 Hs.)	Obtener los conocimientos necesarios que le permitan establecer medidas de protección y fomento de la Salud Mental de los individuos o grupos. Detectar la potencial aparición de trastornos psíquicos en los individuos y prestar los cuidados de Enfermería adecuados.	
3er. Año	Gestión de las organizaciones de Salud. (64 Hs.)	Posibilitar el estudio para instrumentar competencias que le permitan comprender y tomar decisiones acerca de la administración de servicios de salud como así también diseñar programas y proyectos que optimicen el funcionamiento de los servicios mismos. Llevar a la práctica e implementar acciones guiadas por los criterios de efectividad y calidad social y comunitaria tendientes a brindar a toda la población servicios sanitarios del máximo nivel de eficacia.	Introducción a la Gestión de los Servicios de Enfermería (64 Hs.)	Conocer los factores y estructuras que conforman e intervienen en la gestión de las acciones del cuidado institucional y comunitario de la salud. Introducir al conocimiento de la gestión y la administración de servicios aplicándolo al análisis de la evolución histórica y el reconocimiento de las estructuras hospitalarias y comunitarias- Orienta aplicación, organización, auditoria, dirección y evaluación de las actividades y recursos destinados a ofrecer cuidados de enfermería a las personas.	
4to. Año	Salud Pública II (48 Hs.)	Promueve el análisis de aportes provenientes de diferentes campos profesionales, entre ellos la sociología y la salud mental para tratar la complejidad del tema de salud en general y de la salud mental en particular para la formación de enfermeros capacitados para entender y cuidar a la comunidad trabajando de modo integrado junto con otros actores, desde modelos inter y transdisciplinarios.	Enfermería en Salud Comunitaria IV (128 Hs.)	Diferenciar la perspectiva comunitaria en el ejercicio profesional de enfermería orientadas al enfoque integral e interdisciplinario de los problemas de salud en la comunidad que lo rodea. Desarrollar habilidad de manejo de entes de información para elaborar examen de la comunidad. Desarrollar capacidad crítica y toma de decisiones en la comunidad.	

Conclusiones

En principio, aparece la posibilidad de debate con los autores latinoamericanos citados, sobre los planteos acerca de que algunas instituciones educativas continúan considerando al estudiante como un sujeto pasivo, al cual se le transmite el conocimiento, y es promovido a través de la devolución eficaz de las técnicas pertinentes, mientras que en la carrera de Enfermería de las universidades estudiadas en la presente investigación, los alumnos son asumidos como sujetos de derecho a la educación, con posibilidades de desarrollar herramientas para el logro de la autonomía en su aprendizaje a través del trabajo y compromiso de estudiantes y docentes.

La ubicación de la formación de los enfermeros en la Universidad durante cien años en el mundo y medio siglo en Argentina ha producido un avance continuo también en la profesionalización de la Enfermería.

El recorrido histórico de la formación de Enfermería en América Latina y en nuestro país, muestra que los orígenes de la profesión surgen de proporcionar un cuidado individual, fuertemente técnico y subordinado en principio a otras profesiones, que luego ha ido transformándose en un cuidado personal, familiar y de la comunidad, en relación al avance y producción de conocimientos propios, acerca del cuidado de Enfermería que le permiten al egresado tomar decisiones fundamentadas y el ejercicio autónomo de la profesión, dando cuenta a lo citado anteriormente por De Alba (2007) ...”devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.

El compromiso de la práctica de Enfermería es con el cuidado de la vida y la salud de la gente, por lo tanto tendrá en cuenta la naturaleza de los problemas y la dimensión ética que debe orientar el plan de desarrollo de dicha práctica.

Ese desarrollo conlleva a repensar y redefinir los contenidos pedagógicos, motivando a los profesores a buscar metodologías que orienten al estudiante a la conexión entre el contexto socio-económico y el campo profesional teniendo en cuenta la complejidad.

Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones.

La observación de las clases en ambas universidades demuestra que los docentes utilizan la reflexión y la práctica de aprendizajes basados en resolución de casos y en ocasiones intentan comenzar a problematizar, estimulando a que los estudiantes establezcan interrogantes de las situaciones planteadas, como medios efectivos para articular el aula con el ámbito hospitalario, lo que muestra algunos aspectos de la pedagogía de la problematización (Davini) pero no logran aún la profundidad que requiere la didáctica fundamentada crítica en el sentido de retomar el marco político y social en el que se desarrolla la práctica profesional.

Por eso es importante destacarlo como inicio, esbozo o primeros intentos por lograr la apertura que requiere la práctica enfermera actual y que viene fuertemente impulsada desde la inclusión de la Licenciatura en Enfermería en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521, en el escenario actual de Enfermería en las universidades argentinas.

La formación de Enfermería, a lo largo de su trayectoria histórico- socio- cultural, además requiere un contenido que sustente la realización de procedimientos técnicos que deberán aplicar los enfermeros a otras personas, sin márgenes de error y manteniendo la seguridad del cuidado, para ello la identificación de las variables que encierra la situación concreta de la práctica es fundamental.

A través del análisis de los elementos del currículum, la triangulación del plan de estudio, observación de clases y las distintas entrevistas, se concluye que hoy en la formación de Enfermería, la relación entre ambas tendencias estudiadas, conductista y cognitivista conviven, se tensionan, estableciendo contradicciones y compartiendo espacios. La comprensión del aprendizaje y el desarrollo del conocimiento no bastan, sino que podrían acompañarse con otras estrategias, que permitan debatir, reflexionar, sobre las prácticas disciplinares en la formación, por ejemplo períodos cortos de práctica intercalados entre la teoría. Aunque la teoría y práctica son uno solo, en el sentido de que existe una relación dialéctica entre ellas, ambas interactúan, a pesar de que difieren entre sí, son interdependientes, no necesariamente guardan un orden secuencial. Una determina, construye y modifica la otra,

La evolución de los contenidos propios de la profesión, muestran el estudio de la persona como ser integral, determinado por factores sociales, culturales, históricos y político-económicos. En este sentido es importante como estrategia pedagógica, que los docentes con los estudiantes trabajen en este aspecto para que ellos puedan hacer uso de todas las capacidades individuales, para crear en forma grupal y activamente nuevos conocimientos.

El docente como orientador ayuda a buscar fuentes de información, para comprenderlos y profundizarlos, fundamental para la reflexión teórica, que permitirá el planteo de hipótesis de solución del problema. Estos aspectos permiten desarrollar métodos de capacitación reflexivos, dialógicos y colaborativos desde una tendencia pedagógica cognitiva.

La incorporación progresiva, continua, de las prácticas de simulación en los espacios de formación es fundamental para alcanzar una práctica reflexiva, ya que permite revisar el error desde la mirada del docente, su grupo de estudiantes y principalmente del propio alumno.

Se considera importante, por lo tanto, visibilizar la tensión en las teorías planteadas para pensar, establecer alternativas, discutir en cada circunstancia sobre qué paradigma nos situamos los profesores para formar un profesional autónomo, con capacidad de autocritica que pueda contribuir a la construcción del cuidado de la salud de la población como derecho.

Esta tensión hace referencia a otra más estructural, planteada entre lo académico y lo profesional y sus formas de articulación. En este caso, la única síntesis posible es amalgamarlas en el trabajo profesional y en la investigación académica, lo cual no es un proceso sencillo y está aún muy lejos de haberse alcanzado.

La convicción sobre la reflexión crítica para enseñar, por parte del docente como facilitador del proceso de aprendizaje y una actitud del estudiante consciente del protagonismo y responsabilidad del aprendizaje individual y grupal, son bases imprescindibles en un contexto socio-económico, político y cultural del mundo actual, globalizado, contradictorio y dinámico, que requiere el desarrollo de la autonomía profesional que le permitan tomar decisiones inherentes a su rol social.

Referencias bibliográficas

Acevedo Gamboa, F. (2009) *Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones*. Bogotá. Colombia. Obtenido el 5 de marzo de 2014 en www.redalyc.org/articulo.oa?id=145216898004

Almeida, C. (2002). *Reformas de sistemas de servicios de salud y equidad en América Latina y el Caribe: algunas lecciones de los años 80 y 90*. Consultado el 12 de julio de 2015. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18n4/10176.pdf>

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas* Buenos Aires. Argentina. Editorial Sudamericana 2° Edición.

Carranza Ramirez, A. (2005). *El constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería*. Obtenido el 5 de marzo de 2014 en www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v30n2/art4

Carretero, M. (2001). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Argentina: Editorial Aique.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Díaz Barriga, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2).

Durán de Villalobos, M. (2009). Marco epistemológico de Enfermería. *Revista electrónica Aquichán*. Recuperado de: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/17/34>

Durán de Villalobos, M. (2000). Concepciones de la formación del enfermero. En Roseni R, editora. *Educación de Enfermería en América Latina*. Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia; Red de Enfermería de América Latina (REAL) (pag.81- 91).

Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. España: Síntesis educación.

Fairbrother, G. (2010). Enfoques cuantitativos y cualitativos en Educación comparada. En Bray, M. Adamson, B. Mason, M. *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pag. 67-70). Buenos Aires: Granica.

Gimeno Sacristán, J. (1982). La integración de la teoría del aprendizaje. En Pérez Gómez, A. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Ed. Zero.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Glazman Nowalsky, R. (2001). *Evaluación y exclusión de la enseñanza universitaria*. México: Paidós Mexicana.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus (versión original en 1968).

Heredia, A. (2003). Educación en Enfermería en Argentina. *Revista Argentina de Enfermería Edición 50° aniversario*.

Heredia, A. Espíndola, K. (2014). Escasez de enfermeros: Algunas reflexiones en torno a la construcción del "problema social" y los sentidos de las políticas públicas. *Revista Territorios del cuidado. Universidad Nacional de Quilmes*, pp. 7 -21.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lucarelli, E. (1996). *Cuadernillo de Didáctica de nivel superior*. Buenos Aires: UBA.

Medina Moya, J.L. Do Prado, M. (2009) El curriculum de Enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica. En *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 2009 Out-Dez;18(4):617-26 Obtenido el 25 de abril de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71413597002>

Molina, M. T. (1973) *Historia de la Enfermería*. Buenos Aires. Editorial inter-médica S.A.

OPS Organización Panamericana de la Salud (1989). *Bases metodológicas para la educación permanente del personal de salud*. Publicación N° 19.

Davini, M. C. Obtenido el 7 de abril de 2015 en http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/pubOPS_ARG/pub19.pdf

Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (Cap. 2 pág. 41-99). Buenos Aires, Paidós.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Secretaría de Políticas Universitarias. Anuario de estadísticas universitarias 2011. Extraído de <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf> el 5/6/2015

Universidad Nacional de Lanús. La UNLa inaugura una escuela de Enfermería. Extraído del <http://www.unla.edu.ar/index.php/noticias/199-novedades-destacadas/2259-la-unla-inaugura-una-escuela-de-enfermeria> el 19/11/2014

Universidad Nacional de Lanús. Informe final de evaluación externa. Extraído de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/703-inf-final.pdf>

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Proyecto Institucional. Extraído de www.untref.edu.ar/.../Proyecto%20Institucional%20UNTREF.pdf Consultado el 19/11/2014.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. España. Editorial Gedisa S.A.

Verderese, O. (1979). Análisis de la enfermería en América latina. OPS *Educación médica y salud*, 13(4). Obtenido el 15 de junio 2014 disponible en [www.iris.paho.org/.../Educación%20médica%20y%20salud%20\(13\),%204.pdf](http://www.iris.paho.org/.../Educación%20médica%20y%20salud%20(13),%204.pdf)

Fecha de recepción: 1/4/2019

Fecha de publicación: 4/4/2019

Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física en el Uruguay en términos de equidad

Por Alejandro Parrella Meny¹

Este trabajo es una reseña de la tesis presentada en octubre de 2018 para obtener el grado de Maestría en Educación Sociedad y Política, de FLACSO Uruguay.

Problema y objetivos. La formación de profesores para enseñanza media en la modalidad semipresencial se instala en Uruguay a partir del 2003 como respuesta a los problemas derivados de la fuerte centralización que históricamente ha caracterizado a la formación de profesores. Si bien la enseñanza secundaria se va consolidando progresivamente desde principios del siglo XX, no es hasta 1951 que se crea el primer instituto que expide el título de profesor de enseñanza media. El Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo, fue el único instituto existente con ese fin hasta 1997. Eso derivó que las tasas de profesores con formación docente específica fueran relativamente buenas cerca de la capital, pero muy magras en el resto del país. Así, se presentaban dos grandes inequidades: una relativa al acceso de los estudiantes que no vivían en Montevideo, derivada de las condiciones socioeconómicas para poder sustentar estudios fuera de su hogar y la otra relativa a la calidad del cuerpo docente de las instituciones de enseñanza media: los capitalinos contaban con profesores mejor formados. Para 1995 el 30 % de los profesores tenían título, pero analizando por separado, Montevideo y el resto del país, eran 44% y 19,6%. El interior estaba en desventaja respecto a la capital.

En 1997-1998, se crean seis Centros Regionales de Profesores (CERP), situados en diferentes puntos del país, que impactaron rápida y favorablemente en las tasas de titulación. El plan de estudios de estas instituciones implicaba dedicación exclusiva, con becas de alojamiento, transporte y alimentación. Aun así, había una población que no podía acceder a estudiar profesorado: aquellos tuvieran condicionamientos laborales o familiares, y no pudieran mudarse a las residencias, quedaban excluidos. Existía en el IPA la opción de rendir los exámenes libres pero el impacto de ese egreso era casi nulo. Esta situación contrasta fuertemente con la formación de maestros para la enseñanza primaria, que construyó desde principios de siglo XX una red de institutos en todo el país.

En 2003 comienza a desarrollarse la modalidad semipresencial para profesorado. La propuesta consiste en que las asignaturas comunes a todas las carreras docentes se cursen junto con los alumnos de magisterio, utilizando la red de institutos magisteriales. Las asignaturas específicas propias de cada profesorado, se cursan mediante una plataforma virtual, teniendo el mismo currículo que se imparte en la modalidad presencial. Para cada materia hay un docente a cargo, que planifica tres jornadas presenciales obligatorias en el año donde se profundizan los temas abordados en forma virtual y además se realizan las dos pruebas parciales obligatorias. Para reforzar la postura que la población que accedía al profesorado semipresencial estaba previamente excluida, la puesta en marcha del profesorado semipresencial no hizo mermar las inscripciones en los cursos presenciales. Desde sus comienzos, esta modalidad ha ido aumentando permanentemente el número de estudiantes.

En este escenario surge la pregunta: ¿cuáles son y qué impacto tienen los diferentes factores relativos a la equidad en la carrera de profesor de Física cuando se cursa en esta modalidad? Es necesario describir el perfil del estudiante del semipresencial y comprender los diferentes procesos que se vivencian en relación

¹ alejandroparrella@gmail.com

al estudio, al avance en las carreras, a las redes personales y virtuales, así como en las interacciones con los docentes. Paralelamente, quienes estudian y quienes han egresado comienzan a jugar un papel importante en las aulas de enseñanza media del interior de la república. ¿Qué características tiene esa presencia de egresados y sobre todo de estudiantes del profesorado semipresencial en su rol de docentes de enseñanza media?

Atendiendo a lo anterior, se tomó como objetivo general analizar el impacto de la modalidad semipresencial en el profesorado de Física desde el concepto de equidad. A su vez se plantearon tres objetivos específicos. 1) Analizar desde la perspectiva de los alumnos qué factores inherentes a la modalidad semipresencial favorecen o perjudican la equidad; 2) Analizar a partir de la vivencia de los estudiantes la forma en que esta modalidad se convierte en una opción de estudio que favorece la equidad, y 3) Analizar el impacto que tienen los estudiantes y egresados de esta modalidad en los institutos de enseñanza media en el que se desempeñan como docentes.

Metodología de la investigación. La metodología elegida se encuadra en la tradición cualitativa, pues esta corriente busca la comprensión de los fenómenos sociales. En este paradigma es esencial considerar a las personas en su contexto, en su historia y, particularmente en el caso de esta tesis, en la historia de las instituciones involucradas, buscando comprender cómo los diferentes actores del profesorado semipresencial experimentan su realidad. En esta oportunidad se optó por un estudio de caso, esto es la indagación en torno a un ejemplo. Se estudió en profundidad, a partir del recorte empírico, a los estudiantes de 2º a 4º del profesorado de Física residentes en Tacuarembó. Es posible aquí aplicar el estudio de caso pues se trata de un problema en que se presentan diversas perspectivas, diferentes actores, y el contexto en el que se desarrollan juega un rol crucial.

En cuanto a la selección de las técnicas, se optó por las entrevistas en profundidad y el análisis documental. Se entrevistó a 11 alumnos (total: 14) y a las dos directoras que ha tenido la modalidad hasta la fecha. Los documentos analizados refieren a los estudiantes de la modalidad que trabajan como docentes en las aulas de enseñanza media.

Resultados. Para reseñar los principales resultados de la tesis, se realiza un agrupamiento alrededor de algunos conceptos.

1- Aprender a ser alumno del semipresencial. Los alumnos del semipresencial aprenden en un contexto que no es por el que transitaban en educación secundaria. Además del cambio de exigencias propio de la educación terciaria, deben adaptarse a la nueva modalidad. Las rutinas establecidas externamente, como la hora de clase, la hora de escuchar al docente, cuándo hacer las tareas, cuándo interactuar en el aula con los compañeros, saber dónde (y a quién) preguntar cuando se tienen dudas administrativas se difuminan. Por tanto, no pareciera ser una opción adecuada para quienes carecen de autonomía, organización, responsabilidad y trabajo sistemático. Pero esto no debe tomarse de forma determinista, en el sentido de pensar que si un estudiante no lo tiene como condición al ingreso a la modalidad, no tendrá éxito en su formación. Las anteriores características son competencias que se van adquiriendo con la práctica, con el vínculo con otros compañeros, con el propio desarrollo de los cursos. En ese sentido, los alumnos entrevistados destacaban la voluntad personal como factor fundamental para avanzar en el semipresencial, voluntad que viene de su propia motivación. Ahora bien, hay aspectos administrativos y de los cursos que deben atenderse, procurando proactivamente estar cerca de los alumnos. No es un aspecto que tienda a la equidad que los estudiantes se sientan desacompañados.

Otro aspecto que permitiría favorecer la equidad, es aprovechar más la tecnología. Las videoconferencias internas, grabar breves videos con consultas, dudas o trabajos, y el docente puede hacer lo mismo con sus explicaciones y correcciones. Con las herramientas disponibles en la actualidad, es posible acortar la brecha que hace sentir a los estudiantes desacompañados.

2- Estrategias de carrera. A partir de la forma en que los estudiantes toman las decisiones sobre su carrera, se definió el concepto de estrategias de carrera, que proporciona una visión diferente de la mirada que se realiza a través de las estadísticas. Las autoridades perciben como principal problema de calidad educativa que se demore más de cuatro años en titularse. Partiendo del testimonio estudiantil se proporcionó una visión diferente: en lugar de hacer énfasis en el rezago, se propuso cambiar la mirada de este desfase temporal por la mirada del estudiante, que ve natural no estudiar al ritmo que la currícula prescribe, sino que elige hacerlo a uno menor debido a sus condicionamientos laborales y familiares. Esto tiene dos aspectos a remarcar. Uno, que acusar a la modalidad de ineficaz cuando la población a la que se atiende, es, por definición, una población que va a imprimírle un ritmo más lento a su carrera, no parece justo. A los alumnos les lleva al menos un año autoconocerse, en los tiempos que pueden dedicarle al estudio, en las exigencias que lleva. Eso repercute en los años siguientes en la cantidad de materias a las que se anota para cursar. El segundo, los docentes del semipresencial deben asegurarse que estos estudiantes toman esas decisiones por sus condiciones personales y no porque haya actitudes de los profesores que los lleven a eso. El vínculo o el abandono, el rezago o el avance, está, en muchos casos, en manos del docente.

3- El impacto en los liceos. La formación de docentes en la modalidad semipresencial debía considerarse también en su rol de formación en servicio. Para el año 2008, en enseñanza secundaria Física tenía el 44% del cuerpo docente titulado. Así es que muchos de los estudiantes del semipresencial comienzan a ejercer como docentes antes de egresar, y lo hacen en las instituciones más desfavorecidas o en las localidades más alejadas. Cuando estas pequeñas comunidades suman un estudiante del semipresencial a su plantilla docente, pasan de haber tenido una persona sin formación específica a cargo, a tener un docente en formación. Ante la opción de tener a cargo de un grupo a alguien sin ninguna formación docente, se visibiliza como mejora que haya un docente que tenga parte de esa formación completada, y que a su vez esté en proceso de terminar esa formación. Por otra parte, sirve como espejo a quienes están ejerciendo y no tienen ninguna formación, para que se planteen la posibilidad de comenzar a transitar un camino similar.

4- El rol del docente. El vínculo o el abandono de un estudiante del curso, y posteriormente de la carrera, en ocasiones está determinado por algunas actitudes del docente a cargo. La actitud del docente la que determina la retención del estudiante. La presencia en la plataforma, contestar dudas en plazos breves, cumplir con la palabra, son actitudes que los estudiantes valoraron positivamente, que lo motivaron a seguir con sus tareas, y terminaron fortaleciendo el vínculo entre el estudiante y el curso. Esa fortaleza derivó en un aumento de la autoconfianza, y mejoraba las posibilidades que ese estudiante complete su formación. Por el contrario, un docente que “*desaparece*” de la plataforma genera el efecto opuesto. Un testimonio lo sintetiza: “*La ausencia del profesor nos lleva a abandonar la materia*”. La situación que se deriva de un docente displicente, que no trabaja en forma profesional, es un sabotaje a la equidad. Algunos alumnos expresaron que se veían obligadas a buscar ayuda con un profesor particular porque no obtienen respuesta de alguno de sus docentes de plataforma. Es imperdonable que esto le suceda a un estudiante en estas condiciones. En cualquier nivel de estudio, un mal ejemplo docente desestimula a los alumnos. En el caso del profesorado no solo genera abandono, rezago y desmotivación, sino además transmite una imagen muy negativa de la profesión que aspiran ejercer los propios estudiantes. El estudiante del semipresencial necesita un docente presente. No puede borrarse con el codo de una mala práctica docente lo que se escribe con la mano del sistema que promueve la equidad.

Fecha de recepción: 3/4/2019

Fecha de aprobación: 4/4/2019