

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

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

Sección Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina”

- 13** Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina”. Avances y perspectivas de trabajo. Por Julieta Claverie y Adrián Carballo

Sección General

- 18** ¿Qué se oculta bajo el aparente cinismo del sistema educativo? Por María de Fátima Costa de Paula y Marcos Macedo.
- 32** Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa. Por Cecilia Evangelina Menéndez y José Alberto Yuni.
- 47** Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. Por Liliana Pascual, Gabriela D’Abate, Cristina Dirié y Sofia Tezza.
- 65** Prácticas coeducativas con perspectiva de género para prevenir la trata de personas en México. Por Perla Bracamontes Ramírez, Ángel Jiménez Bernardino y Ricardo Pérez Mora.
- 81** El ‘Respeto a la Diferencia’ en instituciones educativas, para un mundo plural. Por Alejandro Sánchez Vélez
- 94** Incorporación del factor discriminación escolar. Por Matías Rubén Gómez Venegas
- 110** Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. Por: Marta Beatriz Esteban Tortajada y Ana María Novella Cámara.
- 125** La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay. Por Analaura Conde, Mariana González Busgstaller y Alberto Villagrán
- 137** El estado argentino ante la incursión de las empresas en la educación superior: El caso de las denominadas “universidades corporativas”. Por Agustín Guerra.
- 149** Arquitectura, neurociencia y educación. Por Marta Portero Tressera y Pablo Campos Calvo-Sotelo.

Reseñas de libros

- 167** Innovación Educativa: perspectivas y desafíos. Por Carolina Aparicio Molina.
- 169** Saberes pedagógicos: perspectivas & tendencias. Por Karina Agadia.
- 171** Investigación y política educativa en la Argentina post-2000. Por Cristian Perez Centeno
- 174** Perspectivas Educativas. Por Gustavo García

Reseñas de tesis

- 177** Deserción escolar en la enseñanza secundaria técnica: un estudio comparado Brasil y Argentina.
Por Denise Bianca Maduro Silva
- 179** El campo de la educación secundaria en perspectiva histórica: diversificación institucional, escolarización y desgranamiento. Por Ana Pereyra.

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)
MONTROYA 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)

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

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

CANABAL, Ariel / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

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

COHERNOUR, Edith / Universidad Autónoma de Yucatán (México)

EZCURRA, Ana / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

FLIGUER, José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Argentina)

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

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)

JANELA AFONSO, Amerindo / University of Minho (Portugal)

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

LARRONDO, Marina / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

MACIEL DE OLIVERA, Cristina / Universidad de la República (Uruguay)

MARUM ESPINOSA, Elía / Universidad de Guadalajara (México)

MONTIEL VAQUER, Isabel / Universidad Miguel Hernández (España)

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

PEREZ, Camila / Universidad de Buenos Aires (Argentina)

REY, Luis / Investigador independiente (Argentina)

ROCCA RIVAROLA, Dolores / Universidad de Buenos Aires (Argentina)

TOMMASI, Cristina / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

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 el agrado de presentar el noveno número de la Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación.

Tal como en números anteriores buscamos construir en RELAPAE un espacio de aportes y de reflexiones sobre el futuro de la educación en la Región como parte del trabajo que se realiza desde el NIFEDE para la Cátedra UNESCO Educación y Futuro en América Latina. Por ello en este número presentamos un nuevo artículo para la sección dedicada la mencionada Cátedra que presenta algunas de las ideas desarrolladas en el marco del Simposio organizado con la temática Educación y Futuro para América Latina en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía.

Por su parte, la Sección General de RELAPAE incluye diez trabajos que abordan el problema de las políticas y administración de la educación desde diversas perspectivas y con distintos alcances. Algunos trabajos están centrados en el marco de los sistemas educativos y la definición de políticas, mientras que otros en un nivel de análisis institucional. En este número en particular se presentan varios textos que abordan la problemática de la inclusión educativa en diferentes facetas, así como otros desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. El contenido de este número de RELAPAE contiene textos que abordan problemáticas de Argentina, Brasil, Chile, España, México y Uruguay. Además, como en números anteriores incluimos una sección de reseñas de libros y tesis de maestría y doctorado.

A continuación, presentamos una breve síntesis de cada uno de los artículos que conforman este número de la revista. Consideramos que la lectura de este volumen es de interés para todos aquellos preocupados por conocer y profundizar los estudios y reflexiones sobre los escenarios de la educación en América Latina (y en este número en particular, en Iberoamérica).

Aprovechamos la oportunidad para agradecer la muy valiosa cooperación y los importantes aportes académicos de los colegas de Argentina y de todo Iberoamérica que cooperan con nuestra revista en su decisiva tarea de referato. También deseamos 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.

Sección General

El artículo ¿Qué se oculta bajo el aparente cinismo del sistema educativo? de María de Fátima Costa de Paula y Marcos Macedo analiza la situación educativa de los adolescentes privados de libertad en Brasil en tiempos de neoliberalismo a partir de algunos conceptos teóricos de Michel Foucault y Loïc Wacquant.

El segundo artículo, de Evangelina Menéndez y José Alberto Yuni, titulado “Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa” busca construir un esquema de análisis que pueda servir como modelo conceptual para analizar las reformas que se dieron a lo largo de la historia de la educación en Argentina y en otros países de la región a partir de un

recorrido conceptual de la categoría de “reforma educativa” y los múltiples enfoques posibles para su estudio.

El texto titulado “Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo” elaborado por Liliana Pascual, Gabriela D’Abate, Cristina Dirié y Sofía Tezza tiene como objetivo analizar cómo inciden las condiciones de trabajo de los profesores del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) en sus prácticas de enseñanza, atendiendo a los distintos contextos de vulnerabilidad social donde se desempeñan.

También trabajando desde la perspectiva socioeducativa, el artículo de Perla Bracamontes Ramírez, Ángel Jiménez Bernardino y Ricardo Pérez Mora, titulado “Prácticas coeducativas con perspectiva de género para prevenir la trata de personas en México”, aborda la temática del problema transnacional de trata de personas desde una perspectiva educativa. El artículo resalta la necesidad de las prácticas coeducativas preventivas con perspectiva de género en el sistema educativo mexicano como instrumento innovador para la resguardar la libertad y dignidad de la comunidad escolar para prevenir este tipo de delitos.

Siguiendo con el desarrollo de la sección general de este número, el texto escrito por Alejandro Sánchez Vélez titulado “El ‘Respeto a la Diferencia’ en instituciones educativas, para un mundo plural” analiza cuál es el papel de las instituciones educativas, tradicionalmente, en el proceso de normalización y homogeneización de las expresiones de diversidad; y qué efectos genera la perpetuación de las políticas y prácticas asociadas a estos modelos, en los procesos de formación ciudadana para un mundo plural. Se trata de resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México.

El artículo “Incorporación del factor discriminación escolar” de Matías Rubén Gómez Venegas tiene por finalidad principal desarrollar una conceptualización válida y una operacionalización contextualizada del factor discriminación escolar, en el marco de un estudio comparativo sobre políticas de inclusión educativa y su incidencia en casos de Chile y Uruguay. De esta manera, considera aspectos estructurales y contextuales de los sistemas educativos de ambos países, con el propósito de construir una medida operacional del factor discriminación escolar, que toma como unidad de análisis a los centros educativos y como unidad de observación a los estudiantes.

“Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud” es el título del texto escrito por Marta Beatriz Esteban Tortajada y Ana María Novella Cámara que aborda las problemáticas de la participación juvenil en Barcelona como parte de la educación para la ciudadanía auténtica. El objetivo particular de esta investigación es el de recoger aquellas propuestas que jóvenes de entre 15 y 17 años articulan para la optimización de sus oportunidades de participación en los escenarios que transitan en su cotidianidad.

El artículo “La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay” de Analaura Conde, Mariana González Busgstaller y Alberto Villagrán, de Uruguay, tiene como objetivo, a partir de un estudio cualitativo, aportar evidencias y elementos de análisis para orientar el proceso de mejora y la toma de decisiones respecto a la implementación de la modalidad de formación semipresencial que brinda el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay.

El texto titulado “El estado argentino ante la incursión de las empresas en la educación superior: El caso de las denominadas Universidades Corporativas”, de Agustín Guerra aborda una nueva modalidad de propuesta universitaria incipiente en Argentina al abordar los “campus educativos” de importantes empresas transnacionales que comienzan a incursionar en programas educativos sistemáticos para sus empleados bajo el nombre de “Universidades Corporativas”.

Finalmente, el artículo de los colegas españoles, Marta Portero Tressera y Pablo Campos Calvo- Sotelo, "Arquitectura, neurociencia y educación" revisa y analiza diversos estudios en el campo de la neurociencia y de la arquitectura que pretenden proporcionar herramientas útiles y fundamentación teórica y empírica para un uso adecuado de los espacios como un factor más modulador del aprendizaje con el fin de promover una buena práctica pedagógica.

Sección Reseñas

En la Sección de Reseñas se incluyen reseñas de libros, revistas académicas y tesis de maestría y/o doctorado de reciente presentación, elaboradas por sus propios autores o colegas invitados. En este noveno número de RELAPAE se incluyen 4 reseñas de libros y 2 reseñas de tesis.

Reseñas de libros:

- Innovación Educativa: perspectivas y desafíos. Por Carolina Aparicio Molina.
- Saberes pedagógicos: perspectivas & tendencias. Por Karina Agadia.
- Investigación y política educativa en la Argentina post-2000. Por Cristian Pérez Centeno
- Perspectivas Educativas. Por Gustavo García

Reseña de tesis:

- Deserción escolar en la enseñanza secundaria técnica: un estudio comparado Brasil y Argentina. Por Denise Bianca Maduro Silva
- El campo de la educación secundaria en perspectiva histórica: diversificación institucional, escolarización y desgranamiento. Tesis de Maestría de Darío Pulfer, por Ana Pereyra.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya edición esperamos para el mes de junio de 2019. Los invitamos muy especialmente a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este sexto 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.

Aprovechamos esta oportunidad para desearles a todos los colegas lectores de nuestra Revista, un Feliz Año 2019 pleno de satisfacciones académicas y personales.

Cátedra UNESCO Educación y futuro en América Latina

CÁTEDRA UNESCO “LA EDUCACIÓN Y FUTURO PARA AMÉRICA LATINA. REFORMAS, CAMBIOS E INNOVACIONES”. AVANCES Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO

Por Adrián Carballo¹ y Julieta Claverie²

En el marco del desarrollo de las actividades de la Catedra UNESCO “Educación y Futuro para América Latina. Reformas, cambios e Innovaciones”, que dirige Norberto Fernández Lamarra en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, se presentó un Simposio en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía que se llevó a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, durante los días 14 al 17 de Agosto de 2018. Su fundamento estuvo enmarcado en la descripción y el análisis de los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos que han tenido lugar en la última década, y que presentan nuevas exigencias y demandas respecto de cómo entenderemos los fines, contenidos, medios y recursos, entre otros temas, de la educación en las sociedades futuras.

Postulamos que resulta necesario y urgente problematizar las condiciones y características de los sistemas educativos actuales frente a las necesidades sociales emergentes, para poder formar sujetos capaces de desenvolverse activamente en un contexto global cambiante y segmentado, promoviendo las innovaciones sociales para el bien común. En especial, la Cátedra pretende propugnar la democratización de la educación, asumiéndola como factor clave para el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países.

En este marco, el simposio tuvo el propósito de generar un espacio para promover el debate y la reflexión sobre los diferentes conceptos, métodos y abordajes, experiencias y propuestas sobre la educación y los futuros en América Latina. En particular, se buscó contribuir a la reflexión sobre el rol de la educación y la transformación de la misma con vistas a la democratización de los sistemas e instituciones a fin de atender a la complejidad de los nuevos contextos sociales, económicos y tecnológicos. Este objetivo nos lleva a cuestionar las reformas en educación y las consideraciones respecto del plazo requerido en los sistemas educativos para lograr una transformación profunda, con un horizonte no menor a 15 años. Esto requiere revisar las decisiones actuales, pero sobre todo, discutir sobre la sociedad del futuro, las características que podría presentar y el rol de la educación en ese futuro. Por ello, se otorgó especial interés a la discusión sobre las metodologías para lograr una mirada prospectiva que permita advertir sobre las posibles consecuencias de las acciones presentes con vistas a futuros escenarios. En tal sentido, como aporte fundamental, se ha reconocido el valor epistémico de la prospectiva para apoyar la creación de conocimiento sobre la situación actual en vistas a proponer la construcción de alternativas necesarias para orientar la definición, planificación e implementación de políticas -a mediano y largo plazo- en el ámbito de la educación.

Con este objetivo, se debatió sobre la perspectiva educativa hacia el año 2030, momento en el cuál van a estar terminando sus estudios quienes este año hayan ingresado a la escolaridad. Cuando se analiza las visiones sobre esta temática, no hay una proyección clara ni tampoco una postura diáfana sobre qué educación necesitamos. Para establecer parámetros, en el Simposio de la Cátedra UNESCO en el Congreso Iberoamericano de Pedagogía varios oradores divididos en dos paneles presentaron sus puntos de vista, partiendo desde una postura económica, desde la perspectiva del futuro del trabajo, se discutieron cuestiones metodológicas, entre otras cosas.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero / adriancarballo@gmail.com

² Universidad Nacional de Tres de Febrero / jclaverie@untref.edu.ar

En primer lugar, desde la Cátedra UNESCO-UNTREF, presentamos un resumen de los avances realizados en la investigación, delimitando un relevamiento de antecedentes teóricos que problematizan la relación entre la educación y el futuro o bien que dan cuenta de cambios educativos producidos en el país o en la región, en todos los niveles y formatos educativos. El principal objetivo ha sido sistematizar y agrupar aportes del campo de las últimas décadas con antecedentes que inviten al debate sobre la educación y el futuro de las sociedades, la democratización social y la gobernabilidad de los sistemas, desde un anclaje epistemológico prospectivo. En específico buscamos comprender cómo se perfila el mundo del trabajo y qué capacidades requiere; los nuevos problemas de ciudadanía, qué institucionalidad/gobierno del sistema educativo es necesario para asegurar la distribución equitativa/igualitaria de esas capacidades al conjunto de la población; cómo repensar el tiempo y el espacio de la educación, el reordenamiento de las instituciones, los formatos, recursos y la configuración de los sistemas educativos; quiénes son y serán los sujetos de aprendizaje y como construir una nueva pedagogía para el siglo XXI. En base a los resultados del avance, hemos agrupado los antecedentes en cuatro dimensiones del problema: 1) Sociedad y contexto de la educación; 2) Políticas y reformas; 3) Economía y planeamiento; y 4) Pedagogía y nuevas tecnologías.

Luego de la disertación sobre los trabajos presentados, se realizó la presentación de dos paneles, los cuales se resumen a continuación.

Primer panel: “El Futuro desde distintas perspectivas disciplinares”

El primer panel, orientado al futuro desde las distintas perspectivas disciplinares se compuso por cuatro trabajos. Comenzó Saúl Keifman³ quién hizo un análisis económico describiendo la situación actual y las tendencias pasadas de la economía en un lapso de tiempo desde principios de siglo hasta la actualidad teniendo en cuenta el capital humano. Además analizó el sector público y la importancia del mismo en la ciencia y la tecnología.

El segundo expositor, Julio Cesar Neffa⁴ se refirió al futuro del trabajo, problematizando cómo las innovaciones tecnológicas afectan la cultura del trabajo en el contexto de la revolución informática con su respectivo impacto en el mundo laboral. Expuso sobre el riesgo de lo que denominó “la uberización de la sociedad”, aunque sin caer en la tendencia de considerar que el trabajo dejaría de ser central en la vida de las personas. En efecto, planteó que el trabajo es una necesidad -además de un derecho- ya que permite insertarnos socialmente. El problema es la escasa cantidad de estudios sobre los trabajos a futuro y la poca cantidad de países que realizan investigaciones de carácter prospectivos. Considera central esta temática para saber hacia dónde direccionar las políticas. En primer lugar, en construir empresas sustentables, que den lugar a empleos formales y no a aquellos que no permiten estabilidad (empleos precarios, subcontratados, entre otros). Es allí, entonces, donde el rol de la educación se vuelve trascendental, dándole importancia a la formación profesional.

En tercer lugar, Ruth Landenheim⁵ planteó una mirada más positiva con una nueva idea respecto de qué se puede hacer en el país, centrándose en algunos desarrollos tecnológicos que podrían ser clave para la Argentina. Se refirió la investigación de países con condiciones de recursos como el nuestro para ver qué posibilidades de aprovechamiento de los mismos se presentan. Considera que el país tiene bajas capacidades innovadoras y bajas inversiones en los recursos naturales. En efecto, el gasto en investigación y desarrollo es del 0,6% del PBI dista mucho del 2 o 3 % que invierten los países desarrollados. Pero, por otro lado, también observa la capacidad de Argentina de adoptar rápidamente las tecnologías de otros países. Tiene una estructura productiva muy transnacionalizada y las filiales de las empresas internacionales tienden a introducir las nuevas modas, las nuevas tendencias en tecnologías que permiten automatizar empleos. Por último, menciona el horizonte de la bioeconomía en el país como un gran ámbito de crecimiento a futuro. La bioeconomía es la economía basada en la biomasa. En los países desarrollados, está siendo tomada con mucho énfasis. También afirma que genera muchísimos empleos nuevos y nuevas

³ Docente investigador CONICET en UBA-Instituto de Investigaciones Económicas y del Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires.

⁴ Investigador Superior del CONICET en el CEIL. Especialista en Sociología del Trabajo

⁵ Directora general del Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación. Especialista en Ciencia y Tecnología

oportunidades de exportar; por lo que la formación educativa debe acompañar este proceso de cambio alentando la formación en estas nuevas competencias.

El último orador del primer panel fue Miguel Ángel Gutiérrez⁶, coordinador Proyecto Millenium, un grupo - definido por el orador- interdependiente, internacional, interdisciplinario e interinstitucional que agrupa 65 países en los 5 continentes, y actualmente 4500 personas trabajando. Este grupo se dedica a hacer trabajos de prospectiva, por ejemplo, el plan Energía 2030. Considera que el verdadero desafío del futuro es el desarrollo de la inteligencia y la producción de conocimiento más que los contenidos. Lograr poder anticipar los cambios. Pero, al igual que el expositor anterior, considera que el grado de inversión en el país es muy bajo.

Segundo Panel: "Aspectos metodológicos y conceptuales de la prospectiva"

En el segundo panel se presentaron tres trabajos. El primero de ellos, sobre el valor epistémico de los modelos de simulación y el interrogante para pensar de qué modo se comprende la realidad para establecer dicho modelo. La expositora fue Marisa Álvarez⁷, quien habló sobre cómo deben realizarse las prospectivas. Estas formas de representar la realidad nos brindan una mirada a futuro, sin que esto signifique hacer futurología. Permiten comprender la realidad de una manera compleja, observando cada una de las partes y tomando aquellas que resulten más interesantes para investigar. Aunque dado el grado de complejidad, hay restricciones que requieren un compromiso de carácter teórico. Ese es el primer nivel de abstracción a tener en cuenta. El segundo, es la interpretación sobre la educación como sistema. El tercer nivel de abstracción es la forma en que vemos esa perspectiva proyectada hacia el futuro. De esta manera, estableciendo esto se encuentra el valor epistémico y político de las prospectivas sobre las cuales se discutirán.

El segundo expositor fue Pablo Salvioli⁸, quien presentó la Metodología de Beinstein. Continuó la idea de Marisa Álvarez sobre la importancia de las prospectivas y el modo en que ayudan a la construcción del futuro. Por ello presenta dos visiones, la primera: al futuro hay que estudiarlo y comprenderlo, la segunda: al futuro se lo puede trabajar y construir. Es vital para esto comprender la dinámica del tiempo. Entender de qué manera se aborda el sistema. Para lograrlo, se realizan diferentes simulaciones sobre los modelos a estudiar esperando obtener diferentes resultados. Dichas simulaciones se realizan con distintos elementos, herramientas, y surgen variables que lo obligan a cambiar, debiendo revisar otra vez los elementos del sistema. Las sucesivas aproximaciones hacen que ese mismo objeto vaya cambiando. De esta manera, define la perspectiva como un conjunto de reflexiones sobre el futuro, que trata de acomodar los sistemas a largo plazo. De lo que habla la prospectiva es desarrollar el recorrido, recorrer ese sistema estudiado, evaluado, ponderado, que se han encontrado sus variables, todos los componentes, y hacerlo caminar. El objetivo es detectar posibles reproducciones futuras del sistema. Realizar diferentes interrogantes para establecer diferentes hipótesis como escenarios posibles que permiten tomar decisiones.

La tercera y última exposición de este segundo panel estuvo a cargo de Norberto Quaglia y Andrés Ruiz⁹. Ellos integran un equipo de investigadores que está conformado por un consorcio de universidades: la Universidad Provincial de Ezeiza, la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales, y la Universidad Tecnológica Nacional. El objeto de este grupo es presentarse a convocatoria del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, orientada a indagar las necesidades en el futuro sobre la capacitación técnico-profesional. Norberto Quaglia partió de la proyección de que siete de cada diez trabajos de la actualidad van a dejar de existir en el plazo de quince años, pero que por cada uno de ellos, aparecerían dos o tres nuevos. El trabajo prospectivo se va a encargar de ver cuáles serán esos trabajos que aparecerán. Desde aquí, comenzó la exposición de Andrés Ruiz. Lo primero que desarrolló es la importancia de la educación técnica-profesional en la historia y arriba a una problemática: la cultura va mucho más atrás que la

⁶ Investigador de Futuros. Coordinador del Nodo Argentino del Proyecto Millennium

⁷ Investigadora de la Cátedra UNESCO Educación y Futuro en América Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF

⁸ Investigador en el Centro Internacional de Información Estratégica y Prospectiva (CIIEP) de la Universidad Nacional de La Plata

⁹ Ambos investigadores de la maestría en Prospectiva Estratégica de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES

tecnología. Todavía no somos la sociedad del conocimiento dice. Las empresas, en su mayoría, no han iniciado proyectos de digitalización mientras la cuarta revolución industrial está encima de estos tiempos.

Esta falencia deriva en el problema de la falta de empleos que puedan hacer frente al momento. De allí el estudio prospectivo sobre la importancia de la educación y el lograr adelantarse a las demandas de formación. La adecuación de la oferta educativa a las demandas del sector productivo se centra particularmente en tres sectores: agroalimentos, energías renovables y las TIC. Lo que Quaglia y Ruiz hacen es comparar y estudiar diferentes metodologías que han utilizado las instituciones de educación técnica-profesional. Nombra como referentes a nivel latinoamericano el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) de Colombia y el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) de Brasil. El SENA -describió- es la institución encargada de ofrecer formación técnica y tecnológica, además de formación para el trabajo en Colombia de manera gratuita y nacional. Cubren los tres sectores de la economía, primario, secundario y terciario, extractivo, industrial y servicios. Desde allí se estudian sobre cuáles sectores y temas se harán trabajos prospectivos. La metodología utilizada -en un periodo de ocho meses- para realizar sus trabajos expuso Andrés Ruiz consta de tres etapas: una es una etapa de diagnóstico, la segunda es más enfocada a la futurización, y la tercera que es la etapa de recomendaciones. En la primera etapa harán un diagnóstico de la situación de la educación técnica profesional en Argentina a través de reuniones con directivos y referentes. Luego en una segunda etapa, identificarán los impactos de las tendencias tecnológicas y sus incidencias en los perfiles profesionales. Por último, elaborarán las conclusiones y recomendaciones de la que sería la demanda en quince años.

Algunas consideraciones finales

Como hemos mencionado, en primer lugar, el estudio y las acciones de la Cátedra buscan favorecer la democratización de la educación como factor clave para el desarrollo sostenible, en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países, favoreciendo el debate y la transformación de la educación. Resumimos algunos avances de una investigación en curso que tiene por objeto cuestionarse -en prospectiva- qué educación necesitamos para el siglo XXI.

Nos preguntamos cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social; cuáles son las visiones de futuro de y para la educación en Argentina; cómo debería organizarse la enseñanza y el aprendizaje; cómo se organizará el mundo del trabajo; cuáles son los desafíos sociales del futuro; entre otros interrogantes. ¿En qué futuro estamos pensando cuando pensamos la educación argentina en el mediano/largo plazo? Consideramos que el método prospectivo nos permite realizar una aproximación a un escenario deseado para repensar los términos de una posible reforma en la educación para una transformación profunda.

No obstante, pensar hacia dónde vamos o queremos ir, requiere también pensar en los cambios que se están dando hoy y en la implementación de las políticas educativas en el corto plazo. Porque en este corto plazo se está conformando el futuro. En esta discusión, varios temas requieren ser analizados en forma concurrente, considerando riesgos, tendencias y disrupciones. Principalmente, atender con énfasis los factores de la exclusión social, la segregación, la equidad y la calidad de la educación.

Muchos autores destacan la importancia de la educación para la sociedad del conocimiento, pero pocos discuten respecto del rol de la educación allí y de las acciones necesarias concernientes a ese horizonte. En estos nuevos contextos, necesitamos comprender en perspectiva de futuro cómo se perfila el mundo del trabajo y qué capacidades serán necesarias, qué institucionalidad/gobierno del sistema educativo se requiere para asegurar la distribución equitativa/igualitaria de esas capacidades al conjunto de la población; cómo debemos repensar el tiempo y espacio de la formación, el reordenamiento de las instituciones y de configuración del sistema/s educativo/s, el formato escolar; quiénes son los sujetos de aprendizaje hoy y quiénes serán mañana; cómo debe ser una pedagogía para el siglo XXI. En este sentido seguiremos trabajando desde la Cátedra UNESCO de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

SECCIÓN GENERAL



O que se esconde sob o aparente cinismo do sistema socioeducativo?¹

¿Qué se oculta bajo el aparente cinismo del sistema educativo?

What is hidden under the apparent cynicism of educational system?

MACEDO, Marcos²

COSTA DE PAULA, María de Fátima³

Macedo, M. y Costa de Paula, M. de F. (2018). O que se esconde sob o aparente cinismo do sistema socioeducativo? *RELAPAE*, (9), 18-31.

Resumo

O artigo tem como objetivo estabelecer uma relação entre os Direitos Humanos e a Educação do adolescente privado de liberdade, com base na Constituição da República Federativa do Brasil/1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Lei 12.594/2012. Para tanto, abordamos os resultados da dissertação de mestrado intitulada “Por trás do adolescente infrator: desconstruindo verdades acerca da reincidência” (2013) e da tese de doutorado intitulada “A fabricação da reincidência do ato infracional pelo sistema socioeducativo: adolescentes privados de liberdade, de educação e de profissionalização” (2018). Os referenciais teóricos foram Michel Foucault com os conceitos de poder disciplinar, biopoder e a fabricação da delinquência pelas instituições disciplinares; e Loïc Wacquant com os conceitos de criminalização da pobreza com recorte racial, assim como da penalidade neoliberal com diminuição do Estado Social de Direito e crescimento do Estado Penal. A pesquisa constitui-se num estudo exploratório, com abordagem qualitativa, incluindo também informações quantitativas. Utilizamos como métodos de coleta de dados observação, entrevistas com os adolescentes e com os profissionais do Sistema de Garantia dos Direitos e análise documental. Os resultados das pesquisas demonstraram que o Estado vem fabricando a reincidência da prática dos atos infracionais ancorado no seguinte tripé: 1º- Não vem efetivando o direito à educação; 2º- Não vem efetivando o direito à profissionalização; 3º- Como consequência da não efetivação desses direitos, surge o recrutamento maciço dos adolescentes pelo tráfico de drogas. Esse ilegalismo por parte do sistema socioeducativo transforma a medida socioeducativa em mera pena de detenção, transformando o adolescente infrator em reincidente/ delinquente: o bandido perigoso e o futuro cliente do sistema penal.

Palavras-chave: Direitos humanos/ adolescente infrator/ sistema socioeducativo/ reincidência/ delinquência.

Resumen

El artículo pretende establecer una relación entre los Derechos Humanos y la Educación de los adolescentes privados de libertad, basado en la Constitución de la República Federativa de Brasil /1988, en

¹ Este artigo é fruto de pesquisa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES).

² Universidade Cândido Mendes

³ Universidade Federal Fluminense / mfatimadepaula2015@gmail.com

el Estatuto del Niño y Adolescente/1990 y el Sistema Nacional de Servicio Educativo (SINASE) - Ley 12.594/2012. Para ello, se discuten los resultados de la tesis de maestría titulada "Detrás de los delinquentes adolescentes: desmontando las verdades acerca de reincidencia" (2013) y la tesis doctoral titulada "La fabricación de lo acto ofensivo por el sistema educativo: adolescentes privados de libertad, educación y profesionalización" (2018). Las referencias teóricas fueron: Michel Foucault -con los conceptos de poder disciplinario, el biopoder y la fabricación de la delincuencia por las instituciones disciplinarias; y Loïc Wacquant, con los conceptos de criminalización de la pobreza con recorte racial así como la pena neoliberal con una disminución del Estado Social de Derecho y crecimiento del Estado Penal. La investigación es un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo, incluyendo información cuantitativa, también. Utilizamos métodos de recolección de datos como observación, entrevistas con adolescentes y con los profesionales del Sistema de Garantía de los Derechos y análisis de documentos. Los resultados de la investigación han demostrado que el Estado viene fabricando la recurrencia de la práctica de actos infraccionales anclado en el siguiente trípode: 1- No viene efectuando el derecho a la educación; 2· - No viene efectuando el derecho a la profesionalización; 3·- Como consecuencia de la no ejecución de estos derechos, se presenta el reclutamiento masivo de los adolescentes por el tráfico de drogas. El ilegalismo del sistema educativo transforma la medida socio-educativa en la simple pena de reclusión, convirtiendo al adolescente infractor en un delincuente: el peligroso matón y el futuro cliente del sistema penal.

Palabras clave: Derechos humanos/ adolescente infractor/ sistema educativo/ repetición/ delincuencia.

Abstract

The article aims to establish a relationship between Human Rights and the Education of adolescents deprived of liberty, based on the Constitution of the Federative Republic of Brazil/1988, in the Statute of the Child and Adolescent/1990 and the National System of Educational Service (SINASE)- Law 12.594/2012. To this end, we discuss the results of master's thesis entitled "Behind the adolescent offender: deconstructing truths about recidivism" (2013) and doctoral thesis entitled "The fabrication of the recurrence of offensive act by the educational system: teenagers deprived of freedom, education and professionalism"(2018). The theoretical references were Michel Foucault with the concepts of disciplinary power, biopower and the manufacture of delinquency by disciplinary institutions; and Loïc Wacquant with the concepts of criminalization of poverty with racial clipping as well as the neoliberal penalty with a decrease of the Social State of Law and growth of Criminal State. The research is an exploratory study with a qualitative approach, including quantitative information, too. We use data collection methods such as observation, interviews with teenagers and with the professionals of the Rights Guarantee System and document analysis. The results of the research have shown that the State manufacturing the reoccurrence of the practice of acts infracionais anchored in the following tripod: 1·- Not coming effecting the right to education; 2· - Not coming effecting the right to professionalization; 3·- As result of non-execution of such rights, arises the massive recruitment of teenagers by drug trafficking. That illegalism on the part of the educational system transforms the socio-educational measure in mere shame of arrest, transforming the adolescent offender in repeat offender/delinquent: the dangerous bandit and the future client of the penal system.

Keywords: Human rights; adolescent offender; educational system; recurrence; delinquency.

Introdução

O artigo aborda o estudo da fabricação da reincidência do ato infracional por meio do sistema socioeducativo, traçando um panorama do fenômeno da reincidência em decorrência da problemática social. Apresentamos os principais resultados da dissertação de mestrado intitulada “Por trás do adolescente infrator: desconstruindo verdades acerca da reincidência” (2013) e da tese de doutorado intitulada “A fabricação da reincidência do ato infracional pelo sistema socioeducativo: adolescentes privados de liberdade, de educação e de profissionalização” (2018).

Os resultados das pesquisas demonstraram que o Estado vem fabricando o fenômeno da reincidência da prática de atos infracionais ancorado no seguinte tripé: 1º- Não vem efetivando o direito à educação; 2º- Não vem efetivando o direito à profissionalização; como consequência da não efetivação desses direitos, surge a 3ª peça: o recrutamento maciço dos adolescentes pelo tráfico de drogas.

Para realizar a pesquisa de doutorado, fizemos entrevistas com diversos profissionais integrantes do Sistema de Garantias dos Direitos – SGD. O SDG é um sistema criado por meio da Resolução nº 113, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, de 19 de abril de 2006, que dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Foram realizadas mais de 40 visitas e revisitas nas instituições integrantes do SGD, todas localizadas no município de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro:

- 1- Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS;
- 2- Conselho Tutelar;
- 3- Instituto Girassol do Brasil - IGBr;
- 4- Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- 5- 11º Batalhão da Polícia Militar de Nova Friburgo - BPM;
- 6- Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE.
- 7- Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente – CRIAAD;
- 8- Ministério Público da Infância e da Juventude.

Além disso, entrevistamos 03 adolescentes infratores internados no CRIAAD de Nova Friburgo, R.J., à época da realização da pesquisa de mestrado.

Para a abordagem do tema, consideramos como documentos os instrumentos normativos próprios do sistema socioeducativo, especialmente a Constituição da República Federativa do Brasil/1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança/ 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, a Lei 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O fenômeno da **fabricação da reincidência do ato infracional pelo próprio sistema socioeducativo** é um ilegalismo⁴ que transforma a medida socioeducativa em **mera pena de detenção, fabricando e transformando o adolescente infrator em adolescente reincidente de ato infracional, ou seja, fabricando o delinqüente juvenil e futuro cliente do sistema penal**. Por conseguinte, quando do desinternamento estaremos, via de regra, diante de adolescentes delinqüentes, ainda mais predispostos a condutas violentas – a reincidência da prática de atos infracionais.

A questão do adolescente infrator está muito distante de ser clara e evidente. Trata-se de tema anunciado constantemente nos meios de comunicação associado à ideia de solução por meio do crescimento do Estado Penal, como por exemplo, a proposta de redução da idade da responsabilidade penal. Na verdade, estamos diante de adolescentes que trazem na bagagem da vida as dificuldades comuns pertinentes a qualquer adolescente, porém, somadas aos dramas da pobreza, da miséria, no contexto da imensa iniquidade brasileira. Nesse contexto, o Brasil apresenta dois importantes paradoxos que, ao se combinarem, alimentam o crescimento da violência criminal:

⁴Castro (2009, p. 224) entende que o ilegalismo, para Foucault, não é um acidente, uma imperfeição mais ou menos inevitável. Na verdade é um elemento que faz parte do funcionamento social, cuja função está prevista na estratégia geral da sociedade. Todo dispositivo legal dispõe espaços protegidos e proveitosos onde a lei pode ser violada.

1º- Há um claro descompasso entre a posição econômica do Brasil – uma das maiores potências industriais e agrícolas do mundo e a qualidade de vida da sua população. Desvela-se o descompasso em face do Índice de Desenvolvimento Humano – IHD⁵, pelo qual o Brasil ocupa a 85ª posição entre os 186 Estados avaliados em 2015, o que contrasta com o quilate econômico geral do país, possuidor de uma das 10 maiores economias do mundo. Porém, a sociedade é marcada pelas disparidades sociais vertiginosas e pela pobreza de massa, por fortes desigualdades de condições e de oportunidades de vida;

2º- É um país em que houve um significativo avanço no direito infante-juvenil, recepcionando a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, princípio constitucional da dignidade humana. Por outro lado, existe um distanciamento entre os avanços do direito juvenil e a prática do sistema socioeducativo. Com a palavra João Luiz Pereira (O Globo, 2018), presidente do sindicato dos funcionários do Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE: *“O sistema socioeducativo no Rio de Janeiro vive um colapso por causa da superlotação. O Educandário Santo Expedito conta com cerca de 470 internos, quando a legislação preconiza o máximo de 90 (...) estamos operando com cerca de 300% de superlotação”*. (grifo nosso)

O perfil do adolescente infrator

Buscamos conhecer o perfil do adolescente infrator. Para tanto, coletamos alguns dados da pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012) – Panorama Nacional A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. O estudo revelou que cerca de 60% dos jovens entrevistados possuem entre 15 e 17 anos e que mais da metade deles não freqüentava a escola antes de ingressar na unidade. A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série, o que demonstra a necessidade de se adotar no país políticas específicas voltadas ao combate da evasão escolar no ensino fundamental. Além disso, 8% deles não chegaram sequer a serem alfabetizados.

Registramos na entrevista com o Presidente do IGBr a ausência de políticas públicas preventivas: *“esses meninos se condicionaram ao não: pai não tem, mãe não tem, comida não tem, dignidade não tem, roupas não tem. Nascem e vivem considerando o que vive não tem”*.(grifo nosso) Em sintonia com a fala do Presidente do IGBr, está a fala da Assistente Social do CREAS, da Coordenadora da EJA e do Comandante do BPM:

Assistente Social

Mas, vai falar isso com um adolescente que **não** tem cama? Vai falar isso para um adolescente que **não** tem escova de dente? Vai falar isso para um adolescente que **não** tem comida dentro de casa? E **não** tem comida mesmo, porque a gente faz visita e tem família que abre o armário e mostra o armário vazio. Vai falar isso para o adolescente que quer ter a camisa de marca e **não** tem... (grifo nosso)

Coordenadora da EJA

⁵PNDU – BRASIL- O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Disponível em <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em 20/04/2018.

Perfil do adolescente, **sem nenhuma estrutura familiar**. Com grau de **escolaridade muito baixo**, sempre. A desestrutura familiar faz com que eles sejam sempre **totalmente perdidos**, né? Sem responsabilidade nenhuma, por isso essa coisa do vai...sai...e volta. Eles não têm uma meta, eles não têm um objetivo. A gente tenta traçar isso com eles, mas é difícil. (grifo nosso)

Comandante do BPM

É aquele que a mídia mostra. O jovem negro, morador de comunidade carente, que **não** teve acesso a um grau de escolaridade razoável, **não** teve acesso à educação familiar, **não** teve a figura do pai, **não** teve a figura da mãe. Não é fazer o papel do “coitadismo” do jovem, **é avaliar de forma fria**. É o jovem de pele morena, negra, morador de comunidade carente que **não** teve oportunidade, que os pais **não** formam uma família estruturada, do pai e da mãe juntos. (grifo nosso)

Por meio das entrevistas com os profissionais do SGD, ampliamos o alcance da fabricação da reincidência em ato infracional, **desconstruindo a imagem do criminoso antes do crime por suas falhas de caráter e suas deficiências de comportamento, desvelando-se, assim, a retirada do Estado Social de Direito, da escola, da profissionalização e da família**. Segundo Wacquant (2011, p. 10): “(...) a sociedade brasileira continua caracterizada pelas disparidades sociais vertiginosas e pela pobreza de massa que, ao se combinarem, alimentam o crescimento inexorável da violência criminal, transformada em principal flagelo das grandes cidades”.

Ratificando o perfil do adolescente infrator apresentado até aqui, Foucault (1999, p. 346) traça o perfil de Béasse, uma criança de treze anos, desamparada pelo Estado Social de Direito, sem domicílio nem família, acusada de vadiagem e condenada a dois anos de correção, sendo colocada por muito tempo nos circuitos da delinquência. Béasse tem o perfil dos adolescentes infratores da nossa sociedade, porque é um adolescente com baixa escolaridade e **condicionado à cultura do não: sem trabalho, sem capacitação para o trabalho, sem casa para morar, sem pai, sem mãe**, que tem suas “ocupações de dia e à noite”. Também **não** tem parentes nem amigos.

O perfil do adolescente trazido por Foucault é oriundo da teoria penal do século XVIII, onde o crime não é uma virtualidade que o interesse ou as paixões introduziram no coração de todos os homens, mas é coisa quase exclusiva de uma certa classe social. Com a palavra Foucault (1999, p. 303): “os criminosos, que antigamente eram encontrados em todas as classes sociais, saem agora quase todos da última fileira da ordem social”. Na verdade, não existe uma natureza criminosa, mas, sim, e de acordo com a classe social a que os indivíduos pertencem, serão conduzidos ao poder ou à prisão. Assim, nos ensina Foucault (1999, p. 316): “pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem nascidos, tomariam assento nos tribunais e aí distribuiriam justiça”.

Batista (2003, p. 36) sustenta que: “O estereótipo do bandido vai-se consumando na figura de um jovem negro, funkeiro, morador de favela, próximo do tráfico de drogas, vestido com tênis, boné, cordões, portador de algum sinal de orgulho ou de poder”.

Com a fabricação do estereótipo reafirmamos o fenômeno da reincidência em ato infracional. Fazemos nascer um axioma, o qual resultará na internalização da identidade do infrator, momento em que os adolescentes passam a se reconhecer como indivíduos sem caráter, de natureza perversa e com muita periculosidade. Logo, o adolescente passa a vestir a carapuça, submetendo-se à vontade social segundo a voz pública do preconceito.

Sobre o preconceito em relação ao adolescente infrator, assim se manifestou a Assistente Social do CREAS:

Então, **nós percebemos muito preconceito das escolas, dos professores, da direção**. Quando o adolescente é **adolescente que passou pelo sistema socioeducativo ele já é apontado, ele não pode esbarrar. Se ele escorregou no chão, pronto! Já é um motivo para se alarmar, para ficar de olho. Então, assim, já tem todo esse preconceito. Essa é uma grande dificuldade e a gente percebe isso toda hora.** (grifo nosso)

Percebemos que o preconceito se espalhou por toda a sociedade, contaminando as mentes, as intenções, os sentimentos, o comportamento da maioria esmagadora do corpo social, formando, assim, uma população estigmatizada. Tal fato nos remete ao modelo da peste, outrora um modelo de inclusão excludente. Logo, o preconceito como um mecanismo de poder exercido sobre os adolescentes reincidentes os inclui na seletividade do sistema socioeducativo, em um mecanismo de controle de massa viva, por meio da vigilância hierarquizada, direcionando a produção da reincidência para a classe que se deseja vigiar – os incivilizados. Mas, não para por aí. Ao mesmo tempo que os inclui, o sistema socioeducativo torna-se um mecanismo de exclusão, assim como o modelo da lepra, desqualificando-os, privando-os de liberdade, do direito à educação e do direito à profissionalização.

A reincidência da prática do ato infracional

O tema da reincidência em ato infracional nos remete a um conceito nem sempre verdadeiro, qual seja: o comportamento repetitivo de fazer compulsivamente outra prática delitiva de caráter nitidamente subjetivo já inerente ao sujeito. Nesse contexto, segundo a análise realizada por Soares *et.al.* (2005, p. 292):

A reincidência pode congelar nossa percepção, impedindo que se identifiquem **as condições externas** que podem estar cumprindo função decisiva no que parece ao observador superficial **como sendo a mera repetição destinada de um sujeito viciado em crime.** (grifo nosso)

É sobre esse “congelamento da percepção social”, discurso tendencioso a naturalizar o fenômeno da reincidência em ato infracional, que, em resposta à violência juvenil, o Estado aponta para as soluções simplistas, como por exemplo: a redução da idade penal. Logo, a sociedade se vê tentada a se socorrer nas instituições judiciárias e penais, nesse caso, no sistema socioeducativo, com medidas cada vez mais duras, mais abrangentes e direcionadas ao controle social, em detrimento da não concretização dos direitos sociais.

O mito da impunidade existe porque a sociedade desconhece que o sistema socioeducativo impõe medidas socioeducativas (MSE) muitas vezes mais severas do que o sistema penal. Segundo o art. 122, inciso II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a **reincidência tem natureza jurídica de agravante de pena**, que dará origem à aplicação de medida socioeducativa mais gravosa que é a de privação de liberdade. No mesmo artigo, no inciso III, a reincidência dará origem à aplicação de uma medida de privação de liberdade diante do não cumprimento *reiterado* e injustificado da medida socioeducativa anteriormente aplicada. Nesse caso, diante de descumprimento de duas advertências (medida menos gravosa), poderá ser determinada uma medida de privação de liberdade. Assim, a reincidência é uma agravante de pena que poderá determinar a aplicação da medida socioeducativa de internação. Foucault (1999, p. 120) mostra que, de acordo com a legislação de 1791, os reincidentes eram passíveis de ter a pena dobrada.

Em primeiro lugar com **a noção de reincidência**. Não que esta fosse desconhecida nas antigas leis criminais. Mas tende a tornar-se uma **qualificação do próprio**

delinquente, susceptível de modificar a pena pronunciada: de acordo com a legislação de 1791, os **reincidentes, em quase todos os casos, eram passíveis de ter a pena dobrada**: segundo a lei de Floreal ano X, deviam ser marcados com a letra R; e o Código Penal de 1810 indicava-lhes ou o máximo da pena, ou a pena imediatamente superior. (grifo nosso)

Porém, o direito infanto-juvenil tem prevalência de **conteúdo educativo** sobre os **punitivos**. Logo, não tem como objetivo principal privar os adolescentes de sua liberdade em face da prática do ato infracional, mas, sim, apresentar aos adolescentes oportunidades para a sua ressocialização.

Um estudo realizado por Foucault (1999), na França, sobre os indivíduos que estão em condição de hostilidade flagrante para com a sociedade mostra os mecanismos de repressão da época: a força, o pelourinho, 03 campos de trabalhos forçados, 19 casas centrais, 86 casas de justiça, 362 cadeias, 2.800 prisões, 2.238 quartos de segurança nos postos de polícia. Apesar desta série de meios, o vício conserva sua audácia: **o número de crimes não diminui e o número de reincidências aumenta mais que decresce**.

Contudo, apesar dos estudos pretéritos, ainda hoje a reincidência em ato infracional é um tema pouco explorado no meio acadêmico. Até o ano de 2011, não existia nenhum estudo específico sobre a reincidência da prática do ato infracional. A partir de 2011, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), após 16 meses de pesquisa, apresentou os resultados do estudo “Panorama Nacional A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação”, apontando os indicadores específicos sobre a reincidência da prática do ato infracional. Os dados expostos pelo CNJ (2012, p.11) revelam que o **índice de reincidência é bastante significativo** e, dependendo da região do território brasileiro, **pode chegar até 54% - no caso do Nordeste - sendo de 43,3% em âmbito nacional**.

Nesse sentido, Macedo (2013, p. 130) aponta as dificuldades para a reintegração social e, por conseguinte, o caminho para a reincidência, segundo os adolescentes infratores entrevistados: *Adolescente A: “Os amigos de boca de fumo, que ‘fica’ chamando para voltar. Adolescente B: “O vício e as drogas”. Adolescente C: “A falta de uma vida melhor”*.

Os relatos dos adolescentes demonstram que “os amigos de boca de fumo”, o vício e as drogas, assim como a falta de uma vida digna são fatores que atraem os infratores para a prática da reincidência em ato infracional. Estas falas traduzem com fidelidade circunstâncias importantes do universo dos adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas.

As pesquisas realizadas registraram o fracasso do sistema socioeducativo em decorrência da ausência de políticas preventivas, além de evidenciarem o crescimento das políticas punitivas - medida inócua considerando o aumento da criminalidade, em especial no Estado do Rio de Janeiro.

O paradoxo entre a reincidência e a aplicação de medida socioeducativa

Procuramos identificar no contexto das falas dos entrevistados a compreensão do paradoxo entre a prática da reincidência e a aplicação da medida socioeducativa. Registramos que a fabricação da reincidência surge a partir das histórias de vida e não em consequência de um ser execrável, infame, eminentemente pernicioso às coisas públicas. A Conselheira Cátia⁶, do Conselho Tutelar, descreveu a inoperância social e educacional do sistema socioeducativo como causa da prática da reincidência do ato infracional: *“A medida socioeducativa também tem caráter de pena. O socioeducativo **tem muito pouco de sócio e menos, ainda, de educativo**”* (grifo nosso).

⁶Os nomes citados no texto são fictícios, como forma de preservar a identidade dos informantes.

O conselheiro João e a conselheira Cátia associaram a prática da reincidência à necessidade do acompanhamento das medidas socioeducativas após o seu cumprimento, apontando o CREAS como o órgão responsável pelo acompanhamento. Nas falas, apontam para a falta de estrutura do CREAS, argumentando ser apenas um órgão com precária disponibilidade de recursos humanos, colaborando com a **ociosidade** dos adolescentes infratores após o cumprimento da medida socioeducativa.

Macedo (2013, p. 140), buscando identificar as condições da estrutura e da prática da instituição disciplinar para a garantia da escolarização, profissionalização, lazer, esporte e cultura, através dos relatos dos adolescentes internos, em breve síntese, descreveu a sua rotina:

Pesquisador - Como é a sua rotina dentro do CRIAAD? Adolescente A- Fico vendo televisão. Fico conversando com os meninos. Às vezes jogo bola na quadra. Ontem foi um dia bom. Pesquisador – E o que é um dia ruim? R- Um dia ruim é quando venho de casa. Sei que a responsabilidade é minha, é melhor cumprir para sair tranquilo. Pesquisador – E como você vai para casa? R- Meus pais vêm me pegar nos finais de semana.

Pesquisador - Como é a sua rotina dentro do CRIAAD?

Adolescente B- **Não tem nada não.** Às vezes faço faxina e depois não faço mais nada. (grifo nosso)

Pesquisador - Como é a sua rotina dentro do CRIAAD?

Adolescente C- Fazendo atividades com os meninos. Quadra, jogo boneco. 07h30min, café; 12:00h, almoço; 20:00h, dormir. Eu tenho insônia. Não durmo direito. Depois só saio às 07h30min.

As falas dos adolescentes revelam a ausência de atividades escolares, culturais e de profissionalização, caracterizando-se, assim, a tão falada ociosidade.

A conselheira Cátia associou a prática da reincidência à ausência do Estado Social de Direito, ao não investimento em políticas preventivas, mas, sim, em políticas punitivas. Aponta ainda, para a desestruturação familiar e o envolvimento da própria família do infrator com o crime.

Se investíssemos em prevenção não seria necessário gastos desnecessários com a prisão. Acho que um ponto também que podemos colocar é a **infração do menor**, ela é sempre cometida de uma forma que ela é uma **auto-reprodução**, é uma **família** que não **tem estrutura**, uma **família que os pais têm envolvimento com o crime**, os **adolescentes são criados por terceira pessoa que não tem relação com a família.** (grifo nosso)

As falas dos conselheiros não reproduzem a imagem do adolescente reincidente como um ser execrável, infame, eminentemente pernicioso, mas, sim, desvelam uma sociedade demarcada por desigualdades sociais. Além disso, registram a ausência de políticas preventivas e o investimento em políticas punitivas.

Nesse momento, nos lembramos da entrevista realizada com uma diretora do CRIAAD (2013, p.139), apontando o DEGASE como “o fim da linha”, porque o melhor caminho é investir em prevenção, ao contrário de se esperar pela delinquência:

O DEGASE já é o “fim da linha” para o adolescente infrator. Quando não dá nada certo para eles, param aqui no DEGASE. Precisamos de **políticas públicas de**

prevenção para dar oportunidade ao adolescente de não chegar até aqui. Muito se investe no DEGASE, **porém temos poucos resultados. Por que não se investe em prevenção? Porque não desenvolver políticas preventivas? Por que se tem que esperar pela delinquência?** (grifo nosso).

Assim, foi enfatizada a necessidade de maiores investimentos em políticas preventivas. E por que não se investe em prevenção? Por que não desenvolver políticas preventivas? Por que se tem que esperar pela delinquência? **O que se esconde sob o aparente cinismo do sistema socioeducativo? A resposta é: porque presenciamos a produção da delinquência útil - um mercado econômico e suculento da punição.** Para Oliveira (2001, p. 147):

Em uma instituição onde o custo *per capita* de atendimento ao adolescente varia **de 8 a 30 salários mínimos**, como é o caso da FEBEM/RS, é injustificável que não se consiga assegurar as condições mínimas de sobrevivência dos adolescentes. **São investimentos suficientes para garantir a montagem de uma estrutura que garanta escolarização, profissionalização, lazer, esporte, cultura, etc., como prevê o ECA.** (grifo nosso)

A discussão sobre o aspecto lucrativo da produção de delinquência não é negligenciada por Foucault (1999, p. 307). Em seu livro *“Vigiar e Punir: nascimento da prisão”*, apresenta vários exemplos acerca do funcionamento de uma delinquência útil:

1-A implantação das redes de prostituição no século XIX é característica a respeito: (...) **os enormes lucros sobre um prazer sexual que uma moralização cotidiana cada vez mais insistente votava a uma semiclandestinidade e tornava naturalmente dispendioso.** (1999, p. 306, grifo nosso)

2-Na computação do preço do prazer, na constituição de lucro da sexualidade reprimida **e na recuperação desse lucro, o meio delinquente era cúmplice de um puritanismo interessado: um agente fiscal ilícito sobre práticas ilegais.** (1999, p. 307, grifo nosso)

3-Os tráficos de armas, os de álcool nos países de lei seca, ou mais recentemente os de droga, mostrariam da mesma maneira esse **funcionamento da “delinquência útil”.** (1999, p. 307, grifo nosso)

Ainda sobre o paradoxo entre a reincidência e a medida socioeducativa, registramos a fala do Presidente do IGBr, apontando que os adolescentes são mais vítimas do que algozes. Nesse caso, a prática da reincidência é um fator secundário, porque o que se pretende não é reincidir, mas, sim, sair da invisibilidade e fazer parte da sociedade de consumo. O delito ocorre como busca de autonomia, como busca do senso de pertencimento a uma sociedade excludente. Além de impossibilitados de se reconhecerem nos padrões sociais vigentes, os adolescentes infratores se vêem desvalorizados socialmente: *“Quando você fala da **reincidência**, o ponto **essencial é a busca do senso de pertencimento.**”*

*Nós temos uma necessidade essencial da gente se sentir pertencendo. Não há uma **reincidência**, há uma constatação de que ele não obteve o que ele queria". (grifo nosso)*

A educação e a capacitação para o trabalho do adolescente infrator

A Lei 12.594/2012 estabelece que as escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), assim como os programas de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) **poderão** ofertar vagas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Essas instituições formam o Sistema S. **A Lei 12.594/2012 atribui ao sistema S a facultatividade** para ofertar vagas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Isto porque, em seu texto, consta "**poderão**" e não "**deverão**" ofertar vagas. Logo, não ofertando vagas ou ofertando vagas que não despertem interesse no adolescente, por exemplo, curso de corte e costura, curso de jardinagem etc, a lei estará sendo cumprida sem qualquer indício de ilícito. Indagamos a Professora do CREAS sobre o trabalho em rede com o Sistema S.

Veio uma coordenadora aqui, **a gente até conversou**. No dia fiz o cadastro na internet para o projeto "Portal do Futuro". Cada um fez a sua inscrição. **Tinha que ter um perfil de escolaridade**. Tinha alguns que tinham, foram seis. E na hora ela me ligou, avisando que teria uma redação. Eu disse: eles não irão passar. **Eles estão no primeiro e no segundo ano**, eles ficaram um ano e pouco lá no Expedito que eles apelidaram de Bangu Zero. A escola lá é assim: "vamos empurrar porque tem que estudar". **Porque eles voltam sem saber escrever nada. Então eles não conseguem fazer a redação do sistema S**. Daí, a coordenadora perguntou: o que você acha que nós podemos fazer? Eu disse: podemos substituir a prova por uma entrevista? E ela respondeu: então tá, vou fazer uma entrevista, a redação vai ser substituída por uma conversa. Eu falei: ótimo. Aí, já passei para eles: vocês vão conversar e daí eles ficaram animados. Só que nenhum dos seis foram. **Eles foram para a entrevista. Ela chamou e deu a vaga. Mas eles não foram no curso. Eles não quiseram ir no curso**. (grifo nosso)

A narrativa da professora demonstra uma **parceria eventual** entre o CREAS e o SENAC. Para que o adolescente possa participar do projeto Portal do Futuro⁷ tem que ter um determinado perfil de escolaridade, **perfil esse que ele não tem**. Por corolário, nessas condições, eles estão fora do projeto Portal do Futuro. Além disso, durante o processo de seleção, os adolescentes infratores terão que realizar uma redação de acordo com o tema apresentado. Trata-se de uma missão impossível em face do perfil do adolescente infrator, porque estão no primeiro e no segundo ano. Muitos são oriundos do que apelidaram de Bangu Zero, onde a escola é um mecanismo fisiológico, considerando que voltam sem saber escrever nada.

Além de todos os fatores agravantes para a inclusão do adolescente infrator em cursos profissionalizantes, ainda nos deparamos com a negação dos adolescentes. Sobre esse aspecto, pensamos que eles não encontram sentido no contexto de mercado atual, talvez pela falta de oferta pelas instituições de cursos que os motivem, como o curso de informática. Soma-se a isto o problema da autoestima desses jovens,

⁷SENAC - O programa Portal do Futuro prepara jovens de 16 a 21 anos, de baixa renda, para a primeira experiência profissional e para serem agentes de transformação social. Mais de 1000 jovens são formados anualmente pelo programa. Além da capacitação profissional, o Portal do Futuro promove o desenvolvimento de competências comportamentais e prepara os jovens para os primeiros desafios do mercado de trabalho. Os alunos recebem noções de cidadania, aulas de inglês e capacitação em cursos nas áreas de Gestão, Turismo e Hotelaria, além de receberem a vivência profissional em uma empresa. Disponível em <<https://www.rj.senac.br/portal-do-futuro/>>. Acesso em 28/01/2018.

que sentem-se incapazes de frequentar esses cursos junto com outros que possuem um capital econômico, social e cultural mais elevado.

O **Jovem Aprendiz** é um importante trabalho desenvolvido pelo CIEE. O aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Um dos critérios para a seleção de jovens aprendizes é que os jovens e adolescentes **estejam matriculados na rede pública de ensino**, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de exigência legal conforme exposto na Lei de Aprendizagem⁸, Decreto 5.598/2005. Com a palavra a Assistente Social do CIEE: *“a gente não pode inserir se não estiver devidamente matriculado e o CIEE, inclusive, faz esse acompanhamento na escola”*.

Na maioria das vezes, a **exigência legal** de estar matriculado na escola para poder participar dos cursos de capacitação profissional **exclui o adolescente infrator**. Percebemos nos relatos dos profissionais um **paradoxo**: para que os adolescentes infratores participem dos cursos de capacitação profissional deverão estar matriculados na escola. Todavia, essa exigência legal torna inviável a participação dos adolescentes infratores nos cursos de capacitação. Isto porque, considerando que o CREAS recebe adolescentes todos os dias, a maioria dos adolescentes estará fora do período de realização da matrícula escolar, **ficando, assim, fora da escola e excluídos dos cursos de capacitação profissional**.

Outro **critério/problema** para a inserção do adolescente infrator nos cursos de capacitação é a questão da escolaridade. Nesse sentido, a **baixa escolaridade** dos adolescentes é fator impeditivo para o ingresso nos cursos de capacitação. Com a palavra a Assistente Social do CIEE:

De maneira geral, nós temos muita dificuldade de inserção do adolescente infrator **em face da baixa escolaridade**. As empresas pedem um perfil pronto pra gente. E percebemos que pedem mais ensino médio, tem a questão da idade também, uma questão específica dos meninos de MSE. (grifo nosso)

De acordo com o relato da Assistente Social do CIEE não existe rejeição explícita por parte das empresas em decorrência do perfil do adolescente infrator. Vejamos: *“Explicitamente não tem. Até porque não identificamos o adolescente. A gente tem o cuidado de não identificar e as empresas também não pedem esse tipo de informação. Mas há uma rejeição da escolaridade mesmo”*. Ou seja, a rejeição existe em face da baixa escolaridade, que é uma das características do perfil do adolescente infrator. **Existe uma rejeição** a partir do momento em que se exige um grau de escolaridade correlato à idade do adolescente, resultando na exclusão do adolescente que cumpre MSE dos programas de capacitação profissional.

Com a falta de oportunidades em decorrência do ilegalismo, aciona-se um mecanismo para tornar infame aquele que é a sua vítima (FOUCAULT, 1999, p. 37), afundando-o ainda mais na criminalidade, eis que no momento da desinternação, via de regra, o infrator não poderá fazer nada senão voltar a delinquir, porque inexistente qualquer elevação de reconhecimento de padrões mínimos da dignidade humana ou do próprio conceito de pessoa humana. Nesse caso, as políticas municipais vêm se mostrando insuficientes quanto à inserção do adolescente reincidente no mercado de trabalho. Constatamos ainda a falta de recursos materiais e de pessoal, carências essas que impossibilitam o trabalho em rede.

Por fim, constatamos a violação da Lei 10.097/2000, considerando que o adolescente infrator possui o perfil de vulnerabilidade e, nesse caso, **tem atendimento prioritário**, não podendo entrar na fila como um

⁸CIEE - Nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005. Determina que todas as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional. No âmbito da Lei da Aprendizagem, aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando. Deve cursar a escola regular (se ainda não concluiu o Ensino Fundamental) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa. Disponível em <<http://www.empresas.ciee.org.br/portal/empresas/aprendizlegal/lei.asp>>. Acesso em 14/11/2017.

outro adolescente qualquer. Nesse momento, abrimos espaço para o depoimento da Assistente Social do CREAS, que afirma que o adolescente infrator não tem qualquer prioridade nas políticas municipais em relação ao programa Jovem Aprendiz: *“A Prefeitura, por meio da Secretaria de Trabalho, é a entidade responsável pelo programa Jovem Aprendiz. **Eles fazem um cadastro e o adolescente infrator entra na fila como um outro qualquer**”* (grifo nosso)

Com base no depoimento da Assistente Social do CREAS, são os próprios adolescentes que deverão fazer o cadastro. Depois do cadastro, entrarão na fila de espera como qualquer outro adolescente. Ora, como exigir dos adolescentes infratores, com baixa escolaridade, com baixa autoestima, muitos desesperançosos, a motivação para a efetivação do cadastro no Programa Jovem Aprendiz? Admitindo, hipoteticamente, a efetivação do cadastro pelo adolescente infrator, desprovido de instrução e sem acesso à internet, a espera para o curso de capacitação como qualquer outro adolescente, no mínimo, é uma situação teratológica. Até porque, é uma situação de flagrante desigualdade, porque o adolescente em condição de não vulnerabilidade goza de prerrogativas, entre elas a educação e recursos tecnológicos (acesso e domínio da informática), que o infrator não dispõe.

Para o Presidente do IGBr, antes da capacitação para o trabalho do adolescente infrator é necessária a prevenção para tratar o adolescente usuário de drogas. Entretanto, esse trabalho de prevenção foi descontinuado em face de um conflito de competência envolvendo o Estado e o Município de Nova Friburgo. Para o Estado, o trabalho de prevenção era de responsabilidade do Município. Assim, saíram prejudicados os adolescentes, as suas famílias e a sociedade.

Constatamos ainda que, quando se tem a oferta dos cursos profissionalizantes, na maioria das vezes eles não atendem os interesses dos adolescentes. Assim como o Presidente do IGBr, sustentamos que a oferta de cursos que não atendem os interesses dos adolescentes, como o curso de crochê e, da mesma forma, a oferta de cursos fora da adequação escolar são procedimentos a fim de elidir a lei.

Nesse sentido, Soares (2008, p. 200) sustenta que o grande desafio está em combinar geração de emprego e renda com a sensibilidade para o imaginário jovem, permitindo-os ter acesso à internet, tecnologia de ponta, arte, música, cinema, teatro, TV, mídia, cultura e esporte, ultrapassando o destino de seus pais:

Os jovens pobres das periferias e favelas não querem uma integração subalterna no mercado de trabalho. Não desejam ser engraxates dos nossos sapatos, mecânicos dos nossos carros ou pintores de nossas paredes. Não querem repetir a trajetória de fracassos de seus pais. **Não pretendem reproduzir o itinerário de derrotas da geração precedente. Os jovens pobres desejam o mesmo que nossos filhos: internet, tecnologia de ponta, arte, música, cinema, teatro, TV, mídia, cultura, esporte. Desejam espaços para expressão de sua potencialidade crítica e criativa; espaços e oportunidades para sua afirmação pessoal; chances para alcançar reconhecimento e valorização, escapando ao manto aniquilador da invisibilidade social discriminatória.** (grifo nosso)

Considerações finais

O artigo teve como objetivo a análise da fabricação da reincidência em ato infracional pelo sistema socioeducativo, a partir das práticas cotidianas da rede de proteção aos adolescentes com ênfase no direito à educação e à profissionalização.

Apesar do Estado ter evocado a tutela das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, nota-se a fragilidade na operacionalização do sistema socioeducativo. Nesse contexto, a vinculação do sistema socioeducativo com a lei é simplesmente formal, ou seja, é uma declaração necessária para outorgar-lhe legitimidade, mas na realidade nem sempre se concretiza.

O Brasil é marcado por fortes paradoxos sociais que, ao se combinarem, alimentam o crescimento inexorável da violência criminal, com a fabricação da reincidência do ato infracional.

A análise do perfil do adolescente infrator demonstrou uma seletividade do sistema socioeducativo, nos mesmos moldes discriminatórios da seletividade do sistema penal: adolescentes pobres, negros, moradores de periferia/favelas, predominantemente do sexo masculino, com famílias desestruturadas, baixa escolaridade e ausência de profissionalização.

Os adolescentes infratores têm menos possibilidade de inclusão nos programas de capacitação profissional, considerando a exigência de determinado grau de escolaridade pelas empresas. Isto porque existe uma grande defasagem entre a idade do adolescente e o grau da sua escolaridade. A baixa escolaridade é um fator que dificulta a profissionalização dos adolescentes infratores e, no momento da desinternação, voltam a praticar o ato infracional de forma mais gravosa.

Analisando os dados sobre a incidência de delitos, os mais praticados foram os atos infracionais contra o patrimônio, seguidos do tráfico de drogas, em âmbito nacional. Em Nova Friburgo, porém, a pesquisa de campo apontou o tráfico de drogas como o ato infracional mais praticado. Ao traficar, da mesma forma que o ato infracional contra o patrimônio, os adolescentes também pretendem obter recursos financeiros. Assim, apesar de atos infracionais diversos, o objetivo é o mesmo: obter dinheiro e ter acesso aos bens de consumo de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais.

Não estamos traçando uma relação linear entre a pobreza e a criminalidade. O nosso intento é demonstrar que quanto mais desigual for uma sociedade, como resultado da falta de concretização dos direitos básicos para a maioria dos adolescentes, quanto maior for a falência do Estado em relação à rede protetiva dos adolescentes, maiores serão os índices de violência e de criminalidade nessa sociedade.

Tratamos dos adolescentes infratores como sujeitos de direito, articulando-os com a prática do ilegalismo exercido pelo Estado. Esse trâmite sem fronteira entre a legalidade e a ilegalidade no sistema socioeducativo faz emergir os pontos de convergência para a produção da reincidência em ato infracional: a ausência ou ineficiência do direito à educação e do direito à profissionalização. Nesse sentido, o sistema socioeducativo produz mais delinquência quando, na verdade, deveria combatê-la.

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas preventivas mais efetivas, voltadas ao direito à educação e ao direito à profissionalização do adolescente infrator, buscando o aperfeiçoamento do sistema socioeducativo, no sentido do alcance de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências bibliográficas

BATISTA, V. M. (2003). *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan.

CASTRO, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, M. (1999). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

MACEDO, M. (2018). *A fabricação da reincidência do ato infracional pelo sistema socioeducativo: adolescentes privados de liberdade, de educação e de profissionalização*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal Fluminense – UFF.

MACEDO, M. (2013). *Por trás do adolescente infrator: desconstruindo verdades acerca da reincidência*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal Fluminense – UFF.

OLIVEIRA, C. S. (2001). *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina.

SOARES, L. E. (2008). Simpósio 7 — psicologia e políticas públicas: a função social do estado. *O drama da invisibilidade*. In: N. GUARESCHI (org). *Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo* (p. 197-207). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

SOARES, L. E.; BILL, MV; ATHAYDE, C. (2005). *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.

WACQUANT, L. (2011). *As prisões da miséria*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Fontes eletrônicas

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Panorama Nacional A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação* (2012). Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/58526-cnj-traca-perfil-dos-adolescentes-em-conflito-com-a-lei>>. Acesso em 01/04/2018.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL/1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10/07/2018.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA/1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 10/07/2018.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em 05/07/2018.

LEI No 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em 12/06/2018.

LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em 05/07/2018.

O Globo. *Unidades do Degase no RJ têm superlotação, doenças e mofo*. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/09/unidades-do-degase-no-rj-tem-superlotacao-doencas-e-mofo.html>>. Acesso em 01/03/2018.

Fecha de recepción: 12/9/2018

Fecha de aprobación: 4/12/2018



Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa¹

Contributions for an analysis model of the Educational Reform Policies

MELENDEZ, Cecilia Evangelina²

YUNI, José Alberto³

Melendez, Y. y Yuni, J. A. (2018). Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa. *RELAPAE*, (9), 32-46.

Resumen

Este trabajo surge del interés por contribuir conceptualmente a las investigaciones sobre Política Educativa y particularmente a la línea de estudios sobre las reformas educativas, entendidas éstas desde una perspectiva que permita abordar y analizarlas como procesos globales de reorientación sistémica de un sector de la educación o de todo el sistema. La mayoría de las investigaciones acerca de política educativa se basan en estudios de casos y en menor medida en enfoques comparativos. Por ello nuestro propósito en este artículo es proponer un esquema de análisis, que sirva como modelo conceptual para analizar las reformas educativas. En primera instancia presentamos un recorrido conceptual sobre la noción de Reformas Educativas, en el que desplegamos y analizamos una serie de definiciones, caracterizaciones y enfoques posibles para su abordaje. Describimos, además, las fases o momentos que las componen en tanto proceso. También presentamos los ejes de discusión en torno a los cuales los actores involucrados, educativos o no, centran sus disputas, a partir del particular modo de configuración de las políticas educativas. El propósito de la construcción de este modelo es también generar un insumo para la formación de los profesionales de la Educación, de modo que puedan comprender a las reformas no sólo como un fenómeno pretérito, sino como una posibilidad futura en la que pueden ser potenciales partícipes, como diseñadores, implementadores, evaluadores u opositores críticos.

Palabras Claves: Análisis de Reformas/ Política Educativa/ Reformas Educativas.

Abstract

This work arises from the interest to contribute conceptually to research on Educational Policy and particularly to the line of studies on educational reforms, understood from a perspective that allows to address and analyze them as global processes of systemic reorientation of an education sector or the entire system. Most research on educational policy is based on case studies and to a lesser extent on comparative approaches. Therefore, our purpose in this article is to propose a scheme of analysis, which can serve as a conceptual model to analyze the reforms that occurred throughout the history of education in our country

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del PICT 3104/2014 *Interpelaciones de la Inclusión Social, la Inclusión Digital y las Culturas Juveniles a la Gramática Escolar de la Escuela Media: Análisis de Contextos de Catamarca, Santiago Del Estero y Villa María (Córdoba)*, financiado por FONCYT-ANPCYT; y del Programa de Investigación *Tensiones y disputas en torno a la escuela secundaria: nuevos formatos, prácticas socio-juveniles y re-posicionamientos de los sujetos de la educación*, financiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María.

² Centro de Investigación y Transferencia Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Catamarca / ceciliamelendez.unca@gmail.com

³ Centro de Investigación y Transferencia Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / joseyuni@gmail.com

and other countries. In the first instance, we present a conceptual on the notion of Educational Reforms, in which we display and analyze a series of definitions, characterizations and possible approaches for its perspective. We also describe the phases or moments that compose them as a process. We also present the axes of discussion around which the involved actors, educational or not, focus their disputes from the particular mode of educational policy configuration. The purpose of the construction of this model is also to generate an input for the training of professionals educators, so that they can understand the Reforms not only as a past phenomenon, but as a future possibility in which they can to be potential participants, as designers, implementers, evaluators or critical opponents.

Keywords: Educational Policy / Educational Reforms / Reforms Analysis.

Introducción

Las Reformas Educativas como objeto de estudio generaron una prolífica producción académica internacional entre ellos algunos referentes actuales como: Kelchtermans (2005), Fullan (2006), Goldspink (2006) y Cerna (2013). En esas contribuciones se observa que predomina como estrategia metodológica el estudio de casos y que hay menos interés por la construcción teórico-epistemológica de su especificidad, dentro del marco más amplio de las políticas educativas. En este artículo nos posicionamos desde la perspectiva teórica que aporta el modelo del ciclo de las políticas o etapas (Lasswell, 1953). Particularmente, recurrimos al análisis del proceso de las políticas públicas que se concentra en la explicación del proceso de definición de los problemas y cómo éstos llegan a la agenda política, la instancia de formulación de las políticas, cómo se toman las decisiones para su implementación y finalmente, cómo se monitorean y evalúan (Parsons, 2007).

La pretensión de aproximarnos conceptualmente a las Reformas Educativas y el interés de elaborar un modelo de análisis de las mismas, surge de la necesidad de comprender su especificidad como un tipo de política educativa que, si bien puede generarse en cualquier momento y lugar, siempre remite a un tiempo, un territorio concreto y una organización sistémica existente.

Como lo mencionamos anteriormente las Reformas Educativas suelen estudiarse como únicas y particulares, lo que restringe la mirada a cierto tipo de procesos, generalmente su implementación e impacto. Por ello, es común que en las instituciones formadoras o en la literatura específica de política educativa, la concepción de Reforma Educativa queda cristalizada en el momento particular de institucionalización de una nueva política. Ello conduce a nominar a “la reforma” en singular, como un hecho excepcional y disruptivo del proceso instituyente, sin considerar sus interacciones y recursividades con procesos más amplios y de larga duración histórica (Melendez y Vizcarra, 2018). Por ello, es necesario que las políticas de Reforma se aborden como momentos de ruptura y de diferenciación del proceso más amplio y dinámico de desarrollo de las políticas educativas, pero dentro del marco más general de la regulación político-institucional del sistema educativo o de alguno de sus subsistemas.

Este trabajo persigue el propósito de ofrecer un modelo analítico para abordar las Reformas Educativas desde una perspectiva comprensiva del campo educativo, observando su materialización como instancias singulares de las políticas educativas (en sus dimensiones normativas, curriculares y pedagógicas); permitiendo la visibilización en ellas de posturas políticas, ideológicas y académicas (Mendez, 2015) así como de las disputas y arenas de conflicto en que actores de diferentes niveles y capitales de poder juegan sus apuestas de fijar significados en torno a la educación. Cabe señalar que esas disputas se enmarcan en instancias de conflictividad social que rebasan el plano de las políticas educativas.

El esquema de análisis que desarrollamos integra distintas dimensiones del proceso de reforma, comprendiendo que no es un mero acto administrativo sino un proceso que involucra a diferentes actores educativos, generando interrupciones que en ocasiones ponen en juego posicionamientos contrapuestos frente al fenómeno educativo en todos sus aspectos (principios, finalidades, modos de gestión) e

involucrando aspectos subjetivos de interpretación y/o resistencia que inciden en la implementación/puesta en acto de las reformas.

Esto será retomado y especificado en el apartado sobre los actores y ejes de discusión, en este sentido la que sería una de las primeras obras dedicadas a la comprensión de las Reformas Educativas, se tituló *El Mito de la Reforma Educativa*, título que posee una notable fuerza alusiva en tanto evidencia empíricamente la escasa capacidad de las reformas educativas para transformar en profundidad la cultura escolar.

Hacia una conceptualización de las Políticas de Reforma de la Educación

En este apartado nuestro propósito es presentar algunas definiciones de Reforma Educativa en tanto proceso histórico y político. Para ello vamos a caracterizarla en su dinámica, identificando a los actores intervinientes y algunos ejes de disputa que en la producción académica (Jones y Kettl, 2003) se presentan como recurrentes.

En el año 1982 Popkewitz, Tabachnik y Wehlage publicaron su trabajo denominado *El mito de la reforma educativa*. Esta es una de las primeras obras dedicadas a la comprensión de este fenómeno, cada vez más presente en la dinámica de la gestión y administración de la educación. Gómez y Romero Morante (2009) afirman que el título de esa obra posee una notable fuerza alusiva y sostienen que su investigación aportó evidencia empírica acerca de la escasa capacidad de las reformas educativas para transformar en profundidad la cultura escolar. En otras palabras, el estudio reveló la capacidad de las escuelas para alterar y domesticar las reformas.

En el sentido más amplio, la naturaleza de las reformas educativas se vincula a su condición de ser actos de gobierno, es decir, acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación. En esa escala, las reformas educativas son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). No obstante, la especificidad de una política de reforma radica especialmente en la naturaleza disruptiva que porta en sus concepciones y regulaciones. En tal sentido, siguiendo a Fullan (2006) es necesario diferenciar entre las políticas de reforma -que buscan generar una transformación alterativa de la gramática escolar- de aquellas otras políticas educativas que persiguen el cambio o la mejora de un sistema educativo sin introducir cambios radicales en las concepciones, la organización o los procesos pedagógico-curriculares (Tyack y Cuban, 2001).

Desde una perspectiva institucionalista, Frigerio (2000) sostiene que una reforma es un movimiento instituyente que busca constituirse en instituido; cuando lo logra suele ver con recelo a cualquier nuevo instituyente que pugne por instituirse. Prima en esta definición la descripción de las reformas desde una perspectiva dinámica, como resultado del choque de fuerzas relacionadas con intereses en disputa, en un proceso socio-histórico no libre de confrontaciones.

En otro sentido, Miranda (2001) define a las reformas educativas como acciones de la política educativa a través de las cuales el Estado, con la participación de la sociedad, define los principios y criterios fundamentales que orientarán el cambio de la educación de un país, en un determinado momento histórico. En esta perspectiva cobran un rol protagónico el Estado y la comunidad educativa como actores intervinientes en el proceso. Hay en esta visión una preeminencia del Estado como articulador de intereses particulares, lo que diluye el reconocimiento de su carácter conflictual.

Desde el punto de vista del funcionalismo tecno-económico y de las teorías de la correspondencia que pretenden el ajuste entre los sistemas educativos y el sistema de relaciones económicas, las políticas reformistas han sido interpretadas como un reflejo o adaptación estatal a las necesidades tecnológicas y organizativas del sistema productivo (Bonal, 1998). En cambio, desde la perspectiva de las teorías de la

reproducción las políticas de reforma se explican por la variación en los equilibrios sociales, que generan condiciones de redistribución del poder y habilitan nuevas condiciones para redistribuir y organizar los modos de escolarización y la definición del conocimiento considerado legítimo. Ambas corrientes ofrecen perspectivas complementarias, aunque coinciden en tratar al Estado como un agente homogéneo que se limita a traducir voces hegemónicas. Como sostienen Gómez y Romero Morante (2009), aunque las funciones de reproducción socioeconómica y de control cultural están inscritas en el código genético del Estado como institución de regulación social, la lógica que rige la formación de políticas no es tan simple.

Los enfoques teóricos críticos sostienen que las políticas educativas y los movimientos orientados a promover reformas educacionales tienen sus orígenes en las cambiantes exigencias y las estructuras de la economía que sirven a los intereses de la clase capitalista dominante. Mediante el control y direccionamiento de las políticas educativas, estos sectores controlan y racionalizan el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes requeridas por la economía de libre mercado para su fuerza laboral (Espinoza, 2008). En este enfoque se hacen visibles otros actores además del Estado y la comunidad educativa, en particular, los agentes del mercado con sus propios intereses (Ball, 2018). El Estado deviene así una arena de disputa y negociación de los diferentes y múltiples intereses en torno a la educación. En tal sentido, las reformas educacionales serían parte de la misma dinámica del conflicto social, en tanto que su origen estaría dado por los esfuerzos de los agentes por hacer algo innovador o de los conflictos de clase generados por el modo capitalista de producción (Espinoza, 2008). Para el enfoque crítico el conflicto ocupa un lugar central en la generación y definición de las reformas. El eje de las disputas se relaciona con la discusión acerca de la articulación de la educación con los aspectos económicos y las demandas del mercado; más específicamente en la formación de la fuerza de trabajo. Sin embargo, en un nivel más profundo el núcleo de las disputas lo constituye la lucha por la apropiación concentrada o la redistribución de los bienes de producción material y simbólica de la sociedad.

La perspectiva de la teoría crítica considera que la justicia social y la equidad son los aspectos que deben orientar las reformas y por supuesto deben ser claves al momento de evaluar el éxito de una reforma educacional (Espinoza, 2008). Más afín con la perspectiva crítica, House (1988) considera a la reforma en tanto fenómeno que pone en juego intereses de grupos de poder en conflicto dentro de la sociedad. El autor enfatiza la necesidad de ubicar las políticas de reforma en un determinado contexto político y social.

En tal sentido, los denominados *procesos globales de reforma* modifican la escala analítica en tanto que la unidad de análisis ya no son necesariamente los estados nacionales, sino bloques supranacionales que abordan políticas de reforma de ciertos subsistemas. Jones y Kettl (2003) advierten acerca de la incidencia de este fenómeno en los modelos generales de análisis de reformas de políticas públicas, fuertemente influenciados por los enfoques de las ciencias de la administración. Por un lado, identifican el *gerencialismo* -también denominado "nueva gestión pública"- que se basa en la aplicación de los principios de gestión empresarial a las instituciones públicas (Grinberg, 2017). Por otra parte, reconocen la *teoría de la elección pública*, conocida como la "teoría económica de la política", que propone la extensión de la lógica de los mercados al intercambio administrativo y político. Estas ideas proporcionan la base para la reforma educativa reciente en distintos países (Goldspink, 2007).

De las definiciones presentadas anteriormente recuperamos algunos elementos para elaborar nuestro propio modo de entender las políticas de reforma educativa. Una reforma es una instancia singular y totalizante en el desarrollo de las políticas educativas, que posee potencial para desplegar un proceso dinámico instituyente. En su proceso de definición, formalización e implementación, en el que intervienen diferentes actores (educativos o no) los cuales participan en la disputa por la apropiación de los significados, sentidos, discursos y prácticas educativas. El sentido conflictivo expresado en las disputas entre los actores legítimos y legitimados para tomar parte en el juego de la construcción de las políticas de reforma, atraviesa diferentes instancias y fases. Por otra parte, estas disputas son expresión de múltiples intereses que entran en conflicto y generan discusiones que se asientan sobre ciertos ejes estructurantes del sistema escolar al que pretenden alterar. Esos intereses y significados se han construido a lo largo del proceso histórico-político y, por lo tanto, pueden ser abandonados, retomados o resignificados en su

diálogo con las condiciones epocales en que operan el sistema y las instituciones educativas.

Las Políticas de Reforma Educativa en perspectiva procesual

Con los argumentos y elementos teóricos mencionados previamente planteamos a continuación un esquema que intenta modelizar la dinámica o ciclo de las reformas. Estas deben ser comprendidas en su procesualidad como condición para comprender las orientaciones generales de las políticas socio-educativas de las que son expresión y, a su vez, para establecer las traducciones progresivas que van experimentando desde su concepción hasta su evaluación. Pensar las políticas de reforma como un proceso implica considerar las fases de discusión, diseño o formulación, implementación y evaluación. Para la elaboración de este esquema, seguimos la propuesta de Husén (1980) quien plantea “los seis principios generales y abarcadores” que pueden considerarse a la hora de diseñar, implementar y evaluar reformas educativas. El mismo se enriquece también con los aportes de Moreles Vázquez (2011) sobre el uso de la investigación para la implementación de reformas.

Las instancias que se consideran para el análisis de políticas de reforma educativa son:

1. *Configuración de la agenda pública*: los actores implicados (nacionales o internacionales, educativos o no educativos) ejercen presión a través de diferentes medios materiales para construir una agenda de reforma. Para ello ponen en circulación diagnósticos, se configuran discursivamente problemas y demandas que deben atenderse, se presentan experiencias “exitosas” y se construyen un discurso caracterizado por la urgencia modernizadora. Este proceso es el resultado de la acción de diferentes grupos, sectores y organizaciones (desde organismos supranacionales como UNESCO, corporaciones financieras internacionales y nacionales, multinacionales relacionadas con las industrias educativas o instituciones religiosas, entre otros). Este es el punto de partida de todo proceso de reformas educativas en tanto que son inseparables de las reformas sociales y, como tales, deben verse dentro del contexto más amplio de las reformas socio-económicas. El resultado de este proceso es la conformación de una agenda de reformas educativas y, en forma concomitante, la construcción de sentidos que permitan validar y justificar su necesidad para la reorientación de la vida social.
2. *Configuración de la agenda política*: en esta fase los gobiernos centrales (o los gobiernos jurisdiccionales en países federales) son los encargados de traducir la agenda pública en agenda política. Se trata de orientar los recursos institucionales, jurídicos y pedagógico-institucionales con el fin de modular el sistema de fuerzas políticas que disputan -desde la hegemonía del poder estatal- su pretensión de imponer su propia visión de la educación al conjunto de la sociedad. Los actores involucrados son grupos de interés con capacidad para operar sobre la esfera política mediante la presión ante los aparatos legislativos, los partidos políticos y la opinión pública (Campero, 2003). En esta fase, con la finalidad de obtener legitimación simbólica, es crucial el papel de los expertos, los think tanks, y consultores, que contribuyen en la configuración del discurso pedagógico de la reforma. En este nivel, el lenguaje técnico-pedagógico interactúa recursivamente con el discurso de la política pública y educativa más amplia y sienta las bases de lo que será el “texto pedagógico” de la reforma. En este nivel se definen las orientaciones axiológicas y los sentidos que portará el proceso de Reforma.
3. *Formulación técnico-jurídica*: las reformas deben ser iniciadas y acompañadas por decisiones tomadas a nivel de Parlamento, con una legislación nacional o provincial que otorgue alcance normativo y legitime la orientación al cambio propugnado. En esta instancia es importante el trabajo preparatorio que realizan los expertos de los ministerios y de los grupos de interés quienes preparan las propuestas normativas y traducen al lenguaje jurídico las orientaciones político-pedagógicas puestas en juego. El resultado de este proceso es la construcción del texto jurídico-normativo que instituye las novedades pedagógico-institucionales alterativas de la gramática escolar. El espacio legislativo se convierte en la arena de disputa en la que los grupos de interés intentan incidir en los sentidos y alcances de la normativa, a través de acciones directas e indirectas de presión sobre los parlamentarios o los sectores de gobiernos encargados de las negociaciones

de los términos de la normativa.

4. *Socialización y búsqueda de consensos*: en este momento del proceso se inicia un conjunto de operaciones orientadas a socializar los contenidos de la reforma y a generar consensos que favorezcan su traducción en las instancias curriculares y pedagógicas al interior de la trama institucional que se pretende transformar. Desde sus primeros pasos, todo proceso de reforma busca el involucramiento de todos los actores. Esta fase pone a prueba el capital político de los agentes que promueven la reforma, al confrontarse abiertamente con diferentes agentes que representan y defienden la gramática establecida o mantienen una posición crítica sobre los sentidos y alcances de las propuestas (sindicatos, asociaciones profesionales, etc.). En sistemas altamente burocratizados como los educativos, el sistema de funcionarios y técnicos de mandos medios y altos cumplen una función importante en este momento del proceso. No obstante, los procesos participativos y de consulta a los agentes educativos siempre han sido reconocidos en la literatura especializada como un recurso valioso para la construcción de consensos. Por ejemplo, en la propuesta de Husén (1988) la organización de foros de consulta es una vía para contrarrestar las resistencias y es una manera de garantizar la negociación con los involucrados. Junto con las campañas de información, son variadas las estrategias que permitirían conseguir mayor apoyo de los actores educativos.
5. *Implementación*: este es quizás el momento más abordado de las políticas de Reforma. No obstante, en las últimas décadas han surgido autores que inspirados en la perspectiva foucaultiana realizan una mirada crítica respecto al modo en que este momento es fetichizado y mitologizado por los estudiosos de las políticas. Así, al desarrollar la Theory of Policy Enactment (Teoría de la puesta en acto de las políticas) Stephen Ball y sus colegas (2012), explican que las políticas son puestas en acción en condiciones materiales específicas, con variedad de recursos y en relación a problemas específicos. Si bien, House (1988) recomienda que la implementación sea gradual y lenta porque “las reformas no pueden realizarse de la noche a la mañana”, suele suceder que el “paquete” de reforma se transmite a las escuelas como una fuerte y repentina ráfaga de viento (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016).

Los teóricos de la puesta en acto cuestionan la idea de implementación, por su carácter mecanicista y la sobredeterminación que se le atribuye a las políticas por sobre las dinámicas institucionales y los procesos de agenciamiento de los profesores y las familias. Para los teóricos de esta corriente, el desarrollo del conocimiento sistemático y en relación con el mejoramiento de la instrucción a gran escala requiere un cambio en la cultura de administración y enseñanza prevaleciente en las escuelas. Las culturas institucionales no cambian por mandato; cambian por el desplazamiento específico de las normas, estructuras y procesos existentes por otros; el proceso de cambio cultural depende fundamentalmente de modelar los nuevos valores y comportamientos que espera que desplacen a los existentes (Fullan, 2006).

En este momento el carácter conflictual de los procesos de reforma resuena fuertemente al interior de la trama institucional del sistema educativo. Las políticas –nuevas y viejas- son puestas delante de los compromisos existentes, los valores y formas de experiencia que hacen a la tradición del sistema y a las filiaciones pedagógicas de los actores escolares. Por ello, el enfoque de la puesta en acto propone la consideración de un conjunto de condiciones objetivas en relación a un conjunto de dinámicas de interpretaciones subjetivas, producidas en el marco de mediaciones institucionales. En este sentido lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de la implementación de las políticas para comprenderlas en acción en el nivel institucional.

Desde esta perspectiva, la noción de puesta en acto atiende no sólo a las condiciones y situaciones, contextuales e institucionales como moduladoras de los procesos del cambio educacional, sino que también da lugar a posiciones de resistencia de los diferentes actores o, por el contrario, de potenciación de los procesos de innovación que se busca generar. En tal sentido, la puesta en acto va más allá de la implementación como una ejecución mecánica y rutinaria de las prescripciones normativas, pedagógicas y curriculares, reconociendo la capacidad de agenciamiento de los actores educativos para transformar y modular el discurso y el texto pedagógico de la reforma.

6. *Monitoreo*: se alude a los procesos sistemáticos de revisión de los procesos desencadenados por la

puesta en acto de las políticas de reforma. En general el monitoreo está hegemonizado por los agentes tecno-burocráticos dependientes del Estado. Estos actúan como instancias de control y vigilancia del “espíritu” de la Reforma y, a la vez, sufren los embates de los otros agentes para reorientar la dinámica reformista. La fase de monitoreo se caracteriza por la disputa en la interpretación de los logros, obstáculos y dificultades para que los procesos de reforma logren su cometido.

7. *Resistencia al cambio*: Si bien puede aparecer desde el primer momento, en la literatura se reconoce que es ya en la primera parte de la implementación donde suelen recrudecer estas resistencias. Incluso desde la perspectiva de la puesta en acto de las políticas educativas, Ball (2002) afirma que las resistencias pueden hacer fracasar una reforma. Las resistencias pueden surgir desde cualquier sector. Miranda (2001) afirma que “investigaciones señalan que las actitudes opositoras de los docentes hacia la reforma están ligada a la falta de información (...). Del mismo modo, el posicionamiento reactivo de los sindicatos docentes estaría relacionado con las consecuencias que podría tener para su poder” (p.5).

Frigerio (2000) y Frigerio et al. (2000) sostiene que siempre que aparece una “resistencia” se hace necesario un análisis que deponga una respuesta reduccionista. En este sentido, sería erróneo adjudicar a priori, sin una lectura que no eluda la complejidad, una posición resistente de los actores. Para la autora no siempre el deseo de transformar encontró en las reformas y/o en los reformistas un eco coincidente en los agentes escolares. Al mismo tiempo las reformas y/o los reformistas encuentran (o generan) escollos a los mismos cambios que quieren introducir.

8. *Evaluación*: junto con la fase de monitoreo su objetivo es el de aportar a la constitución de una base de “conocimiento perfeccionada” para la toma de decisiones respecto del proceso de reforma. En ella se evalúa el impacto y los resultados, esperados o no que las propuestas han generado en la vida cotidiana y las prácticas escolares.

El esquema de análisis procesual de las políticas de reforma educativa, al plantearse en una dimensión temporal tiende a reforzar una imagen de progresión lineal, que se despliega en etapas o fases sucesivas. Desde la perspectiva dinámica en que nos hemos posicionado, es necesario diferenciar analíticamente esos segmentos en tanto que en cada uno de ellos se configuran diferentes componentes de las políticas, se resuelven diferentes disputas e intervienen diferentes actores con capacidad para reformular el discurso, los textos y las prácticas reformadoras. De ese modo, en ese recorrido procesual cada fase es oportunidad para la disputa, la resistencia, la negociación o la interpretación divergente de los sentidos y alcances de la reforma.

Sobre los ejes de disputa presentes en las Políticas de Reforma Educativa

A partir de la revisión bibliográfica, en esta sección se presentan algunos ejes que configuran ejes de disputa en las políticas de reforma y que se presentan de manera recurrente en los debates de las políticas educativas contemporáneas. A los fines de la modelización se propone un conjunto de ejes que remiten especialmente a procesos de reforma educativa a escala nacional.

Jones y Kettl (2003) señalan que la agenda discursiva de los procesos globales de reforma se articula en torno a un conjunto de promesas en términos de: un gobierno del sistema educativo más pequeño, menos intervencionista y más descentralizado; la mejora del sector público, mejorando su eficiencia y eficacia; lograr mayor capacidad de respuesta de la educación como servicio público a la luz de la lógica de rendición de cuentas a los ciudadanos; ampliar las posibilidades de elección entre proveedores públicos y privados de servicios educativos. De hecho, este discurso hegemónico fuertemente marcado por las políticas neoliberales disputa significados con otras tradiciones y enfoques de políticas socio-educativas.

Entre los patrones recurrentes que se reconocen como ejes de la disputa pueden señalarse:

a) *Centralización versus descentralización del sistema educativo*: un núcleo de las políticas de

Reforma Educativa se constituye por la tensión entre centralización y descentralización, tanto en lo que refiere a la distribución del poder como a la gestión administrativa, curricular y pedagógica. Las reformas tienden a alternar entre ambas estrategias: períodos de centralización seguidos de episodios de descentralización (Jones Kettl, 2003). Las motivaciones para la descentralización van desde esfuerzos por desconcentrar y reducir los gastos del gobierno central, hasta una mayor preocupación por hacer el sistema más equitativo y eficiente. En este plano se pone énfasis en el grado de regulación de la vida de las escuelas, los márgenes de la autonomía escolar y profesoral y el alcance de la participación comunitaria (Lima, 2011).

b) Preocupación por la cobertura y equidad versus calidad y eficiencia: Aunque estas no deberían ser posiciones en conflicto, desde la configuración de los sistemas de instrucción pública (especialmente en Latinoamérica), se distinguieron estos dos enfoques (Guzmán, 2005) Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico . Las diferencias entre ambas posturas se han presentado y profundizado acentuándose en el último tiempo re-semantizándose en la disputa entre una cultura escolar inclusiva versus otra meritocrática. Por un lado, se identifican políticas activas destinadas a lograr niveles adecuados de equidad (tanto social como educativa) para garantizar el carácter sostenido del proceso de desarrollo educativo y social. El otro enfoque considera prioritario poner el acento en todos aquellos aspectos vinculados con el logro de mayores niveles de eficiencia y eficacia en la gestión educativa, por lo que promueve la descentralización, la autonomía a las escuelas, la evaluación de resultados o los incentivos al rendimiento.

c) Sobre lo público versus lo privado: este analizador se refiere al modo en que el Estado configura las opciones para que los ciudadanos accedan a los servicios educativos, su orientación y márgenes de elección. No se limita sólo al debate sobre la privatización del servicio educativo, en el que las familias pueden decidir por aquella oferta educativa acorde a sus intereses o ideales, en contraposición con la idea de que corresponde totalmente al Estado realizar esas definiciones y elecciones. Este eje sostiene la discusión sobre hasta qué punto las decisiones y elecciones sobre qué y cómo educar corresponden al ámbito público y cuáles al ámbito privado. En relación a esto último, la educación sexual es quizás la representación concreta de uno los temas educativos que ha generado mayor desacuerdo a lo largo del tiempo (Figueroa Silva, 2012) Esta disputa encubre otros conflictos que anidan en las contradicciones de las relaciones políticas al interior del Estado, generadas por las alianzas, exclusiones y hegemonías de aquellos grupos con capacidad de apropiarse de la fuerza política de lo estatal. Así, el eje público-privado se deriva en aspectos como modelos de ciudadanía, educación laica/religiosa, gratuita/arancelada, educación familiar/educación escolar, educación intercultural/monocultural, etc.

d) Evaluaciones de calidad versus incentivos: este eje de discusión pone el foco en el concepto de calidad como meta de los procesos de Reforma. De hecho, los procesos de Reforma Educativa son intentos de racionalización de los procesos y sistemas educacionales. En las últimas décadas esta racionalización fue resignificada por la lógica de mercado que instituye la noción de calidad extrapolada del management empresarial y lo traslada a los sistemas de servicios sociales, entre ellos la educación. Esta concepción es complementaria de aquella otra que considera a los profesionales de la educación como sujetos orientados por una racionalidad económica de maximización de beneficios, por lo que se plantea la cuestión de cómo motivar a los agentes educativos para que se apropien de las reformas y traduzcan sus postulados en las prácticas. Desde la instauración de la Teoría del Capital Humano, el discurso de las Reformas Educativas introdujo el criterio de calidad como su propósito último (y abstracto). La especificación del contenido de la noción de calidad se ha convertido en un territorio de disputa entre los diferentes agentes educativos, al igual que la opción por los instrumentos de mejora y orientación individual hacia los propósitos reformistas, la aplicación de sistemas de evaluación e incentivos en el ámbito de la educación a sido un elemento frecuente en las reformas educativas y en consecuencia objeto de análisis (Mizala y Romaguera, 2002).

Sobre los actores

La caracterización procesual de las políticas de reforma educativa que realizamos anteriormente ha

permitido vislumbrar la multiplicidad y variedad de actores que toman parte de ellas. Se ha podido establecer que en los diferentes momentos del ciclo de las políticas, esos actores realizan apuestas diferenciadas en términos de disputa política. Asimismo, se ha señalado que en cada fase del proceso van cambiando los escenarios y términos de la disputa que ponen en juego los diferentes actores.

En esa dinámica procesual los actores participan en la construcción de diferentes materialidades de la política, a través de las cuales el discurso educativo de la reforma se convierte a través de sucesivas mediaciones, traducciones y resignificaciones en un pasaje hacia diferentes textualidades y, por lo tanto, producción diferenciada de sentidos. Así, el discurso pedagógico se traduce en texto pedagógico, texto jurídico-normativo, texto regulatorio institucional-curricular y texto de las prácticas al interior de las instituciones. Los diferentes actores protagonizan la construcción de esos textos de las políticas de reforma, y a la vez quedan condicionados por el carácter performativo de ellos para la configuración de sus prácticas e identidades.

Inicialmente planteamos que uno de los rasgos que define a las políticas de reforma por su carácter sistémico es el fuerte compromiso que asume el Estado (en sus diferentes niveles) como un actor central en sus múltiples compromisos con el sistema de educación. Por una parte, los diferentes poderes del Estado participan en diferentes instancias. El poder Ejecutivo cumple un rol central en la construcción de la agenda y la arquitectura de la reforma, mientras que el Poder Legislativo cumple un rol clave en la construcción del texto jurídico-normativo que regula los intereses de diferentes sectores y sienta las bases de la redefinición estructural del sistema educativo.

Como responsable de la gestión ejecutiva del sistema educativo, le corresponde a las áreas ministeriales o de gobierno de la educación involucrarse en las disputas que se producen en la arena política y de la que participan no solo los agentes del sistema escolar, sino comunidades de intereses más amplias (muchas veces externas al propio sistema y a la organización institucional estatal) que pretenden incidir en la reorientación de las políticas educativas. En esa función de gestión de lo político, los organismos ministeriales cumplen un papel clave en la construcción de la viabilidad política de la reforma, la mediación entre intereses en disputa, el diseño y construcción de la agenda político-pedagógica y la construcción del discurso educativo general que establece las orientaciones de las políticas reformistas.

Por otra parte, los ministerios y organismos del gobierno educativo, son el vértice de la estructura burocrática a través de la cual se gestiona la educación. En tal sentido, los mandos superiores y medios, junto con los equipos técnicos tienen un rol clave en la construcción del texto pedagógico y el texto institucional-curricular con los cuales pretenden cubrir la red institucional del sistema haciendo circular el discurso reformista, instituyendo lenguajes, prácticas y sentidos a través de los cuales se pretende modificar los existentes. En la estructura burocrática de los sistemas educativos, la estructura jerárquica de la autoridad institucional, suele ser el medio privilegiado para la diseminación al interior del sistema, como del aseguramiento de la gubernamentalidad a través de procesos de control y vigilancia de las prácticas de implementación de la reforma.

Los docentes y directivos son actores protagonistas de las reformas en la instancia de puesta en acto (Ball, 2002). Intervienen interpretando y materializando las regulaciones políticas reformadoras (Melendez y Yuni, 2017). En este plano de lo institucional son claves los posicionamientos particulares de los docentes y directivos, los cuales pueden ejercer resistencias o adecuaciones que favorezcan u obstaculicen las reformas (Yuni, Melendez y Urbano, 2018). Son ellos quienes, por decirlo de alguna manera, dan cuerpo y ponen el cuerpo a las reformas (Gentili, P. Suárez, D. Stubrin, F. y Gindín, J, 2004).

También los docentes, aunque ya no individualmente sino como colectivo representados por los sindicatos son actores principales de los procesos de reformas. En algunos casos ellos actúan como impulsores de cambios que, a través de la reivindicación de sus derechos, logran imponer en la agenda política la demanda de mejoras estructurales o sostener determinadas orientaciones de la vida escolar. En otras ocasiones, los sindicatos se posicionan como oponentes de las políticas reformistas (Arzuaga Magnoni y Arteaga Botello, 2017).

En general, en las últimas décadas los sindicatos de profesores fueron poderosos adversarios de las políticas globales de reforma. La mayoría de las veces estas corporaciones profesionales se opusieron fuertemente a las iniciativas de descentralización que pudieran debilitar su poder de negociación frente a las autoridades políticas a nivel nacional. Otras medidas que de alguna manera amenazaban las bases del poder sindical como, por ejemplo, los esfuerzos por generar incentivos para profesores y escuelas asociando el desempeño a recompensas, fueron raramente acogidas y por el contrario fuertemente rechazadas (Kaufman y Nelson, 2005).

Los representantes de partidos políticos con funciones legislativas y ejecutivas también participan en las diferentes instancias de formulación de las políticas de Reforma, manteniendo posiciones ambivalentes y variadas. Desde el necesario apoyo para convalidar a nivel normativo la propuesta de Reforma, hasta la gestión política de los recursos estatales, la representación política acompaña el proceso de Reforma en tanto que de ellos depende la viabilización y ejecutividad. Por el contrario, estos actores pueden sostener tanto posiciones de oposición y rechazo, como otras de ambivalencia de acuerdo al nivel de representatividad y de compromiso con la gestión institucional del sistema. Por ejemplo, Kaufman y Nelson (2005) dieron cuenta de la oposición de los representantes políticos a nivel municipal y provincial o por lo menos de su ambivalencia frente a las mismas, mostrándose reacios a apoyar reformas de descentralización porque sentían que ellas significarían más responsabilidades para los gobiernos locales sin el financiamiento adecuado.

Los sectores estudiantiles, con el apoyo de sus familias o por su propia participación, suelen hacerse visibles a través de sus demandas de reforma o también como opositores a ellas. En años recientes y de acuerdo al sector al que se oriente la política de Reforma, el sector estudiantil es considerado cada vez más un actor clave. En Argentina, los movimientos estudiantiles de la escuela secundaria reclaman no sólo en la instancia de la puesta en acto de las políticas que se orientan a este nivel, sino que buscan incidir en la agenda política de la Reforma.

En el caso latinoamericano, las instituciones religiosas, especialmente la Iglesia Católica ha tenido un protagonismo central en la historia de los sistemas educativos; protagonismo vinculado a su accionar en el período colonial. La historia política de la educación ha puesto en evidencia un claro antagonismo del poder eclesial con el poder estatal o en otros casos la alianza con él para defender sus intereses particulares. Desde el inicio de la organización de los servicios educativos, la Iglesia Católica fue un actor influyente en los procesos de decisión y poder de conservación o cambio dentro del campo educativo. Su participación en la contienda política directamente a través de sus representantes institucionales o indirectamente a través de sus adherentes que desempeñan otros roles sociales, no se limita a la defensa de universos de sentido, valores, orientaciones ideológicas, sino también a intereses materiales concretos, tales como la puja por recursos económicos o el aseguramiento de condiciones especiales para el desarrollo empresarial del sector, entre otros.

En las últimas décadas han cobrado protagonismo los actores supranacionales tanto del sector educación como de otros sectores. Un fenómeno que se configura a partir de la segunda mitad del siglo XX es la participación de organismos supranacionales que inciden en la definición de las agendas de las políticas de reforma y trabajan activamente para su implementación. Tal es el caso de la UNESCO y la OEA para el caso del sector educación y el Banco Mundial, el FMI y la OCDE como organismos vinculados a los intereses económicos y financieros. (Gorostiaga y Ferrere, 2017; Feldfeber y Gluz, 2011)

De hecho, las Reformas Globales de la educación que se registran en algunos sectores (Educación Superior, Formación Docente) reflejan el papel cada vez más importante que tienen estos actores en todo el proceso de Políticas de Reforma. En ese contexto, los procesos de desarrollo y puesta en acto de las políticas de Reforma, adquieren cada vez más los rasgos de una práctica especializada y burocratizada que involucra directamente a funcionarios políticos, técnicos y gestores.

Hacia un modelo de análisis de las reformas

Hemos indicado al comienzo de este artículo la necesidad de establecer la singularidad de las políticas de reforma educativa. En efecto, la investigación sobre políticas educativas suele atender a los cambios institucionales vinculados a las políticas de gobierno, en un momento o período determinado o en relación con dimensiones particulares de los sistemas educativos (1996). En cambio, las políticas de Reforma Educativa implican un desplazamiento alterativo de la gramática escolar, cimentadas en las orientaciones políticas de una gestión de gobierno, para focalizarse en una transformación compleja, holística y totalizante de los diferentes componentes, sectores y recursos sistémicos de la educación escolar (Yuni, 2018). El análisis de los procesos de Reforma, moviliza diferentes recursos institucionales, compromete diferentes actores e intereses sociales y se define en una escala de tiempo, espacio y agentes sociales de amplio alcance. A continuación, presentamos una representación gráfica del modelo de análisis que hemos venido perfilando en las secciones anteriores



Como puede observarse en el gráfico las políticas de reforma pueden ser interpretadas en base al modelo más amplio del Ciclo de las Políticas, pero adquieren su especificidad no solo por la naturaleza del cambio que pretenden instituir, sino por la múltiple afectación y compromisos de diferentes actores, en micro-procesos con sus propias singularidades y aportes para la construcción, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas. En ese proceso es posible identificar diferentes momentos en los que se especifica y transmuta el proyecto político de la reforma a través de bucles progresivos en los que se

interrelacionan los componentes jurídicos-normativos con otros de naturaleza pedagógico-curricular como expresión de posicionamientos ideológicos sobre la gestión educativa. En esa dinámica procesual progresiva se especifican diferentes discursos, textos y prácticas de las políticas de reforma que pueden ser abordados en su singularidad temporal.

Asumimos que en el continuum del proceso, que va desde el diseño y la ejecución de las reformas hasta su evaluación, se produce un conjunto de mediaciones entre el campo político estatal y otros sectores sociales que intervienen en la producción y reproducción material y simbólica de orden social. Asimismo, se generan mediaciones entre el campo de la gestión de las políticas educativas y la organización burocrática que subyace al gobierno de la educación. También es posible identificar mediaciones al interior de la red institucional del sistema educativo, así como entre los diferentes agentes del sistema y los actores escolares, especialmente los estudiantes y las familias. Estas mediaciones generan tensiones que necesitan ser interpretadas en términos de transacciones, negociaciones y coaliciones entre los actores y grupos de interés involucrados en los procesos de reformas educativas (Miranda, 2001).

Según los alcances y aspectos que las políticas de reforma pretenden alterar, los diferentes actores van a manifestarse con sus capitales de influencia y sus recursos de acción política en defensa de sus intereses. A medida que el proceso de reforma progresa los actores pueden adoptar cambios en sus posicionamientos o en sus estrategias. No obstante, es posible identificar actores que son particularmente importantes en varios puntos del proceso de reforma, ya sea como promotores o como opositores de las propuestas. O como actores que no se involucran de la manera esperada (Kaufman y Nelson, 2005).

En el esquema se puede visualizar en cada momento del proceso cuáles serían los actores más relevantes que hacen parte de la disputa política. En un mismo proceso de reforma los actores intervinientes pueden crear alianzas, otras pueden emerger o desaparecer de la escena de discusión, al mismo tiempo que otros actores pueden iniciar, resignificar o abandonar una discusión. De este modo hay que estar atento a las mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo.

En el interior del bucle espiralado y a lo largo de todo el proceso, se pueden identificar barras verticales que representan los ejes de disputa sobre los que se estructuran los procesos de reforma, en el sentido más amplio. Hemos tratado de identificar en la literatura algunos analizadores que permitan el abordaje del análisis de los contenidos de las políticas de reforma educativa. En los diferentes momentos del proceso algunos de esos ejes toman preeminencia en la producción de los discursos y prácticas reformistas. Estos componentes estructurantes de las reformas están en un permanente juego de articulaciones recursivas entre ellos y van materializándose en cada instancia a través de la traducción a otros lenguajes y discursos constitutivos del orden escolar.

Conclusiones

En este trabajo adherimos a la perspectiva general que propone Stephen Ball quien sostiene cierta equivalencia entre política educativa y reforma educativa. El autor argumenta que “de algún modo la política educativa siempre ha estado vinculada con la reforma, con el deseo de hacer las cosas de forma diferente, para cambiar aquello que ya está hecho” (Ball, 2013 en Bocchio, Grimberg y Villagran 2016:6). No obstante, postulamos la necesidad de establecer cierta diferenciación entre los objetivos de mejora que puede promover una política educativa y los propósitos alterativos de la gramática escolar que persigue un proceso de reforma. Por ello, la diferencia entre ambas no estriba en su escala, sino en la naturaleza del cambio educativo que se pretende instituir y en el grado de disrupción que las políticas de reforma generen en relación al orden escolar heredado.

La propuesta de un modelo de análisis de las políticas de reforma desde la perspectiva del ciclo de las políticas, intenta superar el enfoque comúnmente utilizado que se centra en el análisis de los procesos de implementación y, específicamente, en las dimensiones más “instrumentales” de las reformas, esto es los

aspectos institucionales, curriculares y pedagógico-didácticos. A nuestro entender esa perspectiva tiende a soslayar el carácter ideológico de los procesos de reforma e invisibiliza las tensiones y disputas sobre las que se estructura el discurso y los textos pedagógicos de las políticas reformistas.

Por el contrario, el modelo que proponemos toma en consideración el proceso político completo, ofreciendo la posibilidad de realizar estudios específicos sobre las instancias de configuración de las políticas de reforma, así como de otras implicadas en su puesta en acto y reformulación. Entendemos que este modelo analítico puede aplicarse a políticas de reformas globales o sectoriales de la educación. Asimismo, podría utilizarse para abordar la reconstrucción histórico-política de diferentes reformas; para desarrollar estudios evaluativos de políticas recientes o para la realización de estudios comparativos.

El modelo propuesto pretende mostrar en su complejidad y dinamismo el proceso implicado en la definición y puesta en acto de las políticas de reforma educativa. Como todo modelo analítico, esta propuesta implica una simplificación y esquematización de los procesos que efectivamente ocurren y que singularizan a las diferentes experiencias de reforma. Por otra parte, esta propuesta pretende ofrecer un marco interpretativo común que, a su vez, permita capturar los matices, la variedad y diversidad que plantea cada proceso de reforma en su singularidad. En ese marco, cada política de reforma representa un hecho histórico puntual y disruptivo, que se inscribe en el proceso más amplio de la gestión de la política educativa como proceso cotidiano del gobierno del sistema escolar.

Para concluir resta señalar que este modelo de análisis tiene un carácter propositivo, que requiere su aplicación a diferentes experiencias de reforma. De hecho, creemos que para enriquecerlo es necesario abordar las dimensiones pedagógicas, curriculares y didácticas, en su articulación expresiva e instrumental con los ejes de disputa que hemos identificado.

Referencias bibliográficas

Arzuaga Magnoni, J. y Arteaga Botello, N. (2017). Entre la liturgia y el contra-performance. La disputa por el zócalo de la ciudad de México durante la movilización magisterial de 2013. *Intersticios sociales*, (13)

Ball, S. (2018) Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*,3, p. 1-15

Ball, S.; Maguire, M. Braun, A. (2012) *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York Routledge

Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(002). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>

Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29).

Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.

Brener y G. Galli *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. pags. 253-268. Buenos Aires, La Crujía-Stella-Fundación La Salle

Campero, G. (2003). La relación entre el gobierno y los grupos de presión: El proceso de la acción de bloques a la acción segmentada. *Revista de Ciencia Política*, xxiii(2),159-176.

- Cerna, L. (2013) *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches*. Analyst-OECD, Brusels.
- Díaz Barriga, A y Espinosa, C. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Espinoza, O (2008) La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/1, 1-13.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo. *Revista Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado en: www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
- Figuroa Silva, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (20), 105-131.
- Frigerio, G. (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto.
- Frigerio, G., Poggi, M y M. Giannoni (comp.) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires.
- Fullan, F. (2006) Change theory A force for school improvement. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 157*.
- Gentili, P. Suárez, D. Stubrin, F. y Gindín, J (2004) *Educ. Soc., Campinas*, 25(89), 1251-1274.
- Goldspink, (2007). Rethinking Educational Reform A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1) 27–50.
- Gómez, A. y Romero Morante, J (2009) Reformas Educativas y Formación Permanente del Profesorado en la última Obra de Julia Varela: Memoria y Olvido. *Profesorado*, 13(1), 231-295.
- Gorostiaga, J y Ferrere, L. (2017). Las Políticas sobre Educación Básica en América Latina: Las Perspectivas de los Organismos Internacionales. *Educação em Revista*, 33, 1-23.
- Grinberg, S. (2017). Dispositivos de gobierno de sí—de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento. En E. Miranda y N. Lamfri, (Orgs.) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guzmán, C. (2005) Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación* 36(8), 1-12.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- Husén, T. (1988). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Paidós: Barcelona.
- Jones, L. and Kettl, D. I (2003). Assessing Public Management Reform in an International Context. *International Public Management Review Volume*, 4(1), 1-19.
- Kaufman, R. Nelson (2005) *Políticas de Reforma Educativa Comparación entre países*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas.

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Lasswell, H. (1953). The decision process. En N. Polsby, R. Dentler, y P. Smith [eds.], *Politics and social life: An introduction to political behavior*. Ed. Houghton Mibblin Company, USA.
- Lima, L. (2011) Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18.
- Meléndez, C. y Vizcarra, G. (2018) Historia y Política de la Educación en la formación docente. Reflexión y análisis a partir del cambio curricular para los profesorado. En M. Guillamondegui et al. *La Inclusión de la Historia de la Educación en la la Formación Inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. pp. 73-86. Catamarca-Argentina Editorial Científica Universitaria.
- Meléndez, C. y Yuni, J. (2007). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Praxis Educativa*, 21(1), 55-63.
- Miranda, E. (2001). *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*. Latin American Studies Association, Washington D.C. <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria.pdf>
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la Educación Chilena. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 353-394.
- Moreles Vázquez J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 16(50), 725-750.
- Parsons, W. (2007) *Políticas Públicas: una introducción la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Paviglianiti, N. (1996) Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional. *Praxis Educativa*, 2(2). La Pampa: UNLP.
- Popkewitz, T., Tabachnick, B., y Wehlage, G. (1982): *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19, 433-451.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yuni, J. Meléndez, C. y Urbano, C. (2018). Reversiones de las lógicas inclusivas en los discursos de los profesores de secundaria. En J. Yuni (director) *Inclusiones/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo Posible*. Córdoba, CONICET-ANPCYT-Ed. Encuentro.

Fecha de recepción: 9/4/2018

Fecha de aceptación: 3/12/2018



Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo

Working conditions of secondary level teachers and teaching practices. A qualitative approach

PASCUAL, Liliana¹

D'ABATE, Gabriela²

DIRIÉ, Cristina³

TEZZA, Sofía⁴

Pascual, L., D'Abate, G., Dirie, C. y Tezza, S. (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. RELAPAE, (9), 47-64.

Resumen:

Este estudio analiza cómo inciden las condiciones de trabajo de los profesores del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires en sus prácticas de enseñanza, atendiendo a los distintos contextos de vulnerabilidad social donde se desempeñan. En este artículo se exponen los resultados del abordaje cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, que forman parte de una investigación más amplia desarrollada con una metodología cuantitativa y cualitativa. El análisis de la información recogida permitió elaborar las siguientes categorías conceptuales: características del perfil y de la inserción laboral de los docentes; características de los alumnos y del contexto social; condiciones laborales generales que brindan las instituciones escolares; condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes; y prácticas de enseñanza. Los resultados obtenidos muestran que no se observan diferencias en cuanto a la disponibilidad de recursos en las escuelas y en las formas de gestión institucional por condición de vulnerabilidad. Por el contrario, el trabajo en contextos vulnerables demanda otra manera de intervenir en cuanto a las prácticas de enseñanza, donde los emergentes ocupan un papel preponderante en la realidad cotidiana de los actores.

Palabras clave: Condiciones de trabajo – Profesores de nivel secundario – Instituciones educativas – Vulnerabilidad social – Prácticas de enseñanza

Abstract

This study analyzes how work conditions affect the teaching methods of secondary school professors from the Buenos Aires province regarding the social context in which they work. This article presents the results of the qualitative approach, using in-depth interviews, which are part of a wider research developed through a quantitative and qualitative methodology. The analysis of the gathered data allowed us to elaborate the following conceptual categories: the teacher's profile and work insertion characteristics; students' characteristics and their social context; general work conditions given by the education institution; institutional conditions in which the teachers work; and teaching methods. The results obtained show that there are no

¹ Universidad Nacional de Lanus/ pascual.liliana@gmail.com

² Universidad Nacional de Lanus/ gabida76@yahoo.com.ar

³ Universidad Nacional de Lanus/ cristina.dirie@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Lanus/ sofitezza@gmail.com

differences in the availability of resources and in the institutional management of schools regarding social vulnerability. However, vulnerable contexts demand the implementation of different teaching methods, where emergencies have a preeminent role in actors' everyday life.

Key words: Work conditions - Secondary school professors - Education institutions - Social vulnerability – Teaching methods

Introducción

Durante los años 2004-2014, se implementaron en las escuelas secundarias argentinas una multiplicidad de políticas, planes y programas con la intención de mejorar la enseñanza, los aprendizajes y las trayectorias educativas de los alumnos. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), del año 2006, se establecen acciones orientadas a asegurar la obligatoriedad de la totalidad de la Enseñanza Secundaria. En ese marco, se intenta construir una nueva institucionalidad que, al apartarse de la tradición selectiva que caracterizó históricamente al nivel, logre incluir, motivar y retener a los jóvenes al interior de la institución escolar, brindándoles una educación de calidad. En consecuencia, las acciones desarrolladas se orientaron tanto a la inclusión educativa como a promover la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. Estas acciones se llevaron a cabo en el marco de una serie de transformaciones de distinto tipo: mayores demandas de educación por parte de la población en general, con el consecuente aumento de la matrícula escolar, cambios en el perfil de los estudiantes, en las identidades, prácticas culturales y consumos de los jóvenes.

Aún es insuficiente la investigación educativa disponible para caracterizar el impacto de las políticas implementadas sobre las condiciones laborales de los docentes, el ejercicio de su rol y las articulaciones institucionales que efectivamente se instauran en las escuelas, a partir de ellas. No obstante, algunos estudios señalan la persistencia de dificultades en las instituciones educativas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que afectan principalmente a los estudiantes de origen social más desfavorecido (Krüger, 2012).

El objetivo de este artículo es analizar las condiciones de trabajo de los profesores del nivel secundario y sus prácticas de enseñanza, en los distintos contextos de vulnerabilidad social en los que se desempeñan, bajo el supuesto de que los alumnos de distinto origen social se distribuyen de manera desigual entre las instituciones educativas. La composición social de las escuelas incide en las condiciones de trabajo de los profesores y en sus prácticas de enseñanza, contribuyendo a que las desigualdades socioeconómicas se traduzcan en desigualdades educativas relacionadas, entre otras cosas, con los recursos, las prácticas, los procesos escolares, las expectativas de los docentes, el clima escolar, etc. (Cervini, 2010; Gil Flores, 2017; Krüger, 2012).

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia denominada “Condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza”⁵, donde nos focalizamos en las condiciones de trabajo de los profesores de enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires y su incidencia en las prácticas de enseñanza en el período comprendido entre 2004 y 2014. En esta investigación se trabajó con información cuantitativa, proveniente de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), se analizaron las prescripciones normativas de ese período⁶ y se realizaron entrevistas en profundidad a 15 profesores de educación secundaria del conurbano bonaerense para indagar acerca de sus condiciones laborales y de los procesos de enseñanza que se ponen en juego en los diferentes contextos institucionales donde se desempeñan. Los profesores fueron seleccionados por un muestreo teórico bajo el método “bola de nieve”. El criterio de selección fue que se desempeñaran en escuelas estatales en contextos con distintos grados de vulnerabilidad social. Desde la perspectiva interpretativa, se utilizó el método comparativo constante para el análisis de las entrevistas, lo que permitió generar distintas categorías conceptuales utilizadas para la descripción de los resultados: características del perfil y de la inserción laboral de los docentes entrevistados; características de los alumnos y del contexto social; condiciones laborales generales que brindan las instituciones escolares (disponibilidad de recursos, equipamiento, espacios, etc.); condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes (gestión institucional, Plan de Mejora Institucional, clima escolar); y prácticas de enseñanza. Las distintas categorías conceptuales señaladas, con excepción de las prácticas de enseñanza, constituyen, en sentido amplio, distintas dimensiones de las condiciones laborales de los docentes.

⁵ La investigación sobre “Condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza”, fue realizada durante los años 2015 y 2016 bajo la dirección de Liliana Pascual, con un subsidio otorgado por la Universidad Nacional de Lanús.

⁶ Parte de los resultados obtenidos se pueden encontrar en Dirí, C. y Pascual, L. (2017), Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2004-2014), Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, RELAPAE, Año 4, Nº 6, pp 14-28.

Posteriormente, el análisis comparativo de los casos de la muestra permitió obtener regularidades y diferencias en las categorías conceptuales elaboradas previamente y se construyeron hipótesis interpretativas sobre la incidencia de las condiciones laborales de los docentes en sus prácticas de enseñanza.

Características del perfil y de la inserción laboral de los docentes entrevistados

Los profesores seleccionados presentan un perfil variado en cuanto a género, edad, antigüedad en la docencia, cantidad y tipo de asignaturas que dictan, tanto en el ciclo básico como en el ciclo orientado. En el nivel secundario, el puesto laboral se estructura en función de las horas cátedra y si bien el “formato escolar” es muy cuestionado en la propia normativa que enmarca su institucionalidad, es poco lo que se ha podido avanzar para modificarlo. Esto se explica, en parte, por la dificultad para cambiar el trípode de hierro sobre el que se asienta el formato de la escuela secundaria que, como dice Terigi (2009), tiene que ver con un currículo fuertemente clasificado y anacrónico, la designación de los profesores por disciplina, y la organización del trabajo docente por horas cátedras frente a alumnos.

Los testimonios recogidos dan cuenta de que los docentes trabajan en varios establecimientos, con una carga horaria importante y atendiendo a un gran número de estudiantes que, en la mayoría de los casos, superan los cien alumnos por semana. Además, muchos de los docentes se desempeñan, en simultáneo, en diferentes contextos de vulnerabilidad social y con distintas situaciones contractuales (algunas de ellas con cierto grado de precariedad laboral), lo cual agrega gran complejidad a la tarea cotidiana. Así expresan esta situación los docentes entrevistados:

“Trabajo en tres establecimientos, tengo 25 horas semanales en total. Tengo más o menos, más de 100 alumnos seguro porque son 1, 2, 3, 4, 5, 6... son 6 cursos. En promedio serán 30 alumnos por curso, varios. Pero igual hay mucha diferencia. En algunos tengo, por ejemplo, 40 y, sobre todo en la del estado, hay poquitos chicos, serán 15.”

“(...) enseñé en varios niveles, digamos. Por un lado, estoy en escuelas técnicas donde se trabaja de una manera, con determinados cursos, como sexto año que es una manera de dar la clase; después, tengo 1ro, 2do y 3ro en escuelas medias que es otra realidad. Y después, trabajo en el Plan Fines, en el Plan COAS. El Plan Fines y el Plan COAS es, absolutamente, una realidad diferente porque es gente más grande, haces un promedio de entre 18 y 23 años, son adultos jóvenes y Fines son adultos mucho más grandes, tengo alumnos hasta de 70 años. Entonces, la lógica y la manera de enfocar la clase es totalmente diferente según los planes y las edades que yo maneje.... La tarde es una realidad más conflictiva que la de la mañana...las realidades de los alumnos son mucho más vulnerables. Y entonces, hay un ausentismo mucho mayor a la tarde que a la mañana.”

“...imagínate yo, en cada escuela, tengo que amoldarme a cada situación que va pasando, manejarme de una manera en una escuela, manejarme de otra en otra, y así en las ocho, imagínate el estrés que tengo.”

Características de los alumnos y del contexto social de pertenencia

En los últimos años, el perfil estudiantil en las escuelas secundarias ha cambiado al incorporar a una población anteriormente excluida del nivel. Por este motivo, la “cuestión social” se hizo cada vez más presente en la vida cotidiana de los establecimientos y se pusieron en “crisis muchos mecanismos y dispositivos pedagógicos, tales como el ritmo de trabajo, la evaluación, la autoridad del docente, el manejo de la disciplina y el orden, etcétera”. (Tenti Fanfani, 2010: 53). Es sintomático, como plantea este autor, que uno de los temas más recurrentes entre los docentes entrevistados haya sido el contexto social al que pertenecen los alumnos. Los profesores reconocen que las problemáticas que traen sus alumnos, especialmente en escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, condicionan, en gran medida, su accionar cotidiano. Así describen los docentes las dificultades con las que se enfrentan en estas instituciones.

“Yo digo que no es solamente la cuestión pedagógica o de estrategias, sino que hay un contexto que tenemos afuera que pega más que lo que uno pueda creer (...) Ante eso, uno también se pone en una posición de contención y después tenemos que tratar, intentar, por un lado, trabajar académicamente, ¿no? Que es lo más difícil. ...en general vienen alumnos con problemas de muchos tipos y eso se traduce en violencia.”

“Hay determinadas problemáticas que, a veces, al docente se le hace bastante complejo. En las dos escuelas se ve prácticamente lo mismo: la inseguridad. Chicos grandes, de 5to año... algunos chicos que vienen armados con cuchillos...”

“El contexto vulnerable hace que la parte pedagógica, del contenido de la materia, quede relegada a un segundo plano por los problemas que traen los chicos. Generalmente, seguir dando clases o hablar de cuestiones que tienen que ver con geografía frente a los problemas que traen los chicos es imposible casi.”

El mandato de la inclusión en la escuela secundaria para dar cumplimiento a su obligatoriedad, que se desprende de la normativa de la época, constituye un desafío para garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales tradicionalmente excluidos. Las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas por las diversas complejidades del clima social que se da fuera de los marcos de la escuela que llega al aula y se instala fuertemente, tomando un lugar protagónico en el vínculo entre enseñanza y aprendizaje.

Condiciones laborales generales que brindan las instituciones escolares

En sus testimonios, los profesores dan cuenta de una gran disponibilidad de recursos y de las mejoras en cuanto a infraestructura en la mayoría de las escuelas en las que se desempeñan. Señalan que la provisión de equipamientos, (libros, laboratorios y netbooks) que caracterizó a la política educativa durante el período analizado, permitió que los recursos llegaran a la mayoría de las escuelas, aun a aquellas ubicadas en contextos adversos. Así, relata esta situación una profesora que trabaja en un contexto vulnerable:

“Tiene una biblioteca muy completa, pero eso es en general. El año pasado en todas las escuelas, bueno, se entregaron muchos libros. Así que hay una biblioteca muy completa, un poco desordenada porque no tenemos bibliotecario, pero cada docente asume la responsabilidad de hacerse cargo de los libros que retira con los chicos. Tenemos dos proyectores que, digamos, es algo bastante inaudito para una escuela así. Mapas, en general, -yo que soy profesora de geografía- casi no hay.”

Y agrega otro docente:

“Y, en cuanto a la escuela, está bastante bien equipada más allá de que ha sufrido por varios robos, como todas las escuelas. Pero tiene bastantes materiales para trabajar. Podés trabajar con la tele o con el proyector... Tiene libros. No tiene libros de todas las materias de todos los años, pero sí tiene libros. Contás con libros. No tiene biblioteca, el espacio físico no. Pero, por ejemplo, los vamos a buscar allá, que es un cuarto provisorio porque están edificando, hasta que esté terminado de hacer.”

El problema según señalan los entrevistados, no parece estar en la disponibilidad de los recursos sino en la apropiación de los mismos, especialmente, en cuanto a los recursos informáticos.

“Ahora las netbooks, los alumnos, en general, no las traen a la escuela, no las usan porque muchas se han roto y no hay repuestos para arreglarla y, además, los alumnos las han llevado a casa, se les ha permitido que las lleven a casa y en la casa, a veces, se rompen o no le dan un buen uso y pesa mucho como para traer los demás útiles, la carpeta, los otros útiles y, a veces, la merienda de la casa y también la netbook. En este momento prácticamente no se está usando ninguna, los chicos trabajan con el celular, prácticamente todo el tiempo usan el celular...”

A la situación descrita, (se refiere a las netbooks que a través del Programa Conectar Igualdad fueron repartidas entre los alumnos), se suma la problemática de la utilización de las TIC en el aula. Los docentes, en general, se sienten inseguros en cuanto a su uso pedagógico, perciben que carecen de una capacitación adecuada y que sus alumnos se encuentran en condiciones más ventajosas en cuanto al uso de la tecnología.

Además, los profesores señalan que no disponen del tiempo y tampoco de los espacios necesarios para el encuentro con otros docentes de la escuela, ya sea para discutir problemáticas de los alumnos, aspectos institucionales o para planificar con otros colegas la tarea docente.

“... si tuviese más horas en la escuela, por ahí tendría más tiempo para relacionarme con los profesores y por ahí, el contacto con otras áreas y así ver las actividades que se pueden complementar.”

“Con los demás docentes nos vemos en los recreos. Además en esos recreos en que estamos, no tenemos sala de profesores, tenemos... nos sentamos ahí durante el recreo, tenemos que coincidir algunos.”

A pesar de que la normativa del período analizado plantea expresamente la necesidad de desarrollar un trabajo colegiado por parte de los docentes del nivel secundario, las posibilidades de llevarlo a cabo son muy escasas. La problemática principal tiene que ver con la organización del puesto de trabajo por horas cátedras frente a alumnos, las que se distribuyen en varias instituciones en forma simultánea. Esta situación continúa siendo mayoritaria, si bien la normativa expresa la necesidad de avanzar en pos de la concentración horaria, a partir de un régimen de profesores por cargo.

Condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes

Las condiciones institucionales en que se desempeñan los docentes se analizan a través de tres grandes dimensiones que se desprenden de las entrevistas realizadas: la gestión institucional, el Plan de Mejora Institucional (PMI) y el clima escolar.

1. Gestión institucional

El análisis de la gestión institucional se realiza a partir de una perspectiva crítica, proveniente del enfoque micropolítico de las organizaciones escolares, que privilegia el “hacia dentro de las escuelas”, aunque sin perder de vista el contexto exterior. Desde esta visión micropolítica (Ball, 1989 y 1990; Bacharach, 1981), las escuelas son organizaciones no exentas de conflicto, donde los procesos de toma de decisiones ocupan un lugar muy importante. Estos procesos, donde se dirime lo que acontece en las instituciones, expresan el poder de quienes ejercen la mayor influencia en las decisiones, poder que proviene más de las alianzas entre los actores dominantes que de la autoridad formal que confiere un cargo como el de director. En ese sentido, es conveniente distinguir entre *autoridad e influencia*, mientras que la primera confiere formalmente el derecho a tomar la decisión final, la segunda nos habla del poder de persuasión sobre los que tienen autoridad.

La teoría micropolítica de la organización escolar, es definida por Hoyle (1982) como el conjunto de estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos utilizan su influencia dentro de las organizaciones para promover sus propios intereses. Por consiguiente, el conflicto y el control “no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara” (Ball, 1990, p. 135). A través del ejercicio del poder se pueden resolver los conflictos y llevar a cabo distintas negociaciones para disminuir las tensiones y lograr la cooperación entre sus miembros. Las tensiones dependerán en gran parte de la aparición de zonas de incertidumbre y también, en menor medida, de las zonas de certidumbre, que son aquéllas que ya están prefijadas por normas o reglas. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Arón y Milicic, 1999; Cornejo Chávez, 2009).

Siguiendo a Bacharach y Mundell (1993), se consideran tres aspectos importantes para el análisis de la gestión institucional: los grupos de interés (equipo directivo y profesores), las dimensiones del poder (autoridad e

influencia) que se ponen en juego y las estrategias usadas por los actores.

Los docentes entrevistados señalan que la gestión institucional en las escuelas a las que pertenecen depende mucho de cómo los directivos ejercen la autoridad o el poder que les confiere el cargo formal. En algunas escuelas, los directivos ejercen la autoridad que les otorga el cargo de manera autoritaria, donde la opinión de los docentes no se tiene en cuenta y no existe lugar para el debate y el disenso. En general, en estas situaciones el director intenta imponer sus ideas en las decisiones que toma e ignora y evita las disputas o controversias con los profesores.

“En las reuniones que hay de docentes, primero no hay diálogo con la directora, no hay espacio para la discusión y todo es, digamos, bastante... es un poder central que no admite que alguien opine otra cosa y lo que se da, entonces, bueno, por supuesto, tampoco se generan espacios para el debate ni nada por el estilo. La gestión institucional se reduce en ver que los chicos que sacaron un cuchillo, no se acuchillen, en ver que desapareció la billetera de una profesora, ver que se hizo con un agujero en el aula, ver cómo se tapan las cuestiones de todos los días. Se hace muy difícil también, digamos, requiere tiempo pensar a ver qué es lo importante, tiene que conducir la escuela, y yo creo que también no hay, digamos, una gran valoración de lo que es formar una idea y un consenso con los docentes.”

En el testimonio precedente puede observarse el escaso o nulo consenso que genera entre los profesores esta forma de gestión institucional. Sumado a esto, los docentes plantean que no tienen posibilidad de diálogo y, con ello, desaparece la posibilidad de ejercer alguna influencia en las decisiones que se toman. La comunicación con los docentes, se reduce a los canales formales, ya sea carteleras o cuaderno de notificaciones:

“No hay comunicación ni para un lado ni para el otro. Toda la comunicación que existe, se da mediante un cuaderno donde ella deja notificaciones. Entonces, nosotros tenemos que leer y firmarlas. Y si queremos decirle algo, debemos dejarlo en el cuaderno a pesar de que ella está todo el día en la escuela.”

Una de las funciones del equipo directivo consiste en supervisar la dimensión pedagógica-didáctica e intervenir en la tarea que desempeñan los docentes para ayudarlos a mejorar sus prácticas de enseñanza. En las escuelas que tienen una forma de gestión más autoritaria, en general, la tarea del director está orientada a controlar los aspectos burocráticos, que no hacen a la tarea pedagógica que se desarrolla en el aula.

“Yo no tengo a alguien que me esté controlando, que esté viendo lo que estoy haciendo adentro del aula, que vea como trato a mis alumnos. Entonces, en ese sentido, un poco, es un arma de doble filo porque, digamos, el profesor que no tiene la voluntad de trabajar o de llegar a un buen trato con los alumnos puede no hacerlo, que no pasa nada porque nadie lo va a estar mirando o evaluándolo en ese sentido.”

De los testimonios de los docentes se observa que cuando prevalece un modelo de gestión más autoritario, el poder se expresa fundamentalmente en la esfera burocrática y formal, mientras que la dimensión pedagógica-didáctica frecuentemente queda relegada. Los docentes señalan que esta situación, lejos de ser beneficiosa, se torna “peligrosa”, en tanto un aspecto tan importante, como la práctica profesional, queda librado a la voluntad y el criterio individual. Es probable, que algunos docentes consideren que el control sobre su tarea específica constituye un ataque a su autonomía profesional y se sientan aliviados frente a esta situación. También es probable que algunos profesores, sin posibilidad de ejercer ninguna influencia en el proceso formal de toma de decisiones, se refugien en el aula como su espacio de poder. No obstante, si bien esta situación puede producir una sensación de autonomía profesional, a partir de este pacto tácito de no control, lo que acontece realmente es que se limitan las posibilidades que tienen los docentes de incidir en las decisiones institucionales. (Bardiza Ruiz, 1997)

En otras escuelas los testimonios de los docentes señalan que los equipos directivos se caracterizan por promover las relaciones interpersonales cara a cara, y resolver los conflictos a través de una negociación participativa, donde intervienen tanto los directivos como el cuerpo docente. En estos casos, donde prevalece

una gestión más democrática y participativa y un equipo directivo que funciona de forma armónica e integrada, los profesores reconocen que trabajan mejor, sienten que tienen capacidad de influir en las decisiones que se toman, son escuchados y contenidos y reciben ayuda para resolver los problemas cotidianos.

“Sí, se trabaja muy bien. La verdad es que la directora aparte se nota que le gusta, entonces, cuando empieza el año se hace una reunión y uno puede elegir la misma carga horaria y uno puede elegir en qué escuela y, entonces, bueno yo prefería hacerlo acá porque la verdad es que la directora hace un muy buen equipo con el secretario. Ella está siempre para lo que necesites o pregunta cómo van los cursos, si tengo algún problema. Sí, con los chicos tiene mucha comunicación. Y los chicos tienen mucha llegada a la directora porque, hay escuelas en las que está allá ¿viste? pero acá no, ella sabe el problema de todos, de todos los que tienen algún problema. A veces, porque ya tuvo a los hermanos, entonces, se involucra mucho.”

“... a mí, ahora, me tocó elegir la posibilidad de quedarme con este lugar en el que estoy feliz, porque la institución ayuda porque somos uno, porque somos un cuerpo realmente.”

Cuando prevalece una forma de gestión más democrática y participativa, se incrementa la comunicación y se habilita la posibilidad de negociación y de lograr consenso entre los profesores. Los propios docentes, expresan que se sienten interpelados y motivados a participar, a trabajar en equipo y a desarrollar proyectos interesantes y sostenidos en el tiempo, incluso por fuera de sus obligaciones cotidianas. Así lo expresan los testimonios de algunos docentes:

“La relación entre los profesores es buena, tenemos bastante comunicación, trabajamos de manera institucional y de manera interdisciplinaria, inclusive, se armó un proyecto con la gente de Letras, de concursos literarios. Algunos chicos se engancharon a escribir, otros no. Tenemos dos grupos de Whatsapp. Un grupo que es de toda la escuela, hay un grupo que se llama “Las letras de la 31” que somos las profesoras de Letras...también tenemos un grupo que se llama (nombre de la escuela), que es grupal, lo tenemos por cuestiones institucionales.”

“A mí me implicó. Yo trabajo solamente los jueves. Durante dos semanas, estuve yendo más días por semana. Tuve la posibilidad de hacerlo, pero también tuve las ganas, y el profe de Historia, otro tanto.”

“Yo hablé con la directora, hablamos con la vice, que se necesitaban talleres de técnicas de estudio, de estrategias de estudio, que es lo que vamos a implementar ahora con el (Plan de) Mejoras. Se va a abarcar a chicos incluso que están ya en situación educativa vulnerable, repitencia, que están con muchas materias, pero, justamente, esos son los que más faltan, son los que más problemas tienen. ...Digo si no hubiera el trabajo que han hecho los directivos que aceptan ese trabajo en esta escuela, no son cualquiera, uno podría estar: “Entro-salgo- me voy-Chau, listo doy mi clase me fui, desaprobé, no desaprobé”. Pero, cuando hay conflictos, nos detenemos, vemos, volvemos, y esto lo hacemos, a veces por ganas, o por compromiso.”

Como puede observarse, la gestión institucional en estas escuelas favorece los espacios de negociación y debate, el explicitación de ideas y propuestas de acción y la agrupación de docentes con intereses semejantes para realizar trabajos conjuntos en forma colaborativa. La gestión institucional influye no sólo sobre las prácticas profesionales de los docentes, sino también sobre las motivaciones personales.

Es interesante observar que la mayoría de los profesores que pertenecen a las escuelas donde los directivos se involucran y realizan un seguimiento permanente de la tarea docente (algo que normalmente podría generar resistencias), perciben que esto es efectivo para enfrentar las dificultades cotidianas en el desarrollo de su tarea, y no se sienten controlados, sino contenidos y acompañados.

“Pero hay una supervisión desde el personal directivo constante que más que de vigilancia es de asesoramiento y de apoyo. Los jefes de departamento están muy comprometidos con la institución y eso hace que se traslade también al docente y, además, hay como una relación de pertenencia muy fuerte que es una característica de esta escuela...”

“Acompañan, asesoran.... apoyan, orientan todo el tiempo todo y siempre fue así desde que yo trabajo. Y directores, por ejemplo, que recorren las aulas todo el día, saludan, entran, dicen alguna palabra, observan el pizarrón, miran el temario y después, siguen recorriendo la escuela. Siempre hay una visita sin avisar, pero, digamos, para apoyar, no para vigilar y controlar. Pero, están, son directivos presentes... delegan también en los Jefes de Departamento... por la trayectoria de los Jefes de Departamento que cada Jefe tiene docentes a su cargo, entonces hacen el seguimiento que corresponde y después dan un informe al personal directivo de cómo es el resultado y se hace todo el tiempo, se elabora un informe por trimestre...”

Como se desprende de los testimonios precedentes, los departamentos, en tanto constituyen un nivel organizativo intermedio que nuclea a los profesores de asignaturas afines, pueden cumplir una función importante de coordinación, de socialización y de negociación de propuestas y recursos entre los pares, a la par que promueven un fuerte sentimiento de identidad. (Bardiza Ruiz, 1997)

Las entrevistas realizadas permiten afirmar que las distintas formas de gestión institucional descriptas no se encuentran relacionadas con el contexto de vulnerabilidad social al que pertenecen las escuelas. Así, distintos modelos de gestión se pueden encontrar tanto en escuelas pertenecientes a contextos vulnerables como no vulnerables. De ello se deduce que el contexto social tiene escasa o nula incidencia en la forma como se desarrolla la gestión institucional. Un factor clave, aunque no el único, reside en las características de los equipos directivos y en el grado de fragilidad con la que se conforman los mismos. Como señala Hirschberg (2015), en algunos casos, especialmente en situaciones donde los propios establecimientos educativos están en proceso de transición debido al cambio de estructura del sistema educativo, los directivos asumen por puntaje, sin haberse presentado a concurso y sin haber realizado capacitaciones previas. El testimonio de una docente es revelador en ese sentido:

“Eso es difícil de explicar pero lo he visto. Es muy difícil de explicar. Yo no me lo explico todavía. Por lo menos, en términos más o menos objetivos, pero no olvido que cambia la gestión de la escuela, se desmorona pero en 15 días y bueno, vos decís ¿así? y ¿por qué? ...O al revés escuelas que están destruidas se van reconstruyendo lo que es muy loco porque de alguna manera es decir “esto que está sucediendo se concentra en una sola persona”. Y pareciera casi con su sola presencia. Entonces, vos decís no debiera ser así ¿no? pero mirado así, ampliamente, es así. Lo que quiero decir con esto es que depende, absolutamente, rotundamente de la conducción.”

El análisis de las instituciones y de las personas que interactúan en ellas no se puede hacer en forma independiente. Las organizaciones son productos culturales que dependen de las interpretaciones, intenciones, e intereses de las personas que se desenvuelven en ellas (Greenfield, 1986). Sobre este punto Ball señala que “los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (Ball, 1989:42). Además, estas afirmaciones nos llevan a revisar una creencia muy difundida acerca de que se pueden gestionar con éxito las instituciones educativas sólo si se siguen determinados principios y criterios organizativos.

2. El Plan de Mejora Institucional (PMI)

En el marco de las políticas implementadas para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, se estableció que los PMI debían aplicarse en todas las escuelas del nivel como instrumentos que “fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente” (Resolución CFE N° 84/09. Anexo, p. 27). Además, el PMI contempla financiamiento para horas institucionales (por fuera de los espacios curriculares) y para solventar gastos de materiales didácticos, viajes, visitas, movilidad para alumnos y docentes, fotocopias, insumos informáticos, para laboratorio, material audiovisual, gastos administrativos, etc. Si bien la responsabilidad del diseño de los PMI recae, principalmente, en los equipos directivos de los establecimientos escolares, la participación del cuerpo docente es una condición indispensable para su implementación y seguimiento en cada institución.

De los testimonios de los docentes se desprende que la mayoría desconoce el PMI de su escuela. Entre las razones que explicitan los profesores para explicar esta situación, prevalece la falta de tiempo para concurrir a las reuniones que se realizan, debido a la cantidad de escuelas en las que trabajan.

“No hay un espacio más frecuente de encuentros porque no es posible porque hay muchos profesores que trabajan en otras escuelas también...el sentido de pertenencia...está, pero la posibilidad del encuentro no.”

“Cada docente tiene por lo mínimo 4 - 5 escuelas. Hay docentes que tienen hasta 8 o 10 escuelas. Entonces, no se pueden hacer las reuniones generales como se debieran.”

“Sí, hay un proyecto, pero sabés que yo no lo conozco, la verdad, no lo conozco. Yo estuve en una sola reunión porque este año, viste que tampoco hubo las jornadas docentes que se hacen cada tanto.”

Los docentes destacan que, para que el PMI se lleve adelante, es fundamental la presencia de los directivos en todos los turnos en que funciona una escuela, así como también la organización de reuniones periódicas. La conformación de equipos directivos reducidos atenta contra esta situación, especialmente en escuelas muy grandes y con varios turnos.

“En turno mañana y turno tarde, en los que yo estuve sí hay muchas reuniones, hay jefe de departamento. Nos piden planificaciones a todos los docentes, el proyecto institucional está definido. Así que bueno, en ese sentido tenemos un cuerpo directivo grande, directora, vicedirectora y el profe que está a la noche como autoridad, creo que el cargo es regente así que en todos los turnos hay. Y tenemos un secretario también, entonces eso es fundamental, en todos hay autoridad. Yo trabajé en otros colegios también donde la autoridad era el preceptor. Son fundamentales, sobre todo la presencia, porque en teoría, yo estuve, me tocó trabajar en instituciones en las que el proyecto educativo era fantástico pero no había presencia, entonces, cada uno hacía lo que podía...”

A partir de los testimonios de los docentes, se observa que, si bien el discurso político de la época reivindica la participación de los docentes en las instancias de diseño e implementación del PMI, es difícil lograrlo si no se impulsa activamente desde la gestión institucional y si no se modifica el puesto de trabajo en la escuela secundaria. Así, la participación de los docentes en el PMI, con independencia del contexto de vulnerabilidad de la escuela, se asemeja, en su mayoría, a una “colaboración forzada” por presiones administrativas externas, donde el trabajo conjunto es meramente formal y burocrático (Hargreaves (1996).

3. El clima escolar

El clima escolar puede ser definido como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de la institución) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan...” (Cornejo & Redondo: 2001: 17).

Si bien los docentes entrevistados reconocen que el clima escolar está fuertemente vinculado con el contexto social al que pertenecen los alumnos, señalan otros elementos claves para su análisis: la cantidad de estudiantes con los cuales el docente debe vincularse, (dado que no son los mismos los vínculos que se pueden construir con veinte estudiantes o con cuarenta) y la concepción que tienen los docentes sobre los estudiantes. Los vínculos serán diferentes con un docente que intenta generar empatía y formar parte de un grupo, que con aquel que mantenga cierta distancia y perciba al estudiante como un problema. Frente a este tema, algunos estiman que un buen acuerdo institucional, que plantee normas claras de convivencia, es suficiente para generar un buen clima escolar y lograr que los estudiantes se adapten a los requerimientos escolares. Esta perspectiva se asemeja a la que sostienen Cornejo y Redondo, que consideran que “existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.” (Cornejo y Redondo, 2001:13)

“Un protocolo, no estoy hablando de disciplina militar. Cuando yo hablo de disciplina, estoy hablando de un sistema de reglas. Si vos tenés un sistema de reglas claras, los chicos no se desbandan. En la (escuela) técnica jamás pasó eso. Y la única vez que pasó eso, todos de las pestañas a la dirección y nunca más. Es muy sencillo. Es muy sencillo.”

“Cuando vos tenés una institución que tiene reglas claras, el que está ahí, medianamente sabe qué es lo que tiene que hacer, y sabe que si a las cosas no las hace, si no estudias... ahora si la escuela es cualquier cosa, ¿qué importa?”

Sin embargo, otros docentes observan que, a pesar de la existencia de normas claras de convivencia, a veces la violencia irrumpe dentro y fuera de las escuelas y no es posible contenerla.

“Es un contexto de mucha violencia donde todas las semanas hay peleas adentro de la escuela, los chicos... en cuanto a las normas de convivencia, es muy complicado porque entran y salen del aula cuando quieren, no tienen la costumbre de pedir permiso para salir del aula. Hace poco me di cuenta que si me ponía muy estricta en estas cuestiones, perdía la relación con ellos. Entonces, digamos, preferí ser más permisiva en algunas cosas pero, la verdad, es que logré que no me maltraten, la verdad, realmente. Es un poco así, por ahí, si alguno se mete conmigo, otros le dicen “No te metas con la profe, que es copada”. Pero, la verdad, uno se inserta en este contexto, el barrio es un contexto violento y la escuela, por lo tanto, es un contexto violento y bueno, uno entra y dice, bueno, seguiré haciendo las cosas así, así, así, pero te tenés que adaptar a lo que traen los chicos de su casa.”

“Respecto a las situaciones de violencia: funciona de acuerdo a las situaciones que traen de afuera ¿porque te digo esto? Porque quizás en el aula charlan muchas cosas de lo que viven en el barrio y de esto, de lo que viven en el barrio, después, en el recreo, estamos tan pendientes todos, porque se agarran entre ellos. Entonces en el aula se cocinan cosas y cuando salen se van a buscar entre ellos. Y como saben que adentro, nosotros los frenamos, entonces, se esperan afuera. Entonces, eso va de acuerdo un poquito a lo que viene desde afuera, porque adentro el mensaje todo el tiempo que se da es el “no conflicto”. A ver la resolución del conflicto por otras vías, no la vía violenta.”

El clima del aula se encuentra fuertemente condicionado por la relación entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores, así como también, por las estrategias del docente. Sin lugar a dudas, la cantidad de estudiantes con los cuales el docente debe vincularse es también determinante para generar un “buen” clima de aula, ya que influirá en los vínculos que puedan construirse. Además, el clima del aula puede variar según la concepción que tenga el docente de los estudiantes. Este es un tema de crucial importancia, especialmente en escuelas que pertenecen a contextos vulnerables. Si bien el mandato desde la política educativa, a partir de la Ley Nº 26.206/06, es el de la inclusión, especialmente de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, los docentes, en algunos casos, no están convencidos de que “todos” estén en condiciones de cursar la escuela secundaria. (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009)

Prácticas de enseñanza

Para comprender qué entendemos por prácticas de enseñanza es necesario partir del concepto de práctica social, dado que entendemos a la práctica de enseñanza como parte de una práctica más amplia. Esto trae aparejado todo un conjunto de tradiciones, herencias, condicionantes, que determinan la acción, lo que hace que la práctica no sea casual, sino que tenga causas en lo que Bourdieu (1979) denomina “hábitus”. Estas tradiciones y herencias se permean en la cotidianeidad de las aulas, lo que le otorga cierta complejidad y problematicidad a la práctica de enseñanza, dándole un carácter social (Edelstein, 2013). Además, si partimos del hecho de que las prácticas de enseñanza están situadas en un tiempo y en un espacio determinado, entonces no serán ajenas a ciertos condicionantes históricos, sociales, culturales y políticos. Esos condicionantes, que enmarcan el contexto de la práctica, inciden en la construcción del rol docente y, en consecuencia, en la forma de enseñar. En este sentido, el docente se ve demandado por múltiples circunstancias, por lo que es necesario analizar las prácticas de enseñanza, no sólo desde lo que sucede en el

aula, sino en diálogo con el contexto social. En palabras de Souto (1993) el acto pedagógico no debe entenderse como un episodio que surge de manera aislada y desarticulada en la vida de los sujetos, sino más bien como un acontecer que se da desde múltiples dimensiones (social, psíquica e instrumental).

En este trabajo se consideran dos dimensiones de la tarea que el docente realiza en el aula; por un lado, las estrategias de enseñanza que se desarrollan en las clases y, por el otro, los criterios y formas de evaluación utilizadas para valorar a los estudiantes. A continuación, se analizan las categorías mencionadas dando cuenta de las diferencias encontradas en función del contexto de vulnerabilidad de las escuelas.

1. Las estrategias de enseñanza

Meirieu (2005) plantea que para trabajar desde la diferencia se torna indispensable generar diálogos genuinos e interactuar a partir de las problemáticas de los estudiantes. Este es el caso de los docentes que trabajan en **contextos vulnerables**, donde los entrevistados manifiestan que despliegan una serie de estrategias para contener a los alumnos frente a situaciones de dispersión, o de conflicto.

“...hablo con ellos un rato hasta que se relajen, después les doy una actividad grupal competitiva como para jugar...después de eso, sí tal vez hacemos alguna lectura de un texto, respondemos preguntas, multiple choice, porque no solamente es lo que pueden saber sino lo que pueden hacer y que logren salir de esa vorágine de violencia...”

Desde este lugar, los docentes sostienen que esta es una instancia necesaria para crear y gestionar un ambiente favorable para el aprendizaje. En este tipo de contextos, el vínculo con los estudiantes es la puerta de entrada para generar nuevos espacios, nuevas posibilidades y lograr una pertenencia institucional para evitar el abandono, e introducir situaciones posibles de aprendizaje.

“...Tengo que hacer todo un trabajo de vinculación con ellos como para empezar a trabajar. Digamos que el centro no tiene que ser la clase en ese momento sino el vínculo. A partir de ahí se puede trabajar...”

Según los docentes entrevistados, el contexto social se impone a lo disciplinar. En muchas ocasiones, los docentes tienen que dar los contenidos en función de las posibilidades y de los emergentes que surgen en el momento de la clase, lo que limita seriamente la posibilidad de desarrollar el programa de la asignatura. En estas situaciones la planificación tiene que tener cierta flexibilidad para adaptarse permanentemente a las realidades que se presentan.

“[no podés] pensar una planificación a largo tiempo...no sabés lo que sucede durante 5 minutos... pero la idea es que determinados temas se puedan llevar a cabo [...]”.

“...Esta mirada más disciplinar y demás, no funciona porque los chicos son distintos...la escuela...tiene que estar conectada con la cultura del país, con el contexto social porque si no desaparece...”

“La actitud del docente me parece que tiene que ser entender el contexto que tiene el alumno para poder enseñar...”

En palabras de Edelstein (2013), lo inmediato se impone en el instante de la práctica y el docente tiene que resolver situaciones emergentes sin tenerlas planificadas. La mayoría de los docentes entrevistados realiza un ajuste continuo de la propuesta didáctica para adecuarla a las características, intereses y dificultades que se presentan en el día a día. Por lo general, las características de las actividades que desarrollan los docentes son actividades cortas, simples y sencillas para que todos las puedan realizar, como el dictado en clase, o responder preguntas en la carpeta. Como muchos estudiantes no tienen hábitos de lectura incorporados, la escuela

funciona como un espacio para estimular y suplir la actividad que no realizan en sus hogares.

“Tienen libros porque en la biblioteca hay muchos así que no tenemos dificultades en ese sentido, pero leemos mucho en clase y, en lugar de llevarse para leer, se llevan para producir.”

En otros casos, el uso de videos y juegos les permite conectarse con el aprendizaje desde un lugar diferente. Una docente relata lo siguiente:

“...trato de hacer clases muy dinámicas, en donde las actividades vayan cambiando cada 15 minutos y eso me va dando resultados.”

En muchas oportunidades, las temáticas son demasiado ajenas a las realidades de los estudiantes, entonces el docente se ve en la obligación de realizar determinadas adaptaciones curriculares.

“Me tocó hablar del Martín Fierro cuando aparecieron los Pokemones... no es fácil. Entonces, ¿en qué transformamos esto? En leer un pedacito de payadas, después continuamos, pero en esa fusión con el Pokémon... y que ellos armaran cosas basadas sobre Pokémon y resultaron unas creaciones fabulosas.”

Como se desprende de los testimonios precedentes, las estrategias implementadas por los docentes constituyen un amplio abanico posible de trabajo desde el enfoque de la educación para la diversidad (Anijovich, 2014).

Por el contrario, los docentes que pertenecen a escuelas ubicadas en **contextos no vulnerables** plantean que llegan a desarrollar, casi en su totalidad, los programas de sus asignaturas. Otra característica de las prácticas en este tipo de escuelas es que las clases están pautadas y organizadas a priori en sus distintos momentos y esta planificación, por lo general, se cumple.

“Tengo un orden en la clase, llego, me acomodo, me fijo que estén todos, les doy las pautas y ahí vamos, o les doy una clase más tradicional, intento dar un cierre, trato de aprovechar al máximo el tiempo...”

Las estrategias más utilizadas en este tipo de instituciones, en general, están vinculadas al tipo de actividad que los docentes tienen programada. Las actividades que se llevan a cabo son variadas (unir con flechas, multiple choice, crucigrama, ver videos y trabajar sobre ellos, etc.). Además, frecuentemente se realizan trabajos grupales, lo que favorece una dinámica colaborativa entre los alumnos y el intercambio de puntos de vista. En general, los docentes admiten que cuentan con una variedad de recursos para estimular a los estudiantes.

“Tengo muchas herramientas para atrapar a los chicos y despertar interés...El gran facilitador serían los espacios y los recursos, con lo cual no tengo mucho problema, ni tampoco con el grupo, ni en cómo utilizarlos.”

En general, en estas instituciones los docentes se expresan en las explicaciones con las que desarrollan las distintas temáticas y la carpeta tiene un papel central a la hora de estudiar, ya que actúa como un organizador del estudio.

“... ellos estudian de la carpeta. Más allá de que tengan libro. A mí lo que me interesa es que ellos tengan una carpeta como herramienta de estudio, porque el libro, viste cómo es, algunos no los tienen, otros... entonces, no le pude sacar fotocopias, no tienen excusa. Pero, más allá de la excusa, la carpeta me parece que es lo que ordena a los chicos. Entonces, bueno, si trabajamos, que quede la constancia en la carpeta, si investigamos queda en la carpeta, si hicimos un trabajo práctico, en la carpeta, todo lo que estuvimos trabajando. Entonces, bueno, queda la carpeta. Entonces, ellos cuando hay una evaluación recurren a la carpeta. Esa es la forma de trabajo.”

El uso de internet es también un recurso que utilizan los docentes para buscar material para sus alumnos y preparar sus clases. En algunos casos llegan a preparar apuntes personalizados para desarrollar los contenidos de la asignatura.

“...yo les doy sus apuntes, les preparo sus apuntes personalizados...no sigo exactamente un libro sino apuntes que yo preparo.”

Un aspecto interesante indagado en las entrevistas y que permite interpretar las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes, es el modelo pedagógico con el que cada docente encara el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es indispensable que el docente cimiente su tarea en un modelo didáctico explícito y científicamente fundamentado. El profesor tiene que poder dar cuenta de su propuesta de enseñanza, reconocer tanto los fundamentos teóricos como los epistemológicos que atraviesan su campo específico y fundamentar su trabajo en función de las particularidades del grupo al que tenga que enseñar (Davini, 2008). En la mayoría de los casos, cuando se les pregunta a los docentes por el modelo pedagógico, responden desde “la moda”, desde lo que “se espera que digan” o desde el marco que propone el Diseño Curricular, aunque esto pueda ser muy distante de lo que realmente sucede en las aulas⁷. Sin embargo, a pesar de las respuestas obtenidas, pudo observarse que entre los docentes que trabajan en **entornos más vulnerables**, las actividades que se proponen responden, en general, a los enfoques más tradicionales, que exigen mayor concentración de los alumnos con la tarea, como el dictado en clase y el uso de la carpeta en forma individual. Al mismo tiempo, se dejan de lado aquellas más dinámicas y participativas, como el trabajo en pequeños grupos, el debate de ideas, etc. Es probable que estas propuestas de trabajo respondan a la necesidad que tiene el docente de “controlar” el clima social que irrumpe también en el aula, si bien se da fuera de la escuela.

Por el contrario, en los **contextos no vulnerables**, se observa mayor coincidencia entre el posicionamiento teórico de los docentes, que marca una decisión a priori de dar un lugar más activo a los estudiantes y las actividades que predominan en las clases, donde se estimula la participación de los alumnos, el trabajo grupal y el debate e intercambio de ideas.

2. Criterios y formas de evaluación

En las escuelas de **contextos vulnerables** la evaluación se transforma en un desafío. Los docentes se interrogan acerca de qué evaluar y cómo evaluar sin que esto signifique la exclusión de los alumnos del sistema educativo. Las modalidades de evaluación son muy variadas y en la mayoría de los casos no se toman evaluaciones tradicionales, como exámenes escritos u orales.

“Yo, por ejemplo, no puedo tomar evaluaciones escritas porque, bueno, los chicos no se concentran. Entonces, es el día a día, en el momento. Eso también lo aprendí con el tiempo, porque al principio a mí me enojaba mucho la situación de tener que estar tomando una prueba a 30 chicos y que aprueben 3.”

“Hablé con la directora y me dijo que estaba bien que no tomáramos evaluación porque no es una población que pueda, que pueda dar eso...años anteriores hemos tomado pruebas integradoras y los chicos no la terminan, ni siquiera en la clase...Además de que faltan o, por ahí, vienen, no se acuerdan o no la quieren hacer...”

Los docentes prefieren evaluar directamente el trabajo realizado por el estudiante a lo largo del proceso, la participación en clase y la realización de pruebas cortas. Se pondera el esfuerzo que realizan los alumnos para llevar a cabo una actividad que les representa un desafío.

“Se tiene que evaluar todo, esa participación que hace, el estar, todo hace a la nota...sé quién es el que presta atención, sé el que participa, sé el que joroba, pero no tampoco para llevarse la materia...sé el que estudió de pe a pa y de pa a pe... A mí no me interesa que se lo sepan de memoria, que sepan el proceso en lo

⁷ Resultados semejantes se expresan en Autores “Representaciones, condiciones de trabajo y prácticas de los docentes de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires”, UNLA (en prensa).

que es el área mía. Pero no evaluó de esa forma, evaluó muchos aspectos, desde la participación, el venir a clase, chicos que trabajan...”

Para responder a la diversidad, los docentes se sienten interpelados a diseñar otras formas de evaluar a los estudiantes, como, por ejemplo, la manera en que logran apropiarse de los saberes y cómo los utilizan en las diferentes situaciones que se les presentan. Al mismo tiempo, se dejan de lado las formas de evaluación más tradicionales como los exámenes escritos y orales, por no considerarlas apropiadas para los estudiantes que concurren a dichas escuelas. Es importante remarcar que en el contexto de esta investigación no se pudo realizar un juicio de valor sobre estas nuevas formas de evaluación y los resultados obtenidos al implementarlas.

Por el contrario, en las escuelas de **contextos no vulnerables**, prevalecen las evaluaciones que representan los formatos más tradicionales: exámenes escritos por trimestre, evaluaciones orales y trabajos prácticos.

“Tienen un examen escrito seguro o dos por trimestre...después preparan algún trabajo práctico...eso me lo llevo a diario.”

La carpeta de clase funciona también como un organizador de estudio ya que tiene una nota conceptual. Los docentes manifiestan que lo más importante es que los estudiantes “no pierdan el hilo” entre lo que se quiere evaluar y lo que vienen trabajando en la clase, la idea es que lo vean como parte de un mismo proceso.

Resulta paradójico que sólo en las escuelas que pertenecen a contextos vulnerables los docentes se sientan interpelados a buscar nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en reemplazo de las más tradicionales, que resultan muy difíciles de implementar. Por el contrario, de los testimonios analizados surge que en las escuelas que pertenecen a contextos no vulnerables los profesores, en general, aplican las formas de evaluación más tradicionales, como los exámenes escritos y orales, que refuerzan los aprendizajes memorísticos y rutinarios. En estos casos, si bien el contexto social es más propicio y las estrategias de enseñanza son más desafiantes para los estudiantes, las formas de evaluación siguen los parámetros más tradicionales.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas realizadas a profesores de nivel secundario del conurbano bonaerense permitió corroborar la existencia de condiciones laborales poco propicias para la enseñanza, especialmente, en algunos contextos con alto grado de vulnerabilidad social. Algunas de estas condiciones están relacionadas con la diversidad del alumnado que atienden y con las problemáticas del contexto al que pertenecen los estudiantes y, otras, con el patrón organizacional de la escuela secundaria actual. En ese sentido, el puesto de trabajo organizado por hora cátedra y por disciplina, (a veces con poca carga horaria semanal) obliga a los docentes a trabajar en varias escuelas y a atender a numerosos alumnos por semana.

En el período que abarca este estudio (2004-2014), se implementaron políticas educativas que mejoraron el equipamiento y la infraestructura de los establecimientos educativos. No obstante, si bien se reconocen las mejoras, se advierte que, en algunos casos, es escasa la apropiación y el uso de algunos recursos, como los informáticos. Además, se señalan como obstáculos importantes, la falta de tiempo y de espacios necesarios para el intercambio y la planificación de la tarea con otros docentes.

Las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas por la gestión institucional y el clima escolar. Los docentes entrevistados señalan que en las escuelas donde la gestión institucional tiene rasgos autoritarios, la comunicación con el cuerpo docente es formal y escasa y la dimensión pedagógica–didáctica queda casi siempre relegada. Por el contrario, cuando la gestión tiende a ser participativa, con un equipo directivo integrado, los profesores reconocen que trabajan mejor, sienten que son escuchados y contenidos y reciben ayuda para resolver los problemas cotidianos. En estas instituciones se estimula la comunicación, se comparten experiencias y los docentes se sienten positivamente interpelados a trabajar en

equipo y a participar en distintos proyectos. Las entrevistas realizadas permiten afirmar que las formas de llevar adelante la gestión no están relacionadas con el grado de vulnerabilidad social del contexto al que pertenecen las escuelas. Por el contrario, las características personales del equipo directivo se constituyen en el factor decisivo.

El clima escolar que prevalece en las instituciones está fuertemente vinculado con el contexto social al que pertenecen los alumnos. Frente a esta situación, las opiniones de los docentes se encuentran divididas. Algunos afirman que la existencia de acuerdos institucionales, con normas claras de convivencia, permite generar un buen clima escolar, mientras que otros plantean que, a pesar de las normas de convivencia, la violencia del contexto social penetra en las escuelas y es difícil de contener.

Como podemos observar, el trabajo en contextos vulnerables demanda otras acciones, otras formas de pensar la escuela y, en consecuencia, otras maneras de intervenir en la práctica de la enseñanza, donde los emergentes ocupan un papel preponderante en la realidad diaria de los actores que transitan esos espacios. El contexto social se impone a lo disciplinar y la contención emocional de los alumnos es una instancia necesaria para propiciar un ambiente favorable de aprendizaje. Las planificaciones que realizan los docentes en general no se cumplen debido a las realidades coyunturales que se presentan cada día. En las clases predominan las actividades que responden a los enfoques más tradicionales, aunque no sucede lo mismo con las estrategias de evaluación de los docentes, donde se buscan nuevas alternativas para evitar la exclusión de los estudiantes del sistema educativo, y se evalúan distintas instancias del trabajo de los alumnos en las clases, como la carpeta, la participación en clase, el prestar atención, etc.

En contraste con la situación descripta, los docentes que pertenecen a escuelas ubicadas en contextos no vulnerables plantean que llegan a desarrollar, casi en su totalidad, los programas de sus asignaturas, cumpliendo con las actividades planificadas, donde lo contextual se acomoda en función de los objetivos del docente. Las actividades que predominan tienden a estimular la participación de los alumnos, el trabajo grupal y el debate e intercambio de ideas. Paradójicamente, los docentes manifiestan que utilizan formas de evaluar más tradicionales que consisten, principalmente, en exámenes escritos, aunque también se realizan evaluaciones orales, se toma en cuenta la elaboración de trabajos y se evalúa la carpeta con una nota conceptual.

Las discrepancias encontradas en escuelas pertenecientes a contextos vulnerables y no vulnerables entre las prácticas de enseñanza y las estrategias de evaluación desarrolladas por los profesores ameritan profundizar sobre esta temática. Además, debido a que el objetivo de este estudio fue realizar una descripción comparativa de las condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza de los profesores que trabajan en escuelas en contextos con distinta vulnerabilidad social, no fue posible abordar con mayor profundidad la situación de las escuelas situadas en contextos vulnerables. La existencia de climas escolares poco propicios para la enseñanza y la necesidad que manifiestan los docentes de dedicar una parte importante del tiempo escolar a resolver problemas de convivencia u otros de índole social, ponen de relieve la necesidad de realizar estudios que profundicen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de mayor vulnerabilidad en distintas realidades sociales de nuestro país. Al mismo tiempo, es necesario analizar cuáles son las posibilidades y limitaciones que tienen las escuelas cuando se intenta influir en las desigualdades sociales que se originan en otros ámbitos.

En síntesis, es importante que se pueda reflexionar sobre las realidades descriptas, tanto para pensar el trabajo en las escuelas, como la necesidad de realizar cambios profundos en la organización del nivel y en las condiciones laborales de los profesores, donde la característica preponderante del puesto de trabajo es la contratación por hora cátedra y la escasa concentración horaria por escuela.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R (2014), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Arón, A.; Neva Milicic, P. (1999), *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. FONDECYT. Universidad Católica de Chile.

Bacharach, S. y Mundell, B. (1993), *Organizational politics in Schools: Micro, macro and Logic of Action*. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), pp. 423-452.

Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela, Hacia una teoría de la organización escolar*, México, Paidós.

Ball, S. (1990), *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*, en Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, pp. 129-145.

Bacharach, S. B. (1981), *Organizational and political dimensions for research on school district governance and administration*. En Bacharach, S. B. (Ed), *Organizational behavior in schools and school districts*. New York: Praeger.

Bardiza Ruiz, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.

Bourdieu, P (1979). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Editorial: Siglo XXI.

Cervini, R. (2010). *Análisis comparativo de los condicionantes extra-escolares del desempeño de los alumnos de 3º y 6º año en Matemática y en Lengua de la Educación Primaria (ONE/2007) -Modelos multinivel bivariados-* (Informe del Operativo Nacional de Evaluación 2007). Bs. As.: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Cornejo Chávez, R. y Redondo, J. (2001), *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. *Última Década*, 15, CIDPA, Viña del Mar, pp.11-52.

Cornejo Chavez, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 30(107), 409-426.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

Dirié, C. y Pascual, L. (2017), *Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria en la provincia de Buenos Aires 2004-2014*, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, 6.

Edelstein, G. (2013), *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.

Frigerio G., Poggi M. y Tiramonti, G. (1992), *Las instituciones educativas, Cara y Ceca, Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel

Gil Flores, J. (2017), *Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150.

Greenfield, T. (1986), *Theory about organization: a new perspective and its implications for schools*. En Bush, T.

et al., Approaches to school management. London, Harper & Row.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid, Morata.

Hirschberg, S. (2015), *La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel*, Serie La Educación en Debate N° 18, DiNIECE, Ministerio de Educación Nacional.

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of Educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, pp. 87-98.

Krüger, N. (2012). *La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social*. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.

Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona. Octaedro.

Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009), *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie la Educación en Debate Nro. 6, DINIECE: Ministerio de Educación de la Nación.

Souto, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (2010), *Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas*, IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Fecha de recepción: 10/9/2018

Fecha de aceptación: 5/11/2018



Prácticas co-educativas con perspectiva de género para prevenir la trata de personas en México: corresponsabilidad en la comunidad educativa por la defensa de los derechos humanos.

Co-educational practices with a gender perspective to prevent the trafficking of persons in México: correspondability in the educational community for the defense of human rights.

BRACAMONTES RAMÍREZ, Perla Elizabeth¹

JIMÉNEZ BERNARDINO, Ángel Ernesto²

PÉREZ MORA, Ricardo³

Bracamonte Ramírez, P. E., Jiménez Bernardino, A. E., Pérez Mora, R. (2018). Prácticas co-educativas con perspectiva de género para prevenir la trata de personas en México: corresponsabilidad en la comunidad educativa por la defensa de los derechos humanos. *RELAPAE*, (9), 65-80.

Resumen

La trata de personas es un problema transnacional que vulnera de forma atroz los derechos humanos, unos 21 millones de adultos y niños en todo el mundo, entre los que se encuentran 11,4 millones de mujeres y niñas son víctimas de este fenómeno, que las coloca en una situación de riesgo elevado de sufrir violencia física, psicológica, explotación sexual y laboral, enfermedades y extracción de órganos.

Este artículo pretende describir bajo un análisis con perspectiva de género la situación de la trata de personas en México, enfatizando en las formas de explotación contemporáneas y los mecanismos legales elaborados conforme a los instrumentos internacionales para regular el fenómeno. Además, de resaltar la necesidad de las prácticas coeducativas preventivas con perspectiva de género en el sistema educativo mexicano como instrumento innovador para la resguardar la libertad y dignidad de la comunidad escolar, así como su corresponsabilidad en la defensa de los derechos humanos y en (re)estructuración del currículo coeducativo preventivo con aprendizajes cognitivos, socioemocionales y conductuales que darán herramientas al alumnado para dejar de ser víctimas potenciales del mercado de explotación.

También se expone algunas recomendaciones tanto para el buen uso de las TIC's como medida preventiva del delito, así como en el diseño de las estrategias coeducativas preventivas para su correcta implementación que posibilitara a las personas alejarse del peligro que arroja el tráfico humano y quienes fueron desafortunadamente víctimas logren ejercer nuevamente sus derechos fundamentales y alcancen su plena reincorporación social y educativa como ciudadanos libres.

Palabras Clave: Coeducación/ perspectiva de género/ trata de personas/ TIC's/ prevención educativa

¹ Universidad de Guadalajara / perla.bracamontes@gmail.com

² Universidad de Guadalajara / mxangeljimb@gmail.com

³ Universidad de Guadalajara / r_pm2001@yahoo.com

Abstract

Human trafficking is a transnational problem that atrociously violates human rights, some 21 million adults and children around the world, including 11.4 million women and girls are victims of this phenomenon that puts them in a situation of high risk of suffering physical and psychological violence, sexual and labor exploitation, diseases and organ extraction.

This article aims to describe the situation of human trafficking in Mexico under a gender perspective analysis, emphasizing contemporary forms of exploitation and legal mechanisms developed in accordance with international instruments to regulate the phenomenon. In addition, to highlight the need for preventive coeducational practices with a gender perspective in the Mexican educational system as an innovative instrument to safeguard the freedom and dignity of the school community, as well as its co-responsibility in the defense of human rights and in (re) structure of the preventive coeducational curriculum with cognitive, socio-emotional and behavioral learning that will give the students tools to stop being potential victims of the exploitation market.

It also sets out some recommendations both for the proper use of ICTs as a preventive measure of crime, as well as in the design of preventive coeducational strategies for their correct implementation that will enable people to get away from the danger posed by human trafficking and who unfortunately, victims were able to exercise their fundamental rights again and achieve their full social and educational reintegration as free citizens.

Keywords: Coeducation/ gender perspective/ human trafficking/ ICTs/ educational prevention

1. La trata de personas un problema mundial que violenta los derechos humanos

La trata de personas es un fenómeno antiguo que se sigue llevando a cabo en todo el mundo, y que continúa generando una serie de debates especializados con visión de género en materia de derechos humanos, seguridad pública y justicia. Las primeras acciones legales parten del marco internacional de la Organización de Naciones Unidas (ONU) mediante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos⁴ (1993), donde por primera vez se reconoce que la trata de personas constituye una violación de los derechos humanos, generando con ello que la comunidad internacional iniciara el proceso para visibilizar, concientizar y regular este atroz crimen que se ha clasificado como una nueva forma de esclavitud moderna, que adquiere el tipo penal de un delito de lesa humanidad porque atenta contra con los bienes jurídicos fundamentales (vida, integridad física, libertad, etc.) de las víctimas.

La definición legal de la trata de personas se estableció en el artículo 3 del Protocolo de Naciones Unidas para Prevenir, Remitir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños (celebrado en Palermo Italia en el año 2000 con el objetivo de combatir el crimen organizado transnacional)⁵ la cual consiste:

"Por trata de personas se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al raptó, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos".

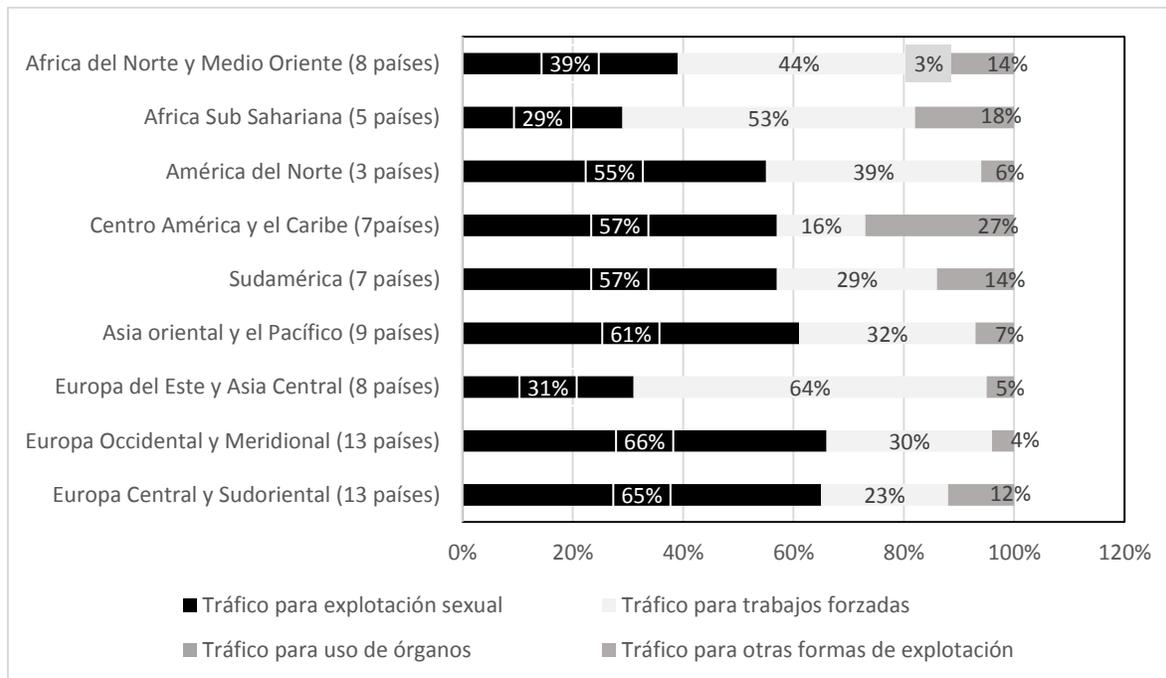
Sin embargo, la respuesta jurídica no ha sido del todo eficaz ya que aún prevalece la lucha constante por contrarrestar este perjuicio socio-humano, debido que la trata de personas a pesar de ser una actividad ilegal es *"altamente lucrativa que se sitúa, junto al tráfico de personas, como la segunda economía criminal más rentable del planeta por debajo del tráfico de drogas"* (Pontón, 2014, p.7), por tanto el responsable no es únicamente la mafia organizada, sino también los consumidores del mercado de tráfico y explotación humana, la sociedad que lo permite o es indiferente, los conflictos bélicos y la corrupción del Estado por la complicidad *"de aquellos funcionarios que, por acción u omisión, posibilitan el desarrollo de tales crímenes"* (Barvinsk, 2014, p.71).

Muestra de ello, el último estudio de la Oficina de Drogas y Crimen de las Naciones Unidas (UNODC) en su Informe Global sobre la Trata de Personas (2016), amplía la visión de la dimensión del fenómeno tanto en su aspecto victimológico, social y por cuestiones de género, así como los porcentajes de víctimas de la trata de personas y las formas de explotación detectadas en 73 países en el 2014. El informe, señala que el tráfico por explotación sexual tiene mayor índice de víctimas que las otras formas de explotación y siendo Europa del Centro y Sudoriental con la mayor concentración de víctimas con un 65%, y en segundo lugar se ubica el tráfico de trabajo forzado y Europa Occidental y Sudoriental es donde se detectaron más víctimas de este tipo con un 30%. También, indica que en América Central y el Caribe concentra el mayor índice de víctimas por el tráfico para otros fines de explotación con un 27% y el Norte de África y Medio Oriente es dónde ocurren mayores casos de tráfico de órganos con un 3%.

⁴ Celebrada en Viena Austria, del 14 al 25 de junio de 1993.

⁵ Mejor conocido como Protocolo de Palermo.

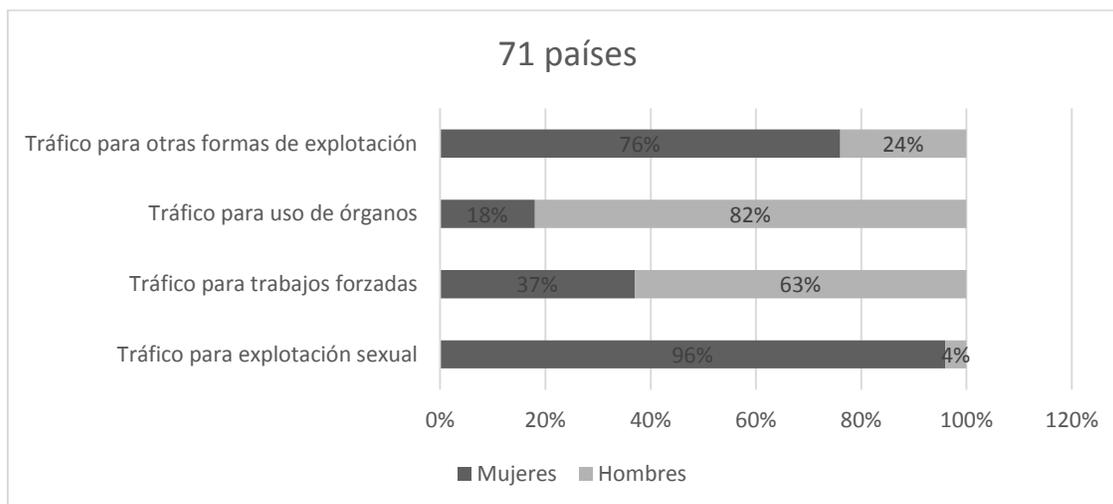
Figura 1. Proporción de formas de explotación entre víctimas de trata detectadas por región de detección



Fuente/ Elaboración propia. Datos UNODC (2016). *Informe Global sobre la Trata de Personas.*

Además, el informe detalla el género de las víctimas de la trata de personas en cada forma de explotación en las que fueron victimizadas (casos registrados en 71 países). Las víctimas de género femenino lideran los índices de casos de trata de personas con fines de explotación sexual (96%) y de otras formas de explotación (76%), mientras que las víctimas de género masculino encabezan los más altos índices en las formas de tráfico de órganos (82%) y tráfico de trabajo forzado (63%). Aquí es cuando entra en juego el catálogo marcado por los estereotipos de género para desinar el tipo de explotación según su condición masculina o femenina. El género masculino, son más propensos de ser víctimas de trabajo forzados por su condición o creencia que son más fuerte y aptos para el trabajo continuo, y el género femenino son más propensas a ser víctimas de explotación sexual por ser considerado el sexo débil, vulnerable y fácil de someter y porque la demanda de los consumidores por placeres sexuales son más varones, podría ser por seguir las consignas patriarcales con la intención de (re)afirmar el discurso hegemónico virilidad = fortaleza o superioridad, en este sentido Ranea (2016) señala que el hombre *“tienes unas necesidades sexuales irrefrenables que ha de satisfacer, y si no lo consigue mediante sexo pactado (sexo no pagado) podrá recurrir al sexo comprado”* (p.9).

Figura 2. Proporción de víctimas detectadas de la trata de personas, por sexo y explotación



Fuente/ Elaboración propia. Datos UNODC (2016). *Informe Global sobre la Trata de Personas.*

Desafortunadamente, como hemos constatado la explotación sexual y el trabajo forzado siguen siendo una de las formas de trata más ejecutadas y detectadas en muchas partes del mundo, sin embargo en la actualidad el fenómeno de la trata de personas puede realizarse bajo una gama para satisfacer otros fines, estructuradas en formas innovadoras en que operan los traficantes para ofertar un mercado de explotación más amplio, según los datos recopilados en el Informe Global sobre la Trata de Personas (2016) indica que una de estas nuevas formas es el tráfico de matrimonios forzados o simulados⁶ que se dirige solo a víctimas femeninas que representa aproximadamente el 1,4% del número total de víctimas detectadas y que adopta diferentes permutaciones, desde los esquemas de inmigración irregular y beneficiosos organizados en Europa, hasta las prácticas tradicionales en Asia central y Medio Oriente (UNODC, Informe Global sobre la Trata de Personas, 2016, p.32).

Un claro ejemplo del comercio y tráfico de mujeres para matrimonios forzados se presentó en las zonas rurales del norte de Vietnam a China donde

“un hombre chino que contrató a personas vietnamitas con conocimiento local para encontrar niñas para matrimonios en China a un precio de 10.000 yuanes (aproximadamente US \$ 1.500) por cada niña reclutada. Luego, los reclutadores trasladaron a las víctimas a través de la frontera al territorio chino, donde las víctimas fueron vendidas para el matrimonio por el precio acordado” (UNODC, Informe Global sobre Trata de Personas, 2016, p.32).

En algunos casos de matrimonio infantil forzado involucran a familiares de las víctimas, como el caso “de una niña de 14 años en Sudáfrica. La abuela y su tío obligaron a la adolescente a casarse con un hombre de 35 años” (UNODC, Informe Global sobre Trata de Personas, 2016, p.32). Además, esta forma de violencia específica engloba varias cuestiones de tipo penal, porque también podría catalogarse como un caso de violencia familiar, al estar involucrados varios parientes del núcleo familiar y de violencia institucional por

⁶ Informado por 15 países durante el período 2012-2014.

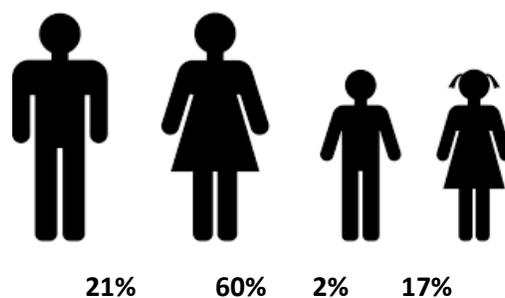
implicar a una estructura institucional que valide el contrato civil. Para Arlettaz y García (2016) el matrimonio infantil parte de una red compleja de relaciones entre acuerdos con la mafia organizada y los miembros de la familia que *“reconocen la relación matrimonial forzada y cooperan a su mantenimiento, o al menos toleran pasivamente su desarrollo”* (p. 2) y sin olvidarnos de otras características implícitas como: a) el lucro que reciben los familiares por la transacción comercial humana, b) que el matrimonio se efectúa sin el consentimiento de la mujer, y; c) y en algunos casos conlleva el agravante penal de secuestro.

Con respecto a los matrimonios simulados, el informe de la UNODC (2016) destaca que estos no implican trata de personas, pero algunos lo hacen. Por ello, ha identificado un modo diferente de tráfico que ha surgido en la forma de un gran grupo transnacional de delincuencia organizada que reclutó mujeres centroeuropeas para matrimonios simulados en Europa Occidental. Precisamente en Letonia, se abrió un extenso proceso criminal por casos de matrimonios falsos que utilizaron para dar a los hombres asiáticos la posibilidad de obtener un permiso de residencia en la Unión Europea. La mayoría de las víctimas *“tenían algún tipo de trastorno emocional o del comportamiento, lo que contribuyó a su vulnerabilidad a la coacción o el fraude. Una vez que llegaron a su país de destino, las víctimas fueron encerradas en apartamentos, violadas y maltratadas física y psicológicamente para obtener su consentimiento para el matrimonio. Después del matrimonio, fueron tratadas como si fueran propiedad de sus maridos y el abuso continuado”* (p.32). Por último, es importante hacer mención de otras formas de trata de personas como son: falsas adopciones, soldados niños, embarazos forzados, turismo sexual, pornografía infantil, etc., que al igual de las descritas anteriormente vulneran los derechos humanos de las víctimas.

1.1. La trata de personas en México

En México, la trata de personas representa la tercera fuente de ingresos para la delincuencia organizada, después de la venta de armas y por su ubicación geográfica se considera la vía de acceso del flujo fronterizo de tráfico humano hacia Estados Unidos y Canadá de las víctimas provenientes de Centroamérica, el Caribe y Sudamérica. Según el Informe Global sobre Trata de Personas de la UNODC (2016) en América del Norte⁷ predominan las víctimas con género femenino: con un 60% las mujeres y un 17% las niñas (p.90).

Figura 3. Las víctimas detectadas del tráfico en América del Norte, por edad y sexo



Fuente/ UNODC (2016). *Informe Global sobre la Trata de Personas.*

Estas cifras oficiales proporcionadas por las autoridades estadounidenses, canadienses y mexicanas solo

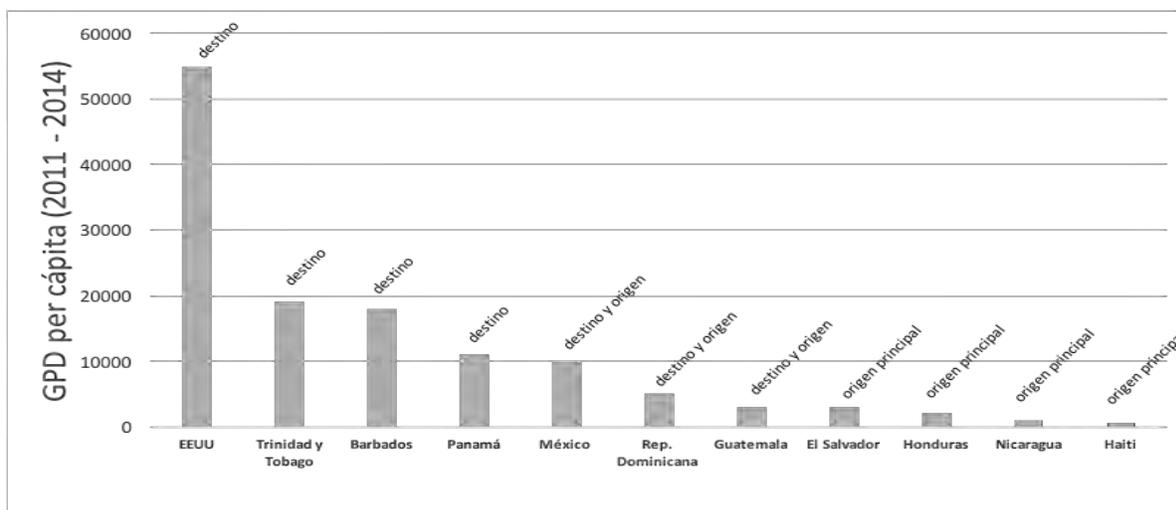
⁷ Países considerados en esta categoría: Estados Unidos, Canadá y México.

constituyen la parte visible del fenómeno de la trata de personas, y es probable como sucede en los casos violentos y de asesinato que las cifras reales sean mucho más elevadas.⁸

Sin embargo, los porcentajes constatan que esta región de América del Norte (que incluye a México) al igual que en otras regiones del mundo la tendencia del crimen organizado es seleccionar al sexo femenino como principal opción para el tráfico humano, (re)produciendo con ello, las prácticas de dominación masculina hacia las mujeres que por su condición de género que las hace especialmente vulnerables a la trata. Por tanto, las mujeres y las niñas víctimas de la trata son *“más propensas a explotarlas, sistemáticamente sometidas a aislamiento, abusos sexuales y malos tratos físicos graves, humillaciones y amenazas con fines de explotación sexual comercial, esclavitud doméstica, trabajo servil y forzoso y extracción de órganos. Estas prácticas constituyen inequívocamente tortura y malos tratos”* (Méndez, 2016, p.12).

También, el Informe Global sobre Trata de Personas de la UNODC (2016), reporta a México como el quinto país del Continente Americano donde se registra mayor flujo de tráfico y trata de personas entre América de Norte, Centroamérica y el Caribe.

Figura 4. Flujos de trata de personas entre América del Norte y Central y el Caribe y producto interno bruto per cápita (2011-2014)



Fuente/ UNODC (2016). Informe Global sobre la Trata de Personas.

En esta misma línea el Informe mundial (2018) sobre tráfico y trata de personas del Departamento de Estados Unidos, señala que México es país fuente de tránsito y destino para las personas sometidas al tráfico sexual y al trabajo forzoso. Los grupos considerados más vulnerados incluyen mujeres, niños, indígenas, personas con discapacidad mental y física, migrantes e individuos de la comunidad LGBTI. Se explotan a las víctimas *“con fines sexuales, a mujeres y niños mexicanos y, en menor medida, a hombres y personas transgénero tanto en México como en los Estados Unidos. Por otra parte, hombres, mujeres y niños mexicanos son sometidos al trabajo forzoso en la agricultura, el servicio doméstico, los cuidados infantiles, la manufactura, la minería, la elaboración de alimentos, la construcción, el turismo, la mendicidad forzosa y la venta callejera, tanto en*

⁸ Cabe señalar que el Informe Global sobre la Trata de Personas de la UNODC (2016), no incorpora en sus estadísticas la diversidad de géneros, sólo se centra en el binarismo de género (masculino o femenino), resultando con ello un informe sesgados.

México como en los Estados Unidos” (Informe mundial sobre tráfico y trata de personas del Departamento de Estados Unidos, 2018).

Asimismo, el Diagnóstico Nacional sobre la Situación de Trata de Personas en México elaborado por UNODC (2014: 62), indica algunos ejemplos de explotación que ocurren más comúnmente en esta región:

- ❖ 20 mil niños y niñas son captados por redes de trata de personas y 45 de cada 100 son niñas indígenas.
- ❖ 16 mil niñas, niños y adolescentes explotados sexualmente.
- ❖ 108 mil mujeres que fueron forzadas a ejercer el trabajo sexual.
- ❖ 30 mil menores de edad implicados en varias formas de delincuencia organizada.

Cabe mencionar, que México es un país que se suma a la lucha de la comunidad internacional para erradicar la trata de personas, muestra de ello, aún Estado Parte de los tratados en materia: Protocolo de Palermo de 2000, Protocolo Contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire, Convención Internacional Relativa a la Represión de la Trata de Mujeres Mayores de 1933, Convención de Belem Do Para de 1994, Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de los Niños relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía de 2000.

Además, México cuenta con una legislación específica para combatir el fenómeno de la trata de personas:

- ❖ Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas (2007). “Abrogada”.
- ❖ Programa Refugio de Mujeres Víctimas de Violencia y Trata (2008).
- ❖ Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia contra las Mujeres y Trata de Personas (2008).
- ❖ Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos (2012).
- ❖ Modelo de Asistencia y Protección a Víctimas de los Delitos en Materia de Trata de Personas (2015).
- ❖ Programa Nacional contra la Trata de Personas para el periodo 2014 - 2018.

Sin embargo, este marco normativo mexicano aún es insuficiente para frenar o erradicar el fenómeno de la trata de personas, además de existir una complejidad legal e inconexa en los procesos penales, sujetos a la vía del fuero federal o común, además de existir un lento proceso de armonización de Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de Estos Delitos (2012) con las leyes Estatales, sólo 11 Estados de la República ya han armonizado sus leyes: Durango (2012), Oaxaca (2012), Jalisco (2012), Chiapas (2012), Coahuila (2012), Puebla (2012), Querétaro (2012), Estado de México (2013), Baja California (2013), Veracruz (2013) y Quintana Roo (2014) y 7 Estados no cuentan con legislación específica para regular el fenómeno de la trata de personas: Aguascalientes, Baja California Sur (tipifica el delito de trata de personas como no grave), Campeche, Chihuahua, Colima, Guanajuato y Zacatecas. En definitiva, estas irregularidades legales y complejas en el sistema penal mexicano *“favorecen a los perpetradores sortear la impunidad, transitan entre los estados que no tipifican la trata, los que no han armonizado o los que la identifican con conductas punibles no graves, incluyendo los estados donde haya más corrupción e impunidad”* (Chávez y Chávez, 2018, p.38), por tal motivo es imprescindible contribuir a la erradicación del problema desde la cultura de la prevención y el lugar por excelencia para llevarlo a cabo, son los centros educativos.

2. La necesidad de insertar la conceptualización de la prevención educativa en los centros educativos

La pérdida de valores de solidaridad, de cooperación y respeto por la vida humana han aumentado las de situaciones de violencia y discriminación en los entornos de las relaciones sociales que marcan las diferencias de superioridad entre los géneros. Para contrarrestar estas prácticas de conducta social negativas en detrimento de la libertad y dignidad de las personas, es sin lugar a duda trascendental la influencia en los centros educativos entorno al proceso de sociabilización de la educación de la cultura de la paz y trasmisora de la prevención del delito, para evitar que cualquier persona de la comunidad escolar o universitaria sea víctimas de cualquier tipo de violencia, explotación o discriminación.

El concepto de la prevención ha ido evolucionando, no sólo radica en informar para orientar debidamente a los sujetos hacia la salud (física y mental) y el bienestar, sino también amplía el conocimiento para advertir e informar (prevención del riesgo) sobre los posibles daños que acarrea algunas conductas socialmente reprobables (pueden afectar el desarrollo normal de niños, adolescentes y jóvenes) y que son considerados delitos graves. Esta visión contextualizada de la prevención se ha introducido como una necesidad prioritaria en la práctica educativa mediante *“un enfoque de educación preventiva participativa, como dimensión educativa, donde los niños, adolescentes y jóvenes participen en esta tarea de manera activa y participativa, asumiendo compromiso personal y social”* (UNESCO, 2007). En este sentido, la prevención como dimensión de la actividad educativa:

“Privilegia fortalecer los recursos personalógicos de niños/as, adolescentes y jóvenes tales como, la resistencia, constancia entre otras y conmina a las instituciones educativas a brindar información oportuna, precisa y al fomento de actividades para promover el cambio de comportamiento inadecuado, que potencie el desarrollo de la personalidad [...], implica la tarea de desarrollar, desde las primeras edades un conjunto de valores que permitan concientizarse [...], desarrollar una práctica social encaminada a evitar o reducir los factores de riesgo, fortaleciendo la capacidad de respuesta y autonomía de individuos y comunidades, con el fin de ampliar el rango de seguridad en su desarrollo” (Ortega, Betancourt, García y Díaz, 2011, p. 8).

En esta cotidianidad de tiempos violentos, la acción preventiva educativa es un factor prioritario para bajar los altos índices de violencia, explotación y muerte. De tal manera, el sistema educativo asume la responsabilidad de formar personas bajo la visión científica de la prevención y la no violencia, ampliando con ello la transmisión de valores democráticos como el respeto a la libertad y la dignidad, la tolerancia para evitar conflictos, recibir una educación libre de sesgos, así como prevenir la exclusión social. Y para transmitir con éxito estos objetivos en la enseñanza- aprendizaje, se requieren de una formación específica y de sensibilización en materia de derechos humanos y de coeducación con perspectiva de género por parte del profesorado, adquiriendo los mecanismos para la prevención de los delitos de trata de personas, violencia de género, violencia doméstica, secuestro, así como adquirir *“habilidades de gestión de la convivencia y resolución de conflictos, la formación para la igualdad y para la atención de las diferencias individuales para evitar la discriminación”* (Peligero, 2010 p.14).

En definitiva, la institución educativa amplía sus metas, ya que no se limita a ser una instancia de transmisión del conocimiento, ahora también tiene como finalidad la prevención de los delitos violentos que atentan contra los derechos humanos y promover la cultura de la paz.

3. Las prácticas coeducativas con perspectiva de género: instrumento innovador en la enseñanza de la

prevención de la trata de personas y para el fomento de la corresponsabilidad en la defensa de los derechos humanos.

La inclusión de la coeducación con perspectiva de género en el sistema educativo ha supuesto un factor de innovación y cambio en las prácticas educativas en pro de la igualdad y la no violencia, al proponer (de)construir la cultura patriarcal, es decir, la coeducación se convierte en un elemento imprescindible para visualizar, comprender y equilibrar las desigualdades de género y discriminatorias, convirtiéndose en tendencia para generar grandes cambios socio-culturales bajo una visión de género que incorpora saberes y prácticas en la enseñanza – aprendizaje para reivindicar el derecho de las personas a *“ser iguales desde la diferencia, introduciendo una agenda educativa para promover la igualdad real entre hombres y mujeres que abarca no sólo contenidos o áreas de atención sino también de estrategias o formas de acción”* (Rebollo, 2013, 8). En este sentido Alonso del Pozo (2005) indica que la coeducación permite la transformación del *“modelo sexista, dicotómico, jerarquizado e injusto, en un modelo que supera los estereotipos de género y asume valores de no exclusión y de equivalencia en las personas diferentes”* (p.29).

De esta manera, la inserción de las prácticas coeducativas se han convertido en verdaderos instrumentos que rompen con los patrones tradicionales sexistas tanto en la socialización, como en la transmisión de conocimientos sesgados en el sistema educativo, permitiendo con ello construir nuevos currículos escolares igualitarios (para cualquier diversidad de géneros) y libres de sesgos de género, es decir, se centra en eliminar el sexismo en la educación.

Las directrices coeducativas en la enseñanza de la prevención de la trata de personas, aspira a un modelo de seguridad ciudadana, de cooperación institucional y familiar para potenciar el desarrollo libre y sin violencia de mujeres y hombres, además de recibir una educación incluyente y acorde con los derechos humanos y sobre todo evitar ser víctimas en el amplio mercado de explotación y tráfico humano que oferta el crimen organizado.

Por tanto, el modelo coeducativo con perspectiva de género deberá contener las siguientes características para preparar al alumnado a evitar ser víctima de la trata de personas:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE CO-EDUCATIVOS PARA PERSONAS	PREVENIR LA TRATA DE PERSONAS
Objetivos de aprendizaje cognitivos para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">▪ Recibir una enseñanza sensible a la dimensión de la teoría de género, es decir, (re)vindicando el concepto de igualdad, la no discriminación y violencia por razón de género, (de)construir la naturalización del sexo, promover la educación libre de sesgos y la cultura de paz▪ Conocer las formas de explotación y tráfico humano▪ Comprender y ejercer los derechos humanos, incluido el derecho a no sufrir explotación, violencia o privación de la libertad.▪ Conocer las normativa nacional e internacional sobre la trata de personas, y las estadísticas de victimización.▪ Resaltar los indicadores para identificar a las víctimas de trata de personas y los mecanismos para prevenir su

	<p>comisión</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las nuevas formas de captación de redes de tratantes de personas a través de las TIC's ▪ Explicar la movilidad migratoria por los niveles de desigualdad ▪ Fomentar la cultura de la denuncia sobre cualquier tipo de violencia
Objetivos de aprendizaje socioemocionales para el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de reconocer los estereotipos de género y no (re)producirlos ▪ Reconocer las distintas formas de explotación y tráfico humano y evitar ser presa de crimen organizado ▪ Denunciar el delito de trata de personas ▪ Ejercer y defender sus derechos humanos (libertad, dignidad, integridad física y mental, igualdad, etc.). ▪ Sensibilización ante las formas de discriminación, violencia y trato degradante ▪ Empatía y solidaridad con las víctimas de tráfico y explotación humana
Objetivos de aprendizaje conductuales para el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de evaluar su entorno para prevenir la trata de personas ▪ Identificar las formas de explotación y tráfico humano para brindar apoyo o denunciar ▪ Acudir a la atención integral (legal, médica, psicológica) para víctimas del delito ▪ Evaluar las estrategias para erradicar el fenómeno ▪ Fomentar la participación en la atención, protección y asistencia a las víctimas y sus familiares ▪ Promover el derecho a la libertad, la dignidad, la vida, a la igualdad, etc.
Colaboración Institucional (escolar y gubernamental) y familiar para la asistencia y protección de las víctimas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar información de los refugios, albergues y casas de medio camino para las víctimas y población en general ▪ Impulsar campañas de sensibilización con perspectiva de género y derechos humanos a los docentes, familias y sociedad civil acerca de las características de la trata de personas y la dimensión del delito. ▪ Capacitar a las Fuerzas de Seguridad Pública, Agentes del Ministerio Público, Jueces y Fiscales en materia de

	<p>derechos de humanos y en la correcta aplicación ético-profesional-sensible y con visión de género en los protocolos de atención y prevención de la trata de personas para evitar la doble victimización</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Canalizar o denunciar a las autoridades competentes los casos de tráfico humano ▪ Readmisión inmediata de las víctimas al sistema educativo ▪ Promover las investigaciones científicas para la protección de los derechos de humanos de la niñez y adolescentes
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente/ Elaboración propia, conforme a los estándares normativos nacionales e internacionales para erradicar la trata de personas.

Este modelo coeducativo con perspectiva de género para prevenir la trata de personas representa un nuevo papel socializador en los centros educativos para capacitar de la gravedad del fenómeno sin importar el género, rechazando cualquier forma de explotación y tráfico humano, favoreciendo el respeto individual personal y sexual, la defensa de los derechos humanos, así como potenciar la alerta a no ser víctima del crimen organizado. De esta manera, se constata que las prácticas coeducativas no se limita a igualar condiciones de salida del alumnado, sino que potencia la prevención del delito sin distinción de sexo y en un diálogo constantes con perspectiva de género para ir eliminando progresivamente los sesgos y estereotipos sexistas en el actuar cotidiano, en este sentido Subirats (1998) expone que la coeducación plante como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa.

Asimismo, las prácticas coeducativas direccionan a ejercer y compartir una corresponsabilidad educativa por el respeto y la defensa de los derechos humanos de la juventud. Ya que mediante a la perspectiva de género en el sistema educativo se ha posibilitado educar en la igualdad y el concepto coeducativo de prevención va más allá de sólo proteger las áreas del desarrollo personal del alumnado (prevenir las dificultades de aprender), porque amplía la prevención de los actos violentos que vulneran los derechos humanos porque la escuela es un agente *“fundamental en la transmisión y formación de hábitos y valores que fomenten una mejor calidad de vida, entendiendo la igualdad como factor importante dentro de esta”* (Moreno, 2017, p.390).

En definitiva, la corresponsabilidad educativa ante la prevención de la trata de personas responde a la responsabilidad en la defensa de valores y garantías individuales de su comunidad estudiantil y de sumar esfuerzos con varios actores de la sociedad civil y autoridades del Estado para prevenir, evitar, hacer frente a la violencia y explotación y tráfico humano que ponga en peligro la seguridad, el bienestar, la libertad y dignidad. Además, los centros educativos deben colaborar con la familia en la educación moral a la vez que la escuela debe formar ciudadanos que interioricen valores democráticos, justos y equitativos a través de currículo explícito humanista. Son esos valores, que *“nadie puede discutir la parte buena existente de ellos, sobre los que debemos educar a los jóvenes del mañana para conseguir una sociedad justa, tolerante, solidaria y respetuosa con los otros”* (Civila, 2011, p. 9).

3.1. Co-educar a la juventud en cultura de la prevención del delito en el uso de las TIC’s para evitar que sean víctimas de la trata personas con fines de explotación sexual y tráfico humano

En la era digital en la que vivimos, las TIC's se han convertido en uno de los instrumentos para estar informados, adquirir conocimiento y estar interconectados con el mundo, el uso desmesurado de esta tecnología en los últimos años *"demanda al sistema educacional una actualización de prácticas y contenidos que sean acorde con a la nueva sociedad de la información"* (UNESCO, 2013, p.6). Además, las Tic's se han convertido en una herramienta para captar a las víctimas de la trata de personas y negociar su venta en el mercado negro.

Por tal manera, las prácticas coeducativas para la prevención de la trata de personas son indispensables para que la juventud no caiga presa de estas redes de tráfico humano, porque dará herramientas psicopedagógicas para detectar que se encuentran en peligro, responsabilidad en el acceso de los contenidos de las páginas web que consulta, así como identificar que están en una conversación sexista con conocidos o desconocidos. A continuación, mostramos algunas consideraciones coeducativas a tomar en cuenta por la juventud en el uso adecuado y responsable de las TIC's para evitar que sean víctimas de explotación y tráfico humano:

- Evitar hablar o contactar con desconocidos en las redes sociales. Ya que es muy común que los integrantes de las organizaciones criminales crean perfiles falsos para evitar ser identificados y hacerse pasar por alguien que tenga las mismas afinidades culturales o hobbies.
- Evitar publicar información personal y de familiares (domicilio, teléfono, fotos). Con ello se evitará que puedan hacer contacto por vía celular o el rapto por geolocalización.
- Sospechar de ofertas laborales con altos sueldos dentro o fuera de localidad de origen.
- Rechazar peticiones de tomarse fotos con poca ropa o sin ella. Se evitará chantajes de cualquier índole.
- Precaución con quienes te abordan en cualquier espacio público.
- Reporta a familiares, autoridades, y a la administración de la red social cualquier tipo de coacción, intimidación, violencia o lenguaje sexistas.
- Guardar toda evidencia o información electrónica que atente contra la integridad y libertad, ya que son pruebas en caso que proceda una denuncia.
- Jamás aceptar invitaciones a web cam.
- No proporcionar la contraseña de tus redes sociales y modificarlas con frecuencia.

4. Retos de los educadores en la promoción e implementación de prácticas coeducativas con perspectiva de género para la prevención de la trata de personas

Efectivamente, la coeducación es un proceso intencionado de intervención para potenciar el desarrollo igualitario de personas de género femenino o masculino, partiendo del respeto de los sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social en común que les brinde igualdad de oportunidades. Pero ofertar una educación libre de sesgos y que fomente la prevención de la trata de personas requiere un gran reto y compromiso para el sistema educativo para poder desaparecer los mecanismos discriminatorios y misóginos no sólo en la estructura formal de los centros educativos, sino también en la ideología, en la transmisión de conocimiento y en la práctica educativa.

Algunos docentes integran en su currículo las estrategias de transversalidad de género para fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres, pero resulta insuficiente porque se corta el proceso de continuidad de conocimientos con perspectiva de género en los grados consecutivos, esto se debe por la resistencia de las instituciones educativas a incorporar la perspectiva de género, que conlleva a no implementar en el currículo las prácticas coeducativas en todo el proceso formativo del alumnado, además de no

ofertar cursos de capacitación con perspectiva de género en la enseñanza - aprendizaje sensible a la dimensión de género y de (re)vindicación al concepto de igualdad.

Por consiguiente, para insertar un proyecto de carácter coeducativo en la prevención de la trata de personas deberá contener los siguientes aspectos:

- Las instituciones educativas deben adquirir el compromiso por implementar las estrategias de transversalidad de género, tanto en las prácticas educativa, laborales, académicas y de producción científica.
- Elaborar el proyecto de prácticas coeducativas y preventivas contra la trata de personas que este coordinado, concientizado y que cuente con recursos disponibles para su implementación y difusión.
- Se requiere un currículo coeducativo con perspectiva de género en todo el proceso formativo que incluya valores como: igualdad, tolerancia, diálogo y resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos y de prevención contra la trata de personas. Esto evitara una educación sesgada y la prevención del delito.
- Formación continua del profesorado en materia de derechos humanos, perspectiva de género y prevención del delito.
- Diseño y evaluación de libros de texto y de material de didáctico inclusivo, libre de sesgos de género y que promueve la defensa de los derechos humanos y la denuncia contra cualquier forma de violencia que atente contra la libertad y la dignidad de las personas.
- Colaboración con familias y autoridades gubernamentales en el proceso de casos detectados por explotación y tráfico humano.
- Impulsar bajo una visión de género el desarrollo de investigaciones, diagnósticos y estadísticas, desagregadas por sexo, a nivel local, nacional y regional, en materia de trata de personas.

Estas estrategias son acciones positivas educativas que facilitará al profesorado la práctica coeducativa en la prevención de la trata de personas y que refuerzan el propósito de la coeducación que parte de implementar procesos intencionales a través del que se focaliza la adecuada intervención (con visión de género) para evitar la discriminación y la violencia que sufren las personas en función de su sexo (Quesada y Muñoz, 2009, p.96), y que son parte de la comunidad escolar que tienen todo el derecho recibir una educación digna, igualitaria y segura.

Conclusiones

Es indispensable que el gobierno mexicano incorpore las prácticas coeducativas con perspectiva de género para prevenir la trata de personas en la estrategia nacional para contribuir con la erradicación del fenómeno, porque es una herramienta innovadora para evitar que la comunidad escolar (alumnado, profesorado, familia y entorno social) caiga presa del crimen organizado.

Las prácticas coeducativas tiene muy bien definido sus objetivos en pro de la igualdad y la seguridad, no sólo combate las consignas patriarcales que aún prevalecen en los entornos sociales, educativos y laborales, sino también facilita tanto hombres y mujeres aprendan a relacionarse con respeto, partiendo desde el reconocimiento mutuo y diferenciado según su identidad de género; y que tanto unos y otras puedan adquirir conocimientos y oportunidades en igualdad, además puedan expresarse libremente o resolver problemas de forma pacífica.

Por otra parte, la coeducación preventiva para la trata de personas obliga a las instituciones a introducir el mainstreaming de género en los procesos de enseñanza (currículos escolares libres de

sesgos), actualización académica y producción científica, además de requerir la colaboración del gobierno y sociedad para proporcionar una política educativa igualitaria. Asimismo, asigna la corresponsabilidad en el sistema educativo, al introducir y promover en la comunidad estudiantil la defensa de los derechos humanos y evitar que sean víctimas de delitos que atentan contra su libertad e integridad, porque es vital que la información otorgada en los centros educativos debe ser educativa, preventiva y formativa para coadyuvar con la prevención del delito y bajar los índices de víctimas por explotación y tráfico humano. Actualmente, México es el quinto país en América Latina donde se identifica más este fenómeno, por ello urge de implementar una estrategia coeducativa preventiva en la República mexicana acorde con los tratados internacionales en materia.

Esta corresponsabilidad implicaría también el diseño e implementación de protocolos de actuación escolar contra la trata de personas, coordinados entre la institución escolar, familiar y agentes de policía. Además, la comunidad educativa deberá sumarse a los movimientos sociales que exigen a los gobiernos estatales faltantes de armonizar sus ordenamientos jurídicos con la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos (2012), porque cuando los Estados no ejercen la debida diligencia acorde a la legislación federal no puede haber una apropiada protección, atención y justicia para las víctimas de la trata de personas, ya que se dificultan las diligencias del proceso penal para castigar a los responsables y se obstaculiza la reparación del daño.

En definitiva, promover las prácticas coeducativas preventivas para la trata de personas requiere una dirección preventiva y formativa con perspectiva de género para ofrecer un verdadero diagnóstico de la dimensión del problema según el género y su construcción socio-cultural, para brindar una información integral de prevención del delito y la formación de valores en defensa de los derechos humanos, porque la comunidad escolar tiene derecho a vivir una vida libre de violencia, en democracia y seguridad paritaria.

Referencias bibliográficas

Arlettaz, F., García, J. (2016): Los matrimonios forzados como una manifestación de violencia de género. Extranjería cultural, religión y derechos humanos. *Laboratorio de Seguridad Jurídica*, Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://sociologiajuridica.unizar.es/sites/default/files/archivos/documentos/arlettazgarcia.pdf>

Civila, A. (2011). *La responsabilidad y la corresponsabilidad como valor educativo*. XII Congreso Internacional de la Educación, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/055.pdf>

Chávez, R y Chávez M. (2018): La situación de la trata de personas con fines de explotación sexual en México, *Revista Espiga*, 17(35), 31-44. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/1806>

Barvinsk, G. (2014). La trata de mujeres con fines de explotación sexual en la región de la triple frontera. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad (URVIO)*, 2(14), 68-78. Recuperado de <http://revistas.flacsoandes.edu.es/urvio/issue/view/URVIO%2014/175>

Informe mundial sobre tráfico y trata de personas del Departamento de Estados Unidos, 2018. Recuperado de <https://mx.usembassy.gov/es/our-relationship-es/reportes-oficiales/reporte-sobre-trafico-de-personas/>

Méndez, J., (2016). Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Asamblea General de la ONU, A/HRC/31/57. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10361.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2016/10361>

Moreno, R. (2017). Rompiendo estereotipos. Jugar para educar en igualdad y corresponsabilidad en la etapa infantil. *Revista de transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9 (1). Recuperado de http://www.trances.es/papers/TCS_09_supl01_15.pdf

Ortega, L., Betancourt, J., García, L., y Díaz, C. (2011). Prevención educativa un concepto a debate en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Ministerio de Educación de Cuba. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2816.pdf>

Peligero, A. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Revista Intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (IPSE-ds)* 3(3), 9-17. Recuperado de <http://volumenes/dinalet/laprevenciondesdeelsistemaeducativo-36977.pdf>

Pontón, D. (2014). Presentación del tema central de la revista: el estudio de problemáticas sobre trata de personas a nivel regional, subregional, nacional, local que dimensionen la complejidad social y vulneración de derechos en el origen, tránsito o destino de las víctimas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad (URVIO)*, 2(14), 7-10. Recuperado de <http://revistas.flacsoandes.edu.es/urvio/issue/view/URVIO%2014/175>

Protocolo de Naciones Unidas para Prevenir, Remitir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños (2000), celebrado en Palermo Italia.

Quesada, M^a y Muñoz, C. (2009). *Manual de agentes de igualdad*. Diputación de Sevilla. Recuperado de <http://observatorioigualdad.unizar.es/sites/observatorioigualdad.unizar.es>

Rebollo, M^a. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. *Retos y desafíos para el profesorado*. *Revista de Currículo y Formación de Profesores*, 17(1), Universidad de Granada.

Subirats, M. (1988). *Rosa y Azul. La transformación de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, Serie Estudios(19), Madrid.

UNODC (2016). *Informe Global sobre la Trata de Personas*, ONU. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/lpobrazil//Topics_TIP/Publicacoes/2016_Global_Report_on_Trafficking_in_Persons.pdf

UNESCO (2013). *Enfoque estratégico sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/Multimedia/Field/images.pdf>

UNESCO (2007). *Panorama educativo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=159807&gp=0&lin=1&ll=1>

Fecha de recepción: 23/9/2018

Fecha de aceptación: 26/10/2018

El 'Respeto a la Diferencia' en instituciones educativas, para un mundo plural.
'Respect for difference' in educational institutions, for a plural world.

SÁNCHEZ VELEZ, Alejandro¹

Sanchez Velez, A. (2018). El 'Respeto a la Diferencia' en instituciones educativas, para un mundo plural. *RELAPAE*, (9), 81-93.

Resumen:

El presente trabajo forma parte del marco teórico para la investigación, titulada *"El 'Respeto a la diferencia en universidades mexicanas para una convivencia democrática"*. En esta reflexión teórica, se analiza cuál es el papel de las instituciones educativas, tradicionalmente, en el proceso de normalización y homogeneización de las expresiones de diversidad; y qué efectos genera la perpetuación de las políticas y prácticas asociadas a estos modelos, en los procesos de formación ciudadana para un mundo plural. De igual manera, se examina cómo el concepto de 'Respeto a la diferencia' ha evolucionado en los últimos años, así como los retos y dilemas que este valor plantea para las instituciones educativas. Finalmente se consideran las capacidades necesarias a incentivar en los estudiantes, en el proceso de fortalecimiento de su desarrollo moral, para practicar en su vida diaria la capacidad de convivir con quien piensa, siente o actúa distinto. Esta investigación se está llevando a cabo como parte de la Maestría en Estudios Políticos y Sociales, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, enmarcado dentro de la línea de investigación "Cultura, Sociedad y Política: Dimensiones Socio-Políticas de la Educación.

Palabras Clave: Educación, Respeto a la diferencia, Normalización, Pluralidad, Formación Ciudadana.

Abstract:

This work is part of the theoretical framework for the research, entitled " *'Respect for difference' in Mexican universities for a democratic coexistence*". In this theoretical effort, it is analyzed what is the role of educational institutions, traditionally, in the process of normalization and homogenization of expressions of diversity; and what effects are generated by the perpetuation of this kind of policies and practices, in the processes of citizen education for a plural world. Similarly, it examines how the concept of 'Respect for difference' has evolved in recent years, as well as the challenges and dilemmas that this value poses for educational institutions. Finally, the article includes the capacities needed to be fortified in students, in the process of strengthening their moral development, to practice in their daily life their ability to coexist with those who think, feel or act differently. This research is being carried out as part of the Master's Program in Political and Social Studies, of the Faculty of Political and Social Sciences from UNAM framed within the line of research "Culture, Society and Politics: Socio Political dimensions of education".

¹ Universidad Nacional Autónoma de México / alejandrosv@outlook.com

Keywords: Education, Respect for difference, Normalization, Plurality, Citizen Education

Introducción

“Los hombres no llevan aretes”; “Tienes el cabello de colores y eso no es de una mujer decente”; “Tienes el pelo largo y pareces drogadicto”; “Esas ideas revolucionarias no están bien vistas”; “Tienes los jeans con rotos y eso no es adecuado”; “El fútbol es de hombres y no te queda como mujer”; “Eso de tener tatuajes es de prisionero”; “Las expresiones de afecto no se aceptan acá y menos si es entre dos personas del mismo género” ... “Si no les gustan las reglas de esta institución, existen muchas otras donde pueden ir a estudiar”.

Así como se muestra en la película *Mariposas Verdes* (Nieto, 2017), basada en el caso de la vida real de Sergio Urrego, estudiante de bachillerato en Colombia quien se suicidó presionado por actos de discriminación vivenciados en su escuela; estas frases, son algunos de los “llamados de atención” escuchados en instituciones educativas, donde quienes tienen el poder, “corrigen” a los educandos queriéndolos encausar hacia una concepción de vida buena, establecida según ciertas creencias culturales. Creencias cargadas de valoraciones que legitiman determinadas formas de pensar y actuar, y descalifican otras; reproducen prejuicios y estigmatizaciones hacia quienes son diferentes, hacia quienes tienen otras formas de ver el mundo, que no corresponden con las creencias morales de las directivas y profesores de las instituciones educativas. Correcciones que no concuerdan con las filosofías de Estados donde se promulga la igualdad y el respeto a la dignidad humana, como principio democrático, en consonancia con los Derechos Humanos.

A través de la historia, las instituciones educativas han jugado un rol clave en la formación de los sujetos para vivir en sociedad. Por medio de la disciplina, aplicada mediante diferentes estrategias, se ha educado tradicionalmente a las personas, de acuerdo con ciertos perfiles que se adaptan al sistema social y cultural establecido. En la actualidad, en las sociedades que se definen y reconocen como liberales, democráticas y plurales, muchos de los procedimientos establecidos en las instituciones educativas para regular el comportamiento de los estudiantes, limitan el conocimiento y la aplicación de las competencias que se requieren para lograr el ejercicio de una ciudadanía responsable y autónoma. Así, se hace necesario analizar críticamente muchos de estos mecanismos tradicionales de normalización, aplicados por medio de la comparación, diferenciación, jerarquización, homogeneización y exclusión; que se mantienen a través del tiempo y que ocasionan obstáculos para el desarrollo de la convivencia social, el ejercicio de la libertad y el bienestar de las personas, especialmente de las minorías y de los sujetos vulnerables.

El ‘Respeto a la diferencia’ es un valor fundamental en una cultura democrática. Las personas toman muchas decisiones con las que uno puede no ser afín y, “(...) es de eso de lo que se trata cuando se vive en una democracia: respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo” (Nussbaum, 2011, p.81). Así, el reto consiste en ver al otro como sujeto distinto a mí pero respetarlo como semejante (Sinay, 2014). Como plantea Cortina (2009), no es una cuestión de “soportar” que las personas piensen y tengan ideales de una manera diferente a la propia, sino de buscar comprender sus proyectos y además facilitarles lograrlos, mientras tengan un punto de vista ético respetable.

En las sociedades democráticas pluralistas viven personas con diferentes cosmovisiones, significados de lo que es digno y doctrinas comprensivas del bien.

Una sociedad democrática moderna se caracteriza no sólo por la pluralidad de doctrinas comprensivas, ya sean religiosas, filosóficas y morales, sino también porque ese conjunto de doctrinas comprensivas razonables es un pluralismo de doctrinas que resultan incompatibles entre sí (...) el liberalismo político

presupone que, en cuanto a propósitos políticos, una pluralidad de doctrinas comprensivas razonables, aunque incompatibles entre sí, es el resultado normal del ejercicio de la razón humana dentro del marco de las instituciones libres de un régimen constitucional democrático. (Rawls, 1995, p.11-12)

Los educadores alrededor del mundo están actualmente formando ciudadanos que pertenecen a generaciones donde la diversidad cultural y la internacionalización están cada vez más presentes. El encuentro entre diversas creencias religiosas, morales y filosóficas, en los espacios cotidianos es más frecuente y genera la necesidad de enseñar a ampliar las perspectivas para comprender otras formas de concebir el mundo, la vida, y buscar la manera de convivir y desarrollarse en conjunto.

Las instituciones educativas son espacios donde las cosmovisiones y concepciones del bien de los estudiantes se ponen en interacción y en tensión. Como se desarrollará a lo largo de este texto, estas situaciones se han manejado tradicionalmente a través de la heteronomía moral, donde desde la autoridad se le impone al educando el cómo debe comportarse, asimilándose micropolíticamente a regímenes autoritarios, contrarios a la filosofía democrática sobre la que se fundamentan las instituciones políticas de nuestros países. El reconocimiento, la indiferencia o la represión que políticas y prácticas institucionales realizan a las expresiones de libertad de los estudiantes, se tornan en un mensaje de formación ciudadana implícita que repercute en sus subjetividades. De esta manera, tanto los establecimientos educativos privados como públicos tienen la responsabilidad de fomentar capacidades en ellos para la vivencia del 'Respeto a la diferencia', en la construcción de una cultura de convivencia democrática para un mundo plural.

Las prácticas educativas tradicionales frente a la diferencia

En la búsqueda por rastrear las influencias de las prácticas educativas tradicionales de homogeneización y control de las expresiones de diversidad, nos encontramos con los planteamientos de Michel Foucault (1998). Sus reflexiones se centraron principalmente en el análisis del poder, lo cual permitió evidenciar estrategias que se realizaban en diferentes instituciones y que se generalizaron como fórmulas de dominación desde el siglo XVII, ante el descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder.

De acuerdo con sus reflexiones en *Vigilar y Castigar* (Foucault, 1998), estas estrategias se relacionan con determinados momentos de la historia, bajo ciertos paradigmas preponderantes de la época, que es importante tener presente, no son incuestionables ni inmutables. En este sentido, como afirman Martin y Cols (1988, citado por Ball, 1997), estas prácticas pueden *deconstruirse* para mostrar a los sujetos que pueden ser más libres de lo que consideran, al estar aceptando estas condiciones como verdades inmodificables.

Así, en el análisis de las tácticas que se aplicaban en las instituciones, Foucault (1998) se remonta al momento en que se comenzaron a fabricar lo que él denominó como "cuerpos dóciles". "El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone" (p. 141). Nace una "anatomía política" o una "mecánica del poder" para que se haga lo que se desea y para que se opere como se quiere (Foucault, 1992). Se incrementa la fuerza del cuerpo en términos económicos de utilidad y se disminuyen sus energías en términos políticos de obediencia (Foucault, 1998).

Las disciplinas, entendidas como los "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, 1998, p.141), se potencializaron en diferentes espacios utilizando múltiples estrategias y se convirtieron en una manera para organizar a las personas (Foucault, 1992). Mediante técnicas muy sutiles, pero de gran impacto, se fueron instaurando ideales políticos en los sujetos de las instituciones, por medio de los representantes de poder. Así se va encauzando la conducta de cada miembro, definiendo mediante este proceso lo considerado como bueno y malo, lo correcto y lo incorrecto, de acuerdo con las creencias de la

cultura dominante en cada institución.

Es de resaltar, la manera como el poder disciplinario se establece como un poder que en lugar de “desechar”, a los que no cumplen con el ideal, tiene la función de encauzarlos o corregirlos (Foucault, 1998). En este sentido, su fortaleza se da con la aplicación de instrumentos como “la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 1998, p.175).

De acuerdo con Foucault (1998), después de 1762, los espacios escolares comenzaron a homogenizarse mediante diferentes técnicas. Los estudiantes sentados los unos al lado de los otros, bajo la auditoría del maestro, se organizaban de acuerdo con un proceso de jerarquización de méritos recibidos por comportamiento y por conocimiento. Se comenzó a segregar a los que “pertenecen” y a los que “no pertenecen”, al ideal establecido institucionalmente.

De esta manera, según este mismo autor, se establecieron diferentes estrategias con las que aquellos encargados del poder pudieron observar y vigilar el cumplimiento de las reglas aplicadas de manera impositiva, sin que los receptores de estas técnicas tuvieran ningún razonamiento crítico o cuestionamiento al respecto. Así, en estos espacios comenzaron a darse prácticas como: cada alumno en su lugar determinado sin posibilidad de cambiarse de puesto, con excepción del previo consentimiento de sus superiores; la exigencia de un silencio constante, muchas veces sin ninguna razón justificada, y solamente posible de ser alterado a través de señales estrictamente establecidas; así como cada estudiante clasificado según su impecabilidad, nivel académico o de comportamiento.

Foucault (1998) analiza cómo cada institución con su sistema disciplinario operaba aplicando un código moral y un mecanismo de justicia respectivo. En los diferentes documentos o reglamentos de las instituciones educativas, se hacía posible observar las consecuencias a los que los estudiantes estaban sujetos, en caso de no cumplir con las normas establecidas. Como una preparación para el mundo del trabajo, se diseñaban castigos para la violación al respeto del tiempo, es decir, todos aquellos quienes se retrasaban, ausentaban o interrumpían sus tareas. Así mismo, se diseñaban castigos para quienes descuidaran sus actividades o se comportaran de manera “inadecuada” al demostrar una acción descortés, desobediente, insolente, o inapropiada para el “deber ser”, estipulado sobre el cuerpo o las expresiones de la sexualidad.

Para regular los comportamientos se contemplaban sanciones físicas y emocionales. Esto con el fin de hacer sentir a los estudiantes la falta cometida. Tal como Foucault (1998) resalta al citar lo estipulado por Juan Bautista de la Salle (1828) en un texto sobre las conductas esperadas en las escuelas cristianas, los castigos se establecían yendo desde los golpes, hasta la frialdad y humillación ocasionada por la destitución de un puesto.

Así, se va categorizando al “desviado” como todo aquel que se sale de la norma establecida o esperada. En este sentido comienza a vislumbrarse la utilidad de la evaluación y del examen como mecanismos para establecer quiénes se acoplan a los estándares establecidos o quiénes deben ser disciplinados hasta lograrlos “corregir”. Entonces, se establece un sistema de recompensas y castigos, donde se califica valorativamente lo bueno y lo malo y, por ende, a quienes son normales y anormales.

¿Quién establece y bajo qué criterio se determina lo que es normal? ¿Lo adecuado o lo inadecuado? ¿Lo bueno o lo malo? Oficiales y profesores juegan el papel de verdugos, de acuerdo con su criterio y a lo establecido institucionalmente, para instaurar el grado de adecuación de los alumnos a la moral socialmente determinada y a las expectativas de cualificación de cada disciplina correspondiente. Este proceso de diferenciación se dirigía a que todos los estudiantes que egresaban de una institución educativa, finalmente, tenían que parecerse.

A pesar de tantos años que han pasado desde el comienzo de las técnicas normalizadoras utilizadas en las instituciones educativas, actualmente en muchas de estas, continúan aplicándose estrategias disciplinarias como las anteriormente mencionadas. Esto sin tener en cuenta que el contexto para el cual fueron diseñadas,

se relacionaba especialmente con el surgimiento del capitalismo y de la revolución industrial (Robinson, 2010), donde, como se mencionaba anteriormente, se buscaba la formación de trabajadores obedientes y productivos que se acoplaran fácilmente a los entornos laborales.

Los premios continúan dándose a quienes son calificados como los mejores en la clase por su nivel de comportamiento obediente y “respetuoso”, de acuerdo con los estándares subjetivos establecidos en las instituciones. Cada estudiante debe sentarse en sus lugares determinados, portando uniformes que restringen cualquier diferenciación identitaria. El silencio continúa siendo incentivado y regulado arbitrariamente, y en los exámenes se prohíbe interactuar con los otros (Next School, 2016). A las personas “conflictivas” o que no están de acuerdo con el orden establecido se les envía muchas veces a la consulta con psicólogos para intentar “normalizar” su conducta. Así mismo, los espacios de discusión sobre las reglas establecidas o de expresión de inconformidades, se abren con ciertas limitaciones o restricciones de participación, no estando ausente aún cierto miedo por parte de los estudiantes hacia el cuestionamiento de la autoridad, por poder ser estigmatizados o recibir represalias físicas o emocionales.

Varias de las entidades educativas, han sido por muchos años dirigidas por grupos religiosos que adoctrinan en su moral sin cuestionar prácticas y creencias obsoletas que perpetúan la vivencia de un *status quo* de injusticia e inequidad para aquellos que se salen de las normas establecidas por estas comunidades. Continúan regularizando la vivencia de la sexualidad de manera impositiva y estigmatizadora, perpetúan el rol sumiso y secundario de la mujer e imponen costumbres e ideologías conservadoras que inhiben muchas libertades de los sujetos.

Los valores y técnicas de disciplina tradicionales se contradicen con las necesidades actuales para la construcción de ciudadanos, mediante una educación coherente con la filosofía política de la sociedad. Tal como plantea de Alba (2011, p.87), es necesario “preguntarnos por la normalidad en la que vivimos, el papel normalizador de la educación, sus dispositivos y sus instituciones, para reconocer que estamos parados en ese límite que nos exige la construcción de otras realidades con nuevos y distintos límites.”

Importancia histórica del ‘Respeto a la Diferencia’

Al indagar sobre la transformación que ha habido a nivel mundial hacia el reconocimiento de la importancia del ‘Respeto a la Diferencia’, es posible dar cuenta de sucesos históricos que han planteado aprendizajes basados en el dolor que genera su falta de puesta en práctica. La historia de los seres humanos se encuentra marcada por hitos donde su propia “humanidad” se ha visto cuestionada ante sucesos de violencia y muerte, causados por algunas ideologías políticas y movimientos sociales. Muchos de estos impulsados por prejuicios, estigmatización e incapacidad de convivir con la diferencia en sus múltiples expresiones. Así se ha empezado a generar una transformación política y cultural hacia la necesidad de aprender a convivir de manera pacífica con quienes no comparten las mismas concepciones de vida.

Uno de los más impactantes ejemplos a nivel mundial del riesgo que implican las ideologías de segregación y discriminación, es el Holocausto causado por el Nazismo en Alemania entre 1933 y 1945. La ideología de este partido, apoyado por gran parte del pueblo alemán, se fundamentó en la exterminación de quienes ellos creían que amenazaban la “raza pura”, tildados como pertenecientes a “razas inferiores”. Basado en lo anterior, como principales víctimas de este genocidio estuvieron involucrados judíos, por ser considerados como una raza infrahumana; personas con alguna discapacidad, por considerarlos una carga; los gitanos, por calificarlos de ser una raza inferior; los homosexuales, por la creencia de ser corruptores de la sangre; los testigos de Jehová, por no subyugarse a las exigencias del régimen Nazi; y los intelectuales, por considerar que deformaban la mente de la sociedad (Museo Memoria y Tolerancia, 2015). Bajo estas creencias, se calcula que hubo aproximadamente de 15 a 20 millones de víctimas mortales o privadas de su libertad (Megargee & Dean, s.f.,

citados por Lichtblau, 2013).

Este suceso histórico en particular planteó la necesidad de acuerdos internacionales protectores de la dignidad de los seres humanos y del 'Respeto a la Diferencia'. Es así como la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con sus 51 países miembros, entre ellos México, adoptaron en 1948 la *Carta Internacional de los Derechos Humanos*. Por medio de este documento, los Estados miembros se comprometieron a hacer un esfuerzo por el cumplimiento de sus contenidos, orientados hacia la protección del siguiente principio fundamental:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Organización de las Naciones Unidas, 1948, Artículo 1, p.2).

A pesar de la adopción de los principios de la *Carta Internacional de los Derechos Humanos*, en diferentes naciones del mundo continuaron y siguen presentándose otros hitos inhumanos de la historia relacionados con ideologías de odio y rechazo a la diferencia. Movimientos basados en la discriminación a las personas por su raza, como el Apartheid en Sudáfrica (que inició en 1948 y finalizó en 1993); movimientos de violencia a quienes se oponían a la ideología de los gobiernos predominantes, como el Macartismo en Estados Unidos en 1950; o movimientos contra la diversidad sexual, tales como la restricción de derechos y creación de campos de concentración para homosexuales en Rusia, en 2017 (BBC Mundo, 2017).

Muchos sociólogos han coincidido en indicar que, de manera preocupante, se ha generado una reafirmación de los nacionalismos étnicos y el surgimiento de varios movimientos subnacionales o supranacionales (Giddens, 1991; Castells, 2000, vol 3; Hall, 1992; citados por Giménez, 2007), lo cual ha llevado a la multiplicación de conflictos etno-nacionales, étnicos y raciales alrededor del mundo. En el año 2016 movimientos políticos de extrema derecha, relacionados con la xenofobia y otras formas de segregación, resurgieron fuertemente alrededor del planeta. Fueron de especial preocupación las elecciones en Austria, en las que el candidato con el lema "Austria para los Austriacos", Norbert Hofer, estuvo muy cercano a triunfar; el Brexit impulsado en el Reino Unido por el UK Independence Party; el surgimiento del Frente Nacional impulsado por la líder de la ultraderecha francesa Marine Le Pen para las elecciones de 2017; y el triunfo de Donald Trump y su vicepresidente, Mike Pence, asociados con expresiones de supremacía de los Estados Unidos, homofobia, comportamientos misóginos y un discurso xenofóbico contra hispanos y árabes musulmanes durante el desarrollo de su campaña en dicho país (Arrieta, 2016).

Kaufman (2010, citado por González & Rodríguez, 2014) recuerda que alrededor del 2010, se atestiguó un gran número de procesos de legislación antidiscriminatoria a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de la creación de leyes, llama la atención cómo los acontecimientos recientes muestran que las ideologías con expresiones de exclusión continúan siendo un peligro vigente alrededor del mundo. Esta situación plantea el cuestionamiento sobre cómo las naciones, que dicen estar interesadas en la prevención de estas situaciones, se encuentran trabajando para generar la vivencia efectiva de los Derechos Humanos y de las políticas relacionadas con el fomento a la diversidad y la convivencia con la diferencia.

En este sentido, uno de los retos más grandes en la actualidad para la lucha contra la discriminación y el 'Respeto a la diferencia' se relaciona con los diferentes "agentes de socialización", como son la familia, las instituciones educativas, los profesores, los grupos de iguales, y los medios de comunicación. Estos agentes, encargados de transmitir los valores, reglas sociales, costumbres, el lenguaje y demás aspectos culturales (Elosua, 1994), son quienes tienen en su poder la transformación de las fuentes de discriminación como son los prejuicios y la estigmatización a quienes son diferentes. La perpetuación de creencias como las que se enuncian a principios de esta reflexión, donde se descalifican expresiones de diversidad, mantienen la construcción de círculos excluyentes donde se conforma un "nosotros" y "los otros".

Los estereotipos sociales, definidos como “creencias compartidas acerca de un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano” (Elosúa, 1994), son alimentados por este mecanismo, donde se menosprecian características o expresiones de identidad de “los otros”, lo cual puede repercutir en la negación de derechos para las personas, es decir, en actos de discriminación. Situaciones que hacen insostenible la convivencia en una sociedad democrática.

Según Rodríguez-Zepeda (2004) es necesario un especial esfuerzo en lograr que las instituciones públicas y privadas, donde las personas socializan y desarrollan sus proyectos de vida, fomenten la cohesión social y no reproduzcan la discriminación y exclusión. El reto está en lograr una integración respetuosa de las diferencias, al mismo tiempo que se busca el reconocimiento de cada persona en el acceso a sus derechos. Es decir, la búsqueda de un equilibrio para la coexistencia de diferentes cosmovisiones y concepciones de vida buena, respetando los aspectos particulares de unos, sin permitir que alguna colectividad quiera propasarse sobre otros.

Democracia y ‘Respeto a la Diferencia’

Siguiendo los planteamientos de González (2010), tanto la democracia como la ciudadanía son órdenes en proceso de construcción. Sin educación no es posible que los ciudadanos desarrollen las competencias adecuadas para coexistir en este sistema. Para dar posibilidad a la vida democrática, la formación del carácter del ciudadano es fundamental. Así, la disposición hacia este tipo de vida no es producto de generación espontánea y, por el contrario, se relaciona con el aprendizaje social que permite la interiorización de las normas relacionadas con las libertades individuales y los principios correspondientes.

En este sentido es importante tener en cuenta que una sociedad democrática tiene dentro de sus características fundamentales la existencia de un “razonable pluralismo” (Cohen, 1993, citado por Rawls, 1995). Según Rawls (1995), este concepto, hace referencia a la existencia de doctrinas o concepciones de vida buena opuestas, que no tienen por objeto la eliminación del otro por su diferencia, sino que sus preceptos permiten su convivencia con otras doctrinas.

Según este mismo autor, las personas a lo largo de su vida, como parte de sus capacidades morales, logran adoptar una concepción del bien que les servirá de guía para su desarrollo personal. Estas concepciones, a medida que las personas van madurando, pueden cambiar en el transcurso de la vida. Así, cada uno establece

Un esquema más o menos definido de fines últimos, esto es, de los fines que deseamos lograr por sí mismos; esquema, asimismo, de nuestros vínculos con otras personas y de nuestras lealtades a diversos grupos y asociaciones (...) También vinculamos a tal concepción del bien una visión de nuestra relación con el mundo – religiosa, filosófica, y moral-, la cual sirve de referencia para entender el valor y el significado de nuestros fines y de nuestras vinculaciones. (Rawls, 1995, p.43)

En este sentido, este mismo autor plantea que se necesitan unos acuerdos mínimos que permitan el respeto entre distintas formas de concepción de vida buena. Las diferentes doctrinas religiosas y filosóficas tienen concepciones acerca del mundo y del deber ser de las personas, así como de las personas en relación con los demás. Incluso no todas las personas bajo una misma doctrina comprensiva, adoptan esta de la misma manera, por lo cual no se puede tomar alguna como verdad absoluta. Así mismo, algunas de estas doctrinas generan juicios que pueden entrar en contraposición con otros. Ante la dificultad para poder comprobar la falsedad o veracidad de muchas de estas, o ante su volatilidad al cambio a través del tiempo, Rawls (1995) resalta la importancia de la idea democrática de la tolerancia.

En una sociedad razonable, sus ciudadanos, con objetivos racionales hacia los que están orientados, estarían dispuestos a establecer términos justos que se espera los demás también acepten, de tal

forma que todos puedan ser reconocidos, lograr beneficios y desarrollarse según los méritos de cada uno. Así, lo razonable en medio del pluralismo, hace referencia al poder establecer “términos justos de cooperación y cumplir con ellos, siempre y cuando los demás también lo hagan” (Rawls, 1995, p.72).

Según este autor, la democracia no puede basarse en el pluralismo de aceptar cualquier doctrina comprensiva si no se resalta la importancia de la razonabilidad. El pluralismo razonable se basa en la posibilidad de coexistencia entre las distintas formas de concebir el bien, y aquellas doctrinas que rechazan libertades democráticas deben ser contenidas para que no se derribe la justicia política. Si existe una concepción de vida buena que no es razonable y pretende posicionarse como la única verdad, pretendiendo eliminar otras concepciones de vida razonables, no es posible el acordar una convivencia democrática.

En este orden de ideas, Rawls (1995) también resalta que no es concebible el uso del poder político para reprimir doctrinas o puntos de vista comprensivos, que no son irrazonables, aunque no sean acordes al propio punto de vista. Cuando se ponen en juego cuestiones políticas fundamentales, algunas personas insisten en lo que ellos creen que es la verdad, aunque otros no lo consideren así. Llegan a creer que es posible utilizar el poder del Estado para que los demás no puedan afirmar sus posiciones no irrazonables. Este tipo de creencias, se van acercando más a la conformación de un régimen autoritario y se alejan del espíritu de la democracia.

En cambio, para acercarse a la vivencia de la democracia, Rawls (1995) establece la importancia de demostrar que existe determinada forma de operación de las instituciones políticas y sociales básicas, incluyendo las instituciones educativas, que se puede considerar como mejor para realizar los valores de libertad e igualdad de las personas. En este sentido, la articulación de dos principios de justicia en su funcionamiento es fundamental. El primer principio, relacionado con la idea de que cada persona posee el mismo “derecho a exigir un esquema de derechos y libertades básicos e igualitarios completamente apropiado, esquema que sea compatible con el mismo esquema para todos: y en este esquema las libertades políticas iguales, y sólo esas libertades, tienen que ser garantizadas en su valor justo” (p.31). El segundo, relacionado con entender la existencia de desigualdades, únicamente justificables por la vivencia de una meritocracia real, donde aquellos que acceden a cargos de poder, tengan el deber de velar por el beneficio de quienes son menos privilegiados en la sociedad.

Así, para la construcción de una sociedad democrática, las instituciones educativas deben velar por la puesta en práctica de estos principios. Incluso aunque las instituciones educativas privadas, se relacionen con lo que se puede concebir como una asociación, donde pueden cultivarse las creencias de ideologías particulares, éstas tienen a su cargo un bien público como lo es la educación. Su actuar siempre estará limitado a lo establecido dentro de la Constitución del Estado democrático y por ende a la protección del bienestar de los ciudadanos. De esta manera, las concepciones de vida buena que puedan tener estas organizaciones no podrán sobreponerse sobre las libertades de las personas a elegir sus propias creencias y doctrinas comprensivas, mientras sean razonables, de acuerdo con lo planteado anteriormente.

Formación Ciudadana y ‘Respeto a la Diferencia’

Hasta este punto, se ha analizado la importancia de cuestionar las prácticas educativas tradicionales a través de las cuales se busca la homogeneización de los estudiantes, y que limitan la transformación de las culturas hacia el ‘Respeto a la Diferencia’ para la construcción de democracias plurales razonables. Así, se abre el espacio para reflexionar sobre las estrategias necesarias para una Formación Ciudadana coherente con esta visión.

Tal como plantea Nussbaum (2005), es importante cuestionarse por el qué debe ser y qué debe saber un ciudadano, de acuerdo con el momento presente, para el proceso que llevan a cabo las instituciones educativas en la formación de buenos ciudadanos. El mundo enfrenta el reto de aprender a convivir con diversidad de formas de pensar, sentir y actuar. Esto plantea el desafío de generar estrategias para la convivencia de personas con diferentes trasfondos ideológicos, culturales y religiosos. “La situación en que se

halla el mundo requiere del fortalecimiento de una cultura de paz entre las naciones y de la convivencia de culturas e individuos en un marco de tolerancia, reconocimiento y respeto a la diversidad” (Alcántara 2017, p. 222).

Según Calvo, (2012), a partir de la modernidad, surge el mundo secular, desde donde la pluralidad de formas de autorrealización se hace “una experiencia innegable que hace imposible el retorno a una cultura homogénea” (p.200). Así, esta misma autora establece cómo los derechos individuales inalienables transforman al individuo en persona y se insta a cada ser humano como parte de una comunidad política en la que todos son libres e iguales ante la ley. En las sociedades modernas, el multiculturalismo comienza a generar conflictos internos en búsqueda de la justicia, así como del reconocimiento o pertenencia.

Actualmente, la globalización ha abierto las fronteras de los países y de acuerdo con los planteamientos de Giddens (2000, citado por González, 2010), frente a los profundos efectos que este proceso ha tenido en los ciudadanos, la educación para la ciudadanía se torna en un tema prioritario en las agendas de las sociedades. De esta manera, la difusión mayor, a escala planetaria, de una sensibilidad proclive a los valores de la democracia y al respeto de los Derechos Humanos, permite una mayor internalización de la importancia y el valor de “ser ciudadano”.

En este sentido, tal como plantean Curcio y Camargo (2012), múltiples autores coinciden en la prioridad actual de la formación ciudadana como una educación dirigida a crear un estilo de vida que incentive la convivencia. Se busca generar condiciones que fomenten la puesta en práctica de valores relacionados con la coexistencia con los otros.

Ocampo-Talero, Méndez-París y Pavajeau-Delgado (2008), resaltan la situación del contexto sociopolítico de América Latina, donde es posible dar cuenta de “una serie de fisuras que amenazan las opciones que ofrece la democracia como camino para la construcción de ordenamientos sociales posibilitadores de la convivencia justa y solidaria entre ciudadanos y ciudadanas” (p. 838). Particularmente en lo relacionado con la convivencia social, las autoras destacan cómo se mantienen dificultades para el diálogo intercultural. Esto ante la falta de reconocimiento de diferencias provenientes de los orígenes culturales de las personas, en particular relacionados con su etnia, raza, género, generación, edad, religión y clase social.

Savater (1999, citado por Curcio y Camargo, 2012) planteaba hace varios años cómo la falencia en la educación no se daba en el ámbito académico, más sí en lo cívico, al plantear que la formación no estaba logrando sujetos responsables y tolerantes para convivir en sociedades pluralistas. Así mismo, Nussbaum (2010, citada por Calvo, 2012) también destaca de manera más reciente, la crisis en la que se encuentra la educación, al estar orientada especialmente a la productividad, al lucro y a destrezas técnicas, para lo cual advierte la importancia de hacer mayor énfasis en la sensibilidad moral. Es esencial una cultura ciudadana que reconozca al otro y a otras culturas en sus diferencias y la creación de mínimos normativos razonables que hagan más fuerte la democracia.

Así, para formar ciudadanos en la actualidad, se mantienen los planteamientos de Nussbaum (2005), donde es fundamental el desarrollo tres capacidades fundamentales: el pensamiento crítico auto-reflexivo, el vincularse desde lo humano con los demás y la empatía con quienes son diferentes.

Es importante el desarrollo de un pensamiento crítico que permita cuestionar las creencias y tradiciones naturalizadas y transformadas en costumbres para dar cuenta de sí éstas son válidas, con base en argumentos sólidos, razonamientos lógicos y llenos de sentido. En esta lógica, según Calvo, (2010) es necesario la práctica de estrategias pedagógicas que permitan ante la pluralidad de ideas, que cada cual se haga responsable de su razonamiento y esté dispuesto a intercambiar opiniones de manera tolerante y respetuosa con quien piensa de manera contraria o distinta; incluyendo la capacidad para resolver de manera pacífica las tensiones que se puedan presentar. En cada estudiante debe cultivarse la confianza de expresar sus perspectivas y debatir racionalmente las de sus pares. “La meta es producir un tipo de ciudadano específico:

activo, crítico, curioso, capaz de resistir la autoridad de la opinión dominante” (Calvo, 2012, p.212-213)

Esto se relaciona con los planteamientos de Hoyos (2000, citado por Curcio y Camargo, 2012), donde se resalta que son necesarias estrategias para el entendimiento entre los diferentes grupos y sectores de la sociedad. Es a través del convencimiento de unos a otros que se logran consensos y acuerdos para las políticas comunes. Esta postura busca potenciar una convivencia pacífica, opuesta a la imposición del más fuerte frente al más débil a través de la violencia.

Como segunda capacidad, Nussbaum (2005) destaca que es importante el cultivo de la habilidad para dar cuenta de la humanidad en medio de la heterogeneidad en el mundo. Las personas deben lograr ir más allá de las lealtades a sus grupos cercanos y dar cuenta de que su pertenencia va más allá de su contexto inmediato. Su vinculación se encuentra relacionada con el hecho de ser humano ante lo cual es necesario fomentar la curiosidad y admiración por la diferencia para conocer a los otros y eliminar estereotipos que llevan a acciones excluyentes. Es necesario el desarrollar la sensibilidad hacia las necesidades y dificultades que los demás seres humanos tienen en sus contextos y la creación de estrategias que permitan la participación en el desarrollo de soluciones conjuntas.

La tercera capacidad, relacionada con las dos primeras, se asocia al fomento de la empatía, por medio de la llamada “imaginación narrativa” planteada por Nussbaum (2005). Esta capacidad apunta a estimular el potencial cerebral de imaginarse en el lugar del otro y esforzarse por comprender sus emociones, deseos y anhelos. Percibir sus sentimientos como estrategia contra la estigmatización.

Así mismo, al reflexionar sobre lo que hay detrás de la dificultad para convivir con la diferencia en una democracia, y hacia lo que hay que trabajar a través de las capacidades mencionadas, Nussbaum (2010, citada por Calvo, 2012), plantea que:

Si educamos seres humanos es preciso trazar nuestra geografía emocional para descubrir las fuerzas internas que militan contra el respeto igual entre ciudadanos y promueven la violencia y la exclusión, así como los recursos y antídotos emocionales que podemos emplear para combatirlos. Al situar la batalla por la democracia al interior de la personalidad se comprende que la lucha política por la libertad y la igualdad es ante todo una lucha al interior de cada persona en busca de un equilibrio entre sentimientos como el miedo, la vergüenza, el asco, la agresión – claramente antidemocráticos- y sentimientos como la compasión, la gratitud, la empatía y el respeto, proclives a la construcción de sociedades tolerantes e inclusivas. (p.211)

Coherentemente, en el compromiso con la educación ciudadana, Nussbaum (2010, citada por Calvo, 2012), propone una estrategia clave a desarrollar en las instituciones educativas. A partir de la enseñanza sobre la vulnerabilidad, no como motivo de vergüenza sino desde la comprensión de ella, se hará viable el desarrollo de capacidades en los estudiantes para ser empáticos y ver el mundo desde la perspectiva ajena. Además, este enfoque permitirá dar importancia a las vidas de los otros dejando a un lado la estigmatización de la diferencia, para interesarse por las características de culturas y grupos humanos distintos, y así lograr pensar y actuar con autonomía en el momento de tomar decisiones que puedan afectarlos.

Balance

Mediante las técnicas de disciplina de las instituciones educativas tradicionales, donde se fomenta el individualismo y se sanciona cualquier manifestación de diversidad en contra de la cultura predominante, no es posible la vivencia de una filosofía democrática pluralista, ni el desarrollo de las capacidades relacionadas con ella. Por el contrario, el autoritarismo legitima en los educandos manifestaciones de rechazo e intolerancia hacia quienes piensan o viven diferente, y potencia ideologías radicales que pueden llevar a la violencia en la convivencia social. Se hace necesario así “la apertura del espacio de la normalidad para que se incorporen diferencias que se han sedimentado como <<anormales>> en nuestro mundo contemporáneo.” (De Alba, 2016:

Como plantea Rincón (2004), en el proceso de conformación de una institucionalidad democrática, las acciones de reconocimiento de la diversidad humana y el aprendizaje para convivir con quienes son diferentes, son ingredientes esenciales para un orden colectivo justo, maduro e incluyente. En este sentido, es necesario la articulación de estrategias entre el Estado, gobierno y sociedad para garantizar las condiciones jurídicas, institucionales y culturales adecuadas. Debe buscarse la convivencia colectiva con el fomento al respeto por la pluralidad y la restricción para aquellos que quieran dañar a través de la discriminación, la dignidad de las personas o afectar los derechos fundamentales de otros grupos sociales.

Por su parte, las instituciones educativas se enfrentan al reto de fomentar la autonomía moral en los estudiantes, para que estos logren su autorregulación en el proceso de convivir con los demás y puedan tomar decisiones argumentadas sobre las concepciones de vida buena con las que se identifican. En vez de la imposición de sus creencias, se hace necesario que estas instituciones fomenten el pensamiento crítico para que los educandos tengan un sentido ético desarrollado, aprendan a defender sus derechos cuando estos se vean vulnerados y dejen de vivir con miedo a la represión de la autoridad de manera autoritaria e infundamentada. Esto de tal manera que cada sujeto al salir a la interacción en la vida pública pueda convivir en paz y de manera democrática, respetando y creciendo con la diferencia, a través del diálogo y el consenso entre ciudadanos de un mundo plural.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: una perspectiva global y comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 220-239. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/17096/15928>
- Arrieta, J. (21 de diciembre de 2016). El fascismo es un peligro. *Reforma*. Recuperado el 23 de diciembre de 2016 de: <http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1008997&md5=a614312087e2f8142dfe726f9ebf75e5&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe&lcmd5=de5ba124fc6636f9366519e33d41cebe>
- Ball, S. (1997). Presentación de Michel Foucault. En: *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. (Trad. P. Manzano). Madrid: Ediciones Morata (Original en inglés, 1990)
- BBC Mundo (14 de abril de 2017). "Campos de concentración para homosexuales": aumentan las denuncias sobre una brutal "purga" gay en Chechenia. Recuperado el 10 de octubre de 2017 de: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-39599262>
- Calvo, A. (2012). La Forja de Ciudadanía: Asíntota de una Pedagogía Del Encuentro. En Rojas, F., Muñoz, G., & Corredor, L., *Jóvenes & Adultos: Una pedagogía del encuentro*. Bogotá: Javeriana.
- Cortina, A. (2009) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Curcio, M. & Camargo, E. (2012) Universidad y Formación Ciudadana. *Revista Reflexión Política*. nº 28 Vol.14., 2012, pp. 118-126. Consultado el 12 de marzo de 2018 en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/reflexion-politica/articulo/universidad-y-formacion-ciudadana>
- De Alba, A. (2016). La educación en el siglo XXI. Importancia de abrir los espacios de la normalidad. En: *Pensar* 91/ pp 81-93 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL

con Foucault: Nuevos horizontes e imaginarios en educación. México. IISUE

Elosua, M. (1994). Estereotipos Culturales y su Incidencia Educativa. En: *Interculturalidad y cambio educativo, hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid. Narcea S.A .de Ediciones Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. (Trad. A. González). Buenos Aires: Tusquets Editores (Original en francés, 1970)

Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI (Original en francés, 1975)

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la Cultura y las identidades sociales*. México, Secretaría de la Cultura, Universidad Iberoamericana, ITESO, Universidad Veracruzana y Universidad de Guadalajara.

González, T. (2010). *Democracia y Formación Ciudadana*. México: Instituto Nacional Electoral. Recuperado el 10 de Marzo de:

<https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/2oct-GonzalezLuna.pdf>

González, T. & Rodríguez, J. (2014). Introducción. En González, T & Rodríguez, J. *Hacia una razón antidiscriminatoria*. (pp.7-28). México D.F., México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Recuperado el 10 de diciembre de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Rindis-Hacia_una_razon_antidiscriminatoria-INACCCSS.pdf

Lichtblau, E. (Marzo 1 de 2013). The Holocaust Just Got More Shocking. *The New York Times*. Recuperado el 1 de diciembre de 2016 de: <http://www.nytimes.com/2013/03/03/sunday-review/the-holocaust-just-got-more-shocking.html?pagewanted=all& r=1&>

Museo Memoria y Tolerancia (2015). *Holocausto*. Recuperado el 1 de diciembre de 2016 de: <http://www.myt.org.mx/memoria/holocausto.html>.

Nieto, G. (Productor y Director). (2017). *Mariposas Verdes*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Productora Lap SAS.

Next School (2016). (15/|12/16. 6 problems with our school system [Archivo de video]. En https://www.youtube.com/watch?time_continue=85&v=okpg-lVWLbE

Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad*. España: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto; Vivir en democracia implica respetar el derecho -- : entrevista de Daniel Gamper Sachse*. Madrid: Katz Editores ; Barcelona : Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Ocampo-Talero, A.; Méndez-París, S. & Pavajeau-Delgado (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Revista Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851 SEPT-DIC 2008. Recuperado el 11 de marzo de 2018 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a17.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 4 de diciembre de 2016 de: <http://www.un.org/es/sections/universal-declaration/history-document/index.html>

Rawls, J. (1995). *Liberalismo Político*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rincón, G. (2004). Introducción. En *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* Consultado el 10 de marzo en: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI002.pdf

Robinson, K (2010). (11/01/10. *Changing education paradigms* [Archivo de video]. En: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms

Rodríguez-Zepeda, J. (2004). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* Consultado el 10 de marzo en: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI002.pdf

Sinay, S. (2014). *La falta de respeto: diferencias y consecuencias de vivir contra el otro o vivir hacia el otro*. Buenos Aires, Argentina : Capital Intelectual.

Fecha de recepción: 9/10/2018

Fecha de aceptación: 3/12/2018



Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en casos Chile y Uruguay¹.

Incorporation of the school discrimination factor. A study on the incidence of educational inclusion policies in Chile and Uruguay cases

GOMEZ VENEGAS, Matías Rubén²

Gomez Venegas, M. R. (2018). Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en casos Chile y Uruguay. *RELAPAE*, (9), 94-109.

Resumen

Este artículo teórico tiene por finalidad principal desarrollar una conceptualización válida y una operacionalización contextualizada del factor discriminación escolar, en el marco de un estudio comparativo sobre políticas de inclusión educativa y su incidencia en casos de Chile y Uruguay. De esta manera, se consideran aspectos estructurales y contextuales de los sistemas educativos de ambos países, con el propósito de presentar un instrumento de medición de dicho factor, tomando como unidad de análisis a los centros educativos y como unidad de observación a los estudiantes.

Respecto de la metodología, este informe utiliza tanto el método analítico, como el método de estadística descriptiva. Por un lado, el método analítico permite elaborar aportes conceptuales, que recogen elementos sustantivos sobre la discriminación, la exclusión y la convivencia escolar, a partir tanto de antecedentes teóricos y empíricos realizados principalmente en América, como de la revisión de la normativa vigente en Chile y Uruguay. Por otro lado, el método de estadísticas descriptivas posibilita la comparación entre los sistemas educativos de ambos países, desde la consideración de características estructurales que orientan las políticas públicas de inclusión educativa.

Como resultado, se expone un instrumento para la medición del factor discriminación escolar, conformada por un set de indicadores. Se añaden, además, algunas reflexiones y conclusiones complementarias.

Palabras clave: discriminación escolar, inclusión educativa, exclusión escolar, políticas públicas, Chile, Uruguay.

Abstract.

¹ Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación doctoral sobre inclusión educativa y discriminación escolar en casos de Chile y Uruguay. La/el autor/a está afiliada/o al Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (IDEA/USACH) y su proyecto cuenta con el financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile (CONICYT). Las ayudas académicas recibidas de parte de Dr. Vicente Espinoza, Dra. María Ester Mancebo, Dr. Tabaré Fernández y Dra. Kathya Araujo han sido esenciales para este proceso.

² Universidad de Santiago de Chile / matiasrubengomezvenegas@gmail.com

This theoretical article aims to develop, mainly, a valid conceptualization and a contextualized operationalization of the school-discrimination factor, in the context of a comparative study on the educational inclusion policies and their incidence in the Chile's and Uruguay's cases. Accordingly, structural and contextual aspects of both countries' educational systems will be considered, with the purpose of presenting an instrument for measuring said factor; taking the schools as its unit of analysis, and the students as its unit of observation.

Regarding the methods, this report uses both the analytical method, and the descriptive statistics method. On the one hand, the analytical method allows to develop conceptual insights by collecting substantial elements about discrimination, exclusión, and the school's communal life; these coming from theoretical and empirical antecedents developed mainly in the Americas, as well as from studying the current regulations both in Chile and Uruguay. On other hand, the descriptive statistics method allows the comparison between these countries educational systems, by considering the structural characteristics that guide their respective educational inclusion public policies.

As a result, an instrument for the measurement of the school-discrimination factor, consisting of a set indicators, is exposed. In addition, some reflections and complementary conclusions will be presented.

Keywords: school discrimination, educational inclusion, school exclusion, public policies, Chile, Uruguay.

1. Planteamiento del problema.

En el marco de una investigación comparativa en torno a las políticas de educación inclusiva impulsadas en Uruguay y Chile (Asamblea General, 2008; Mineduc, 2015), deviene una tarea central la construcción de instrumentos de medición adecuados al contexto (Bulmer, 1984; Tuckey, 1977). En todo caso, resulta razonable sostener que entre los factores que puede incorporar un estudio latinoamericano sobre políticas de inclusión educativa, la discriminación escolar constituye un factor de máximo interés.

Ante todo, cabe mencionar que son varios los estudios regionales que han destacado que las sociedades latinoamericanas se caracterizan por presentar altos niveles de desigualdad, exclusión y fragmentación social, en cuanto aspectos que tienen un impacto perjudicial sobre los sistemas educativos (Blanco & Fernández, 2004; Hardy, 2014; INEE, 2017; Mineduc, 2017; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2008). En Latinoamérica y el Caribe, “Se sabe que en la convivencia escolar se reproducen actitudes y comportamientos que se observan a diario en las personas que se desenvuelven en la vida pública. Entre ellas, las actitudes de discriminación e intolerancia.” (UNESCO, 2005, p. 9). Este diagnóstico regional devela algunos obstáculos principales que las políticas inclusivas deben enfrentar. En este sentido, resulta importante considerar que la baja calidad de las interacciones sociales dentro de los contextos educativos puede impactar negativamente sobre el clima del aula y la trayectoria escolar de los individuos (Míguez, 2017; Mineduc, 2013; UNESCO, 2005; Valenzuela, 2015).

En este horizonte, las políticas de inclusión educativa en Chile y Uruguay han sido diseñadas con la finalidad de generar mecanismos, programas y prácticas institucionales, cuyo objetivo común es hacer frente a elementos estructurales y contextuales que han propiciado el desarrollo de sistemas escolares excluyentes, segregadores y homogeneizadores (Fernández & Mancebo, 2015; INEE, 2017; Mineduc, 2013; Mineduc, 2017). La calidad y eficiencia de estas iniciativas públicas está por verse. Lo que sí es más evidente, es que parece haber un amplio consenso, tanto académico como político, al momento de aseverar que el trato discriminatorio y la cultura institucional de la intolerancia en el campo educativo han sido identificados como factores que inciden en la reproducción de desigualdades sociales (Bourdieu & Passeron, 2008; Mantoan, 2003; Dussel, 2004; Mineduc, 2018; UNESCO, 2005).

De esta manera, el presente informe pretende aportar una conceptualización y una operacionalización del factor discriminación escolar que considera aspectos estructurales y contextuales, a fin de desarrollar mediciones válidas, orientadas a aportar insumos para la discusión teórica y el fortalecimiento de las políticas de inclusión educativa en Chile y Uruguay.

2. Metodología.

Este informe utiliza tanto el método analítico, como el método de estadística descriptiva, desde un enfoque retroductivo que releva la importancia metodológica de la adecuación contextual tanto de los conceptos como de las operacionalizaciones, para el logro de mediciones válidas y consistentes (Bulmer, 1984; Tukey, 1977). Por un lado, el método analítico permite elaborar aportes conceptuales, que recogen elementos sustantivos sobre la discriminación, la exclusión y la convivencia escolar, a partir tanto de antecedentes teóricos y empíricos realizados principalmente en América, como de la revisión de la normativa vigente en Chile y Uruguay. Por otro lado, el método de estadísticas descriptivas posibilita la comparación entre los sistemas educativos de ambos países, desde la consideración de características estructurales que orientan las políticas públicas de inclusión educativa de estos dos países. El presente informe se inscribe en el marco de un estudio doctoral sobre discriminación escolar e inclusión educativa, que toma casos de Chile y Uruguay; se trata, entonces, de una investigación orientada al caso, enfocada en las similitudes y diferencias, con un Diseño de Sistemas de Máxima Similitud: con resultados diferentes en países similares (Landman, 2011).

3. Revisión de antecedentes para la construcción de indicadores asociados al factor discriminación escolar.

a. Inclusión educativa y políticas públicas.

La impulsión de nuevas políticas públicas ha ido de la mano con una reciente producción de leyes, tendientes a fortalecer la cohesión social a través del aseguramiento de oportunidades y derechos en los países de América Latina. Acuerdos alcanzados en la región³ asumen el diagnóstico que focaliza, y esto es fundamental, el problema conjunto de la discriminación y de la exclusión social como elementos esenciales del fenómeno de la desigualdad que asola al continente (CEPAL, 2007; MIDEPLAN, 2007; Hardy, 2014; Secretaría General Iberoamericana, 2010). Bajo esta mirada, la idea de inclusión se enlaza a las ideas de cohesión social y de pertenencia; y tiene como contraparte las nociones de discriminación, exclusión y fragmentación social (Durkheim, 2002; Echeita, 2008).

En el campo educativo, la óptica inclusiva emerge en el mundo como una propuesta fuerte, que tiende a desnaturalizar el fracaso escolar, imponiendo a los sistemas educativos la responsabilidad de resolver las dinámicas de perpetuación y reproducción de brechas sociales. Asimismo, resulta importante mencionar que la actual perspectiva de inclusión educativa recoge tanto los avances investigativos tendientes a superar las restricciones que comporta el concepto de integración; como las conceptualizaciones que proponen una visión multidimensional del fenómeno de la discriminación escolar (Cisternas, Alegría & Alarcón, 2013; Echeita, 2008; Mineduc, 2018; Peña, 2013; Valenzuela, 2015). Así pues, la idea de la inclusión en educación queda más bien engarzada a las nociones de diversidad e interculturalidad.

En resumen, se puede decir que las políticas de inclusión educativa tienen su base en un enfoque filosófico pluralista e intercultural (Fornet, 2006; Fornet, 2007; Walsh, 2005), orientado hacia la democratización de los sistemas educativos y la puesta en valor de las diversidades humanas, desde una perspectiva de derechos. Así, el objetivo común de estas políticas es hacerse cargo de la implementación de una nueva episteme educativa, que adopta como desafío esencial la transformación de la institucionalidad educativa y las subjetividades que en ella habitan, con acento en: a) asegurar el derecho a la educación para las personas, sin discriminación; b) diversificar el contexto escolar, esto es, la inclusión de grupos humanos históricamente excluidos y vulnerados en sus derechos; c) transformar las instituciones educativas, por medio de la instalación de un paradigma filosófico-educativo intercultural, desde el cual se concibe la diversidad como un valor positivo.

b. Diversidad en el contexto educativo.

En el marco de los estudios socio-educativos contemporáneos, la discusión en torno a los efectos positivos o negativos derivados de la convivencia de personas y grupos diferentes en el campo escolar es relevante. En la arena científica, la hipótesis de contacto (Allport, 1954; Putnam, 2000) y la hipótesis de conflicto (Bonacich, 1972) aparecen como dos propuestas explicativas en disputa, que giran en torno a los efectos derivados de la convivencia de personas y grupos diversos. Dentro de este debate, las relaciones entre tolerancia, discriminación y calidad de las relaciones sociales devienen fundamentales. Así, y por una parte, la hipótesis de contacto asevera que la promoción de interacciones de individuos y grupos socio-culturalmente diferentes favorece los niveles de tolerancia y la calidad de las relaciones sociales. La hipótesis de conflicto, en cambio, sostiene que las interacciones de sujetos diversos y exogrupos perjudica la calidad de la convivencia social, aumentando las percepciones de conflicto y amenaza.

La teoría propuesta por Côté & Erickson (2009) considera el efecto de tres factores sobre los niveles de tolerancia, a saber: atributos personales, redes sociales y asociaciones voluntarias. En este respecto, parece ser que existe un fuerte correlato entre ciertos atributos personales y la tolerancia; específicamente entre el nivel de educación de los individuos y los niveles de tolerancia que éstos presentan. De manera explicativa y a partir de estudios realizados en Canadá, es posible afirmar que la educación formal genera una posición crítica respecto de los estereotipos y los prejuicios sociales, en cuanto elementos que están en la base de las

³ Me refiero, fundamentalmente, tanto a la XVII Cumbre iberoamericana de Cohesión Social Santiago 2007 y a la correspondiente "Declaración de Santiago", como a la XX Cumbre Iberoamericana de Educación para la Inclusión Social Mar del Plata 2010 y a la respectiva "Declaración de Mar del Plata" (www.segib.org).

problemáticas de trato discriminatorio y de la calidad de las relaciones sociales en general (Côté & Erickson, 2009). En Chile, se ha afirmado que la diversificación del estudiantado es una condición necesaria pero no suficiente para afincar una cultura inclusiva en las escuelas; se requieren también orientaciones complementarias de nivel micro, alusivas a la renovación de estrategias y prácticas pedagógicas (Mineduc, 2013; Mineduc, 2017; Mineduc, 2018).

En general, las políticas de inclusión educativa suponen la aceptación de la hipótesis de contacto. Según esta hipótesis, la diversidad constituiría un elemento que favorecería la superación de las desigualdades educativas y el mejoramiento de la calidad de la educación, con énfasis en aspectos asociados a la convivencia y al logro de aprendizajes. Esta idea de promoción de contextos diversificados se encuentra en los fundamentos de las políticas educativas de Uruguay y Chile (Asamblea General, 2008; Mineduc, 2015). Sin embargo y más allá de los supuestos sobre los cuales descansan dichas políticas públicas, la comunidad científica aún no logra consenso respecto de este dilema teórico, quedando abierta la discusión a partir de estudios empíricos cuyos resultados todavía no son definitivos (Côté & Erickson, 2009).

c. Exclusión como resultado de la discriminación.

Se puede afirmar que el trato discriminatorio incide en el fenómeno social de la exclusión (Echeita, 2008; Mineduc, 2013; UNESCO, 2005; Valenzuela, 2015). La exclusión escolar no sólo se asocia al fenómeno de abandono o deserción educativa, sino también a variadas experiencias de discriminación.

Siguiendo a Castell (2004), es posible hablar de tres formas de exclusión: a) la exclusión como expulsión, destierro o sustracción completa de la comunidad; b) la exclusión como construcción de espacios en el seno de un sistema, pero generados como instancias separadas y segregadoras; c) la exclusión como la dotación de un estatuto especial a ciertas personas, que les permite permanecer dentro de la comunidad, pero que les priva de ciertos derechos y de la participación a determinadas actividades sociales. Estas tres formas de exclusión social pueden ser enlazadas al campo educativo.

La primera forma de exclusión remite al fenómeno del abandono escolar. Éste corresponde a un fenómeno preeminente en el escenario educativo latinoamericano (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016; INEEd, 2017; Mineduc, 2009). Esta forma de exclusión guarda relación con las lógicas y los mecanismos de reproducción cultural que funcionan al interior de los contextos escolares, que se suscitan a partir de brechas sociales (*habitus*) y de relaciones de dominación (Bourdieu & Passeron, 2008).

La segunda forma puede ser ligada a mecanismos que contribuyen a la producción de segregación escolar. En esta dirección, es posible identificar mecanismos de nivel macro productores de segregación educativa; un buen ejemplo de esto es el mecanismo de selección de estudiantes que ha funcionado en el sistema escolar chileno (Mineduc, 2017). Asimismo, existen ciertos programas y dispositivos educativos de nivel meso, cuyo funcionamiento opera dentro del sistema educativo, a través de la generación de espacios en los que los sujetos intervenidos son separados de los contextos educativos regulares (Fernández & Mancebo, 2015; Mineduc, 2003).

La tercera forma de exclusión se enlaza a políticas de discriminación positiva asociadas a la normalización, que devienen en estigmas sociales resultantes de la categorización que se hace de los individuos, por ejemplo: los discapacitados, los estudiantes con problemas conductuales o con problemas de consumo de droga, estudiantes pobres, etc. (Echeita, 2008).

En este horizonte, Echeita (2008) asume que la educación no es la clave para resolver la cuestión relativa a la exclusión social en su multidimensionalidad; sin embargo, considera que las escuelas han de ser parte de la solución y no del problema. Las políticas de discriminación positiva suponen que sólo ciertos grupos especiales y singulares requieren inclusión, lo que en muchas ocasiones lleva a dichos grupos a la sobreintervención. Según parece, el problema radica en que la sobreintervención suele dificultar el reconocimiento de las causas de las desventajas. Muchas prácticas de intervención caen en una trampa: la ayuda reactiva dirigida a los

excluidos elude el desarrollo de políticas preventivas, dirigidas a resolver situaciones extra-escolares que inciden sobre la exclusión de individuos.

4. Políticas de inclusión educativa en Uruguay y Chile.

Al comparar las políticas públicas de inclusión educativa de los Estados de Uruguay y Chile es posible advertir que éstas apuntan a encarar problemáticas contextuales, que afectan de distinta manera a sus sistemas escolares. En esta dirección, se puede aseverar que mientras las políticas educativas uruguayas se han dirigido a solucionar, esencialmente, dificultades de cobertura educativa y abandono escolar, con foco en estudiantes de nivel secundario y pertenecientes a las clases pobres (Fernández & Mancebo, 2015; INEEd, 2017; INEEd, 2018); en cambio, las políticas inclusivas chilenas están orientadas a resolver el problema de segregación escolar, derivado de un sistema educativo mercantilizado, segmentado y discriminatorio (Mineduc, 2017; Urzúa, Rodríguez & Contreras, 2014; Valenzuela *et al*, 2008). Respecto de las políticas gubernamentales de nivel macro de estos dos países, se puede decir que en la medida que los programas y mecanismos inclusivos apuntan a la diversificación (socioeconómica, racial, sexual, etc.) del contexto escolar, conllevan nuevos desafíos de nivel micro, que giran en torno a la calidad de la convivencia escolar y de los aprendizajes.

a. Exclusión educativa en la línea de la cobertura y la deserción escolar.

En la actualidad, Uruguay y Chile encabezan los niveles regionales de cobertura en educación primaria; no obstante, en educación secundaria se pronuncia una marcada diferencia entre ambos países, a favor de Chile (INEEd, 2017; INEEEd, 2018). Hacia el año 2013, el sistema educativo de Uruguay presentaba profundas deficiencias de cobertura, que afectaban a la población estudiantil en general, pero con un marcado acento en aquellos estudiantes de educación secundaria, pertenecientes a grupos socioeconómicos más pobres y vulnerables. Según Hardy (2014), al comparar las tasas nacionales de cobertura educativa 2013 en estudiantes de 13 a 17 años de edad de Chile y Uruguay, se observa que: a) la cobertura en estratos pobres alcanzaba en Uruguay 60,9% y en Chile 93,9%; b) la cobertura en estratos altos llegaba en Uruguay a 87,4% y en Chile a 99,7%; c) la tasa nacional de cobertura en Uruguay era de 64,3% y en Chile era de 94,8%. En este punto, es preciso tomar en cuenta que hacia el año 2013 la cobertura de la educación secundaria chilena alcanzaba el 94,6% y que veinte años antes sólo llegaba al 80,5% (Zamora *et al*, 2015). El mejoramiento sustantivo en la cobertura escolar chilena se ha producido en los dos quintiles más pobres del país. Estas cifras denotan un notable cambio del sistema educativo chileno, asociado a su capacidad para asegurar el acceso y retener a los estudiantes en nivel secundario (Zamora *et al*, 2015).

Según INEEEd (2017), dos son los problemas esenciales que afectan la capacidad de cobertura del sistema escolar uruguayo: a) Asistencia irregular y discontinua en estudiantes de sectores desfavorecidos; b) Abandono temprano y bajo desempeño en estudiantes con menos recursos socioeconómicos. De acuerdo a la evidencia científica, los mayores desafíos se presentan en educación media, principalmente en relación al avance y egreso oportunos. En educación media uno de los grandes problemas refiere al alto porcentaje de estudiantes en situación de rezago y con asistencia insuficiente, factores que conjuntamente afectan la trayectoria escolar posterior. Este problema se inicia hacia el final del nivel primario, prosiguiendo y agudizándose en educación media, especialmente en aquellos estudiantes que provienen de familias más pobres. En este punto, llama la atención el que INEEEd (2017; 2018) no incorpore en sus explicaciones factores de nivel meso y micro, enlazados a posibles deficiencias institucionales y pedagógicas.

Este diagnóstico es coherente con el núcleo fundamental de programas de inclusión educativa implementados por el Estado uruguayo, entre los cuales cabe mencionar: Programa Formación Profesional Básica; Programa de Aulas Comunitarias; Programa Tránsito Educativo; Programa Compromiso Educativo (Fernández & Mancebo, 2012). Estas políticas buscan resolver el problema de la exclusión y del abandono escolar; su efecto esperado se enlaza al aumento de la cobertura escolar, con foco en educación secundaria. El informe INEEEd (2017) reporta avances sustantivos de cobertura escolar en educación secundaria, derivados de los programas antes mencionados. Datos aportados por INEEEd (2018) hacen ver que los mayores avances en cobertura educativa en

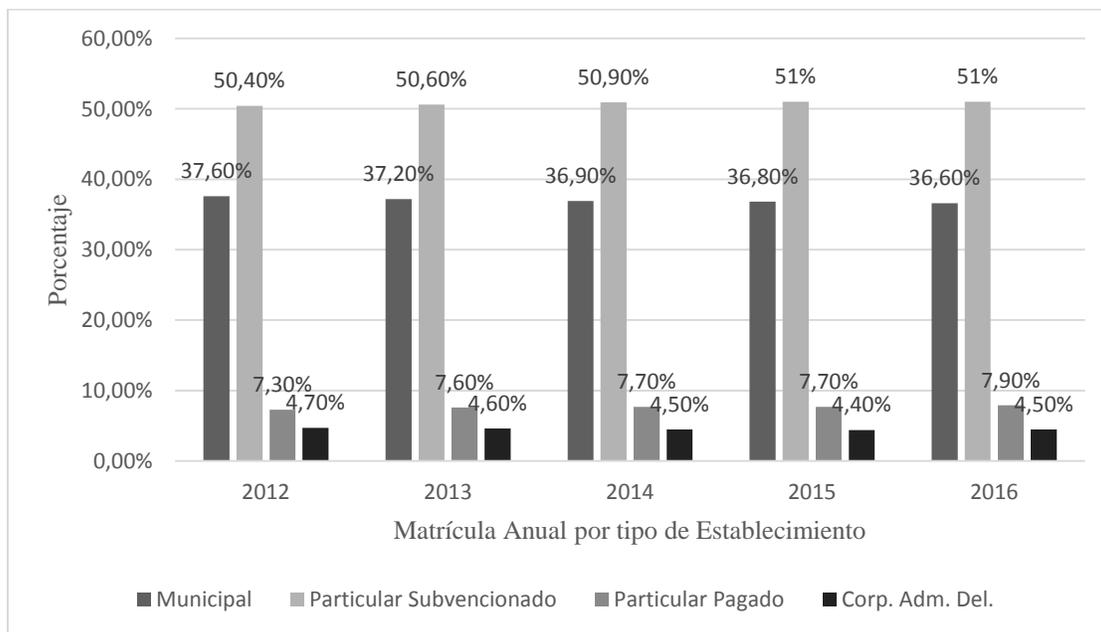
Uruguay se han alcanzado en estudiante de 6 a 14 años de edad, grupo en el cual las diferencias socioeconómicas casi no inciden en la matrícula y asistencia de los alumnos a los centros escolares. Bien distinto es el caso en los estudiantes de nivel inicial y de nivel medio superior. Aun cuando en ambos grupos de estudiantes se han disminuido las brechas de cobertura educativa según origen socioeconómico entre los años 2006 y 2017, esta distancia sigue siendo bastante significativa y problemática. La brecha de cobertura en nivel inicial entre el grupo más pobre y el grupo más rico alcanza 6,2 puntos porcentuales durante el 2017. La brecha de cobertura en nivel medio superior entre el grupo más pobre y el grupo más rico de estudiantes se eleva a 21,4 puntos porcentuales durante el 2017.

Asumiendo los logros alcanzados a la fecha por el sistema educativo uruguayo, cabe preguntarse si las políticas públicas, con su set de programas de retención y revinculación, no ha producido acaso dispositivos de exclusión, entendida ésta como construcción de espacios en el seno del sistema educativo, pero generados como instancias separadas y segregadoras (Castell, 2004; Echeita, 2008).

b. Discriminación y segregación educativa en Chile.

En el caso de Chile, la cuestión relativa a la segregación socioeconómica en el sistema escolar constituye uno de los focos problemáticos principales que la Ley de Inclusión pretende resolver (Mineduc, 2015). Según OCDE (2004), el sistema escolar chileno está conscientemente estructurado por clases. Este efecto deriva de mecanismos de selección que agudizan la estratificación del sistema escolar, desfavoreciendo la calidad y la equidad educativa en Chile. En esta dirección, “la evidencia señala que Chile presenta niveles importantes de segregación, lo cual implica que la escuela no es un espacio diverso en el que se encuentran e interactúan estudiantes de características diversas. Por el contrario, las escuelas, colegios y liceos son más bien espacios homogéneos socioeconómica y culturalmente.” (Mineduc, 2017, p. 49).

Gráfico1: Distribución porcentual de estudiantes secundarios chilenos por tipo de Establecimiento Escolar, según matrícula anual 2012 al 2016⁴.



⁴ Gráfico de elaboración propia a partir de los datos presentados por el Centro de Estudios Mineduc. Datos disponibles en: <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

A partir de datos brindados por Mineduc (2017), queda en evidencia la distribución segmentada de la población escolar chilena según Grupo Socio-Económico y tipo de establecimiento educativo. La información aportada por el Centro de Estudios Mineduc confirma que esta forma de distribución crítica de la población escolar chilena se perpetúa entre los años 2012 y 2016. El gráfico 1 presenta información que señala un lento decaimiento de la matrícula en escuelas Municipales y un discreto incremento de la misma en colegio Particulares Subvencionados año tras año. El debilitamiento del sistema escolar público y estatal chileno es parte del panorama nacional.

Tabla 1: Matrícula escolar uruguayo por nivel y tipo de establecimiento educativo, 2015 (%)⁵.

Nivel Educativo	Privado	Público	Total
Inicial	21,6	78,4	100
Primaria	18,1	81,8	99,9
Media básica	14,8	85,2	100
Media superior	10,7	89,3	100
Total	16,3	83,7	100

En contraste, el sistema escolar uruguayo cuenta con una distribución de estudiantes con alta concentración en establecimientos educativos públicos y estatales, presentando una baja concentración de alumnos matriculados en establecimientos privados. Al comparar ambos sistemas escolares, en base a la matrícula del año 2015 (ver Gráfico 1 y Tabla 1), en educación secundaria se puede observar que mientras un 87,3% de los estudiantes uruguayos se encuentran matriculados en escuelas públicas; en Chile, en cambio, sólo el 36,8% de los alumnos se encuentra matriculado en dicho tipo de establecimientos. Esta diferencia en la distribución de los estudiantes chilenos y uruguayos, según tipo de establecimiento educativo, da cuenta de las divergencias estructurales de ambos sistemas escolares.

El diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación chileno reconoce un sistema escolar que ha favorecido la institucionalización de prácticas de discriminación arbitraria en las escuelas, principalmente al momento de la matrícula de estudiantes, lo que ha implicado el robustecimiento de un sistema con elevados niveles de segregación (Mineduc, 2017). En este sentido, se advierte que prácticas institucionalizadas de selección y discriminación escolar han tenido efectos en la forma de la composición del alumnado de las escuelas, incidiendo desfavorablemente en los niveles macro de segregación educativa. Entre las formas de discriminación que usualmente han sido aplicadas por las escuelas chilenas para seleccionar el alumnado sobresalen: discriminación socioeconómica, discriminación por rendimiento académico, discriminación religiosa. Ante este panorama de segmentación y de segregación escolar, la Ley de Inclusión chilena (Mineduc, 2015) establece tres mecanismos fundamentales: 1. Transforma gradualmente la educación subvencionada en gratuita, para que las familias accedan libremente a los establecimientos que prefieran, independientemente de sus capacidades económicas; 2. Prohíbe el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, esto es, todos los recursos deben ser invertidos exclusivamente en mejorar la educación; 3. Prohíbe tanto la selección escolar basada en la discriminación arbitraria, como formas de trato abusivas y discriminatorias al interior de las escuelas, en conformidad a la Ley de no discriminación (MSGG, 2012). La implementación paulatina y progresiva de dichas medidas ha comenzado el año 2016, adquiriendo carácter de obligatoriedad a partir del año 2019 para todas las escuelas del sistema educativo chileno. Los efectos de estas políticas públicas están aún por ser evaluados.

c. Políticas inclusivas sobre convivencia escolar y no discriminación en centros educativos.

El informe UNESCO (2005) sobre discriminación escolar en Latinoamérica diagnosticó que, en general, las políticas educativas de distintos países de la región han tendido más bien hacia la formación de una sociedad basada en la discriminación cultural y no tanto en el pluralismo cultural. Según este estudio, el clasismo y el

⁵ Tabla de elaboración propia, a partir de INEEd (2017, p.22) y datos aportados por ANEP y MEC.

racismo parecen ser formas de discriminación prevalentes en contextos escolares de la región, que derivan de pautas culturales heredadas. “En este ambiente, la intolerancia no sólo surge a través de los escolares, sino que el maestro muestra rasgos de intransigencia y de discriminación, especialmente cuando no logra imponer su autoridad.” (UNESCO, 2005, p.93). Adicionalmente y a partir del estudio en Chile de Zamora *et al* (2015), es razonable inferir que estos rasgos de intransigencia e imposición, asociados a la manera autoritaria en que las jerarquías son gestionadas al interior de las escuelas, pueden estar vinculados a las dificultades pedagógicas que emanan tanto de pautas culturales heredadas, como de la convivencia entre docentes y estudiantes con características culturales y socioeconómica diferentes.

Por su parte, las políticas de inclusión educativa “proponen la instrumentación de cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias escolares clásicas.” (Fernández & Mancebo, 2015, p. 75), por medio de los cuales las escuelas se pueden tornar capaces de asumir la responsabilidad de educar a la diversidad de estudiantes, brindando oportunidades equivalentes a individuos que presentan tanto antecedentes socio-culturales dispares, como diferencias de habilidades y capacidades. En este sentido, la política inclusiva redundante en la construcción de sistemas educativos con enfoque de derechos, fundados en: a) Principio de dignidad humana; b) Principio de no discriminación y de inclusión; c) Principio de la democracia; d) Transversalidad en la consideración de los DDHH en todos los ámbitos, --esto es, en los campos normativos, relacionales, pedagógicos, didácticos, etc.-- (Mineduc, 2013). A diferencia del modelo de integración escolar, en el cual prevalece una óptica clínica y normalizadora, que supone que los estudiantes son los que deben adaptarse al sistema educativo; el modelo inclusivo, en cambio, propone la modificación adaptativa de la escuela, transformando su estructura de enseñanza y convivencia de cara a las diversidades (Echeita, 2008; Mineduc, 2013). Así pues, la inclusión educativa busca eliminar toda forma de exclusión social derivada de actitudes y respuestas negativas frente a la diversidad social, cultural y natural. A nivel micro, esto implica al menos dos tareas esenciales: por una parte, erradicar las expresiones de discriminación que tienden a reproducirse en el contexto escolar; y, por otra, diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

Ahora bien, son distintos tipos de violencias los que están implicados en las acciones de discriminación. Según el Mineduc de Chile (2013; 2018), las violencias de la discriminación pueden ser tipificadas de acuerdo a dos criterios: a) quién las ejerce; b) las cualidades distintivas de la persona discriminada. El primer criterio identifica, por una parte, al acoso escolar o bullying, como forma de violencia de discriminación que se deriva de las relaciones entre estudiantes; y, por otra, el maltrato infantil, en cuanto violencia ejercida por adultos contra estudiantes, considerando las asimetrías de poder y las relaciones de dependencia involucradas (Mineduc, 2013). De acuerdo al segundo criterio, se ha elaborado una tipología de las formas de discriminación escolar que profundiza en las cualidades distintivas de los individuos afectados, que ha servido de guía para la construcción de la propuesta de indicadores que más adelante se incluye (Mineduc, 2018).

Tabla 1: Tipos de violencias de discriminación según las cualidades distintivas de quien es discriminado⁶.

Tipo de discriminación	Descriptor
Estética	Discriminación vinculada a características socialmente atribuidas a la belleza. Discriminación hacia quienes no cumplen con el patrón de belleza y de presentación personal dominante. Refiere a características como el peso, la estatura, el color de piel; pero también a aspectos de la presentación derivados de culturas alternativas y juveniles (piercing, tatuajes, cabello tinturado, etc.).
Rol de género o expresión de género	Discriminación asociada al conjunto de características diferenciadas y roles de género social y arbitrariamente construidos, que cada formación social considera apropiados.

⁶ Tabla de elaboración propia, que recoge información aportada en el informe *Guía para la no discriminación en el contexto escolar* (Mineduc, 2018). Recuperado de: <http://participacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Gui%CC%81a-para-la-no-discriminacio%CC%81n-en-el-contexto-escolar.pdf>

Diversidad sexual u orientación del deseo	Discriminación que refiere a la capacidad de cada persona de sentir una atracción por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas.
Identidad de género o identidad sexual	Discriminación ligada a la autoimagen y al autoconcepto de género, que puede coincidir o no con el sexo biológico.
Origen étnico: pueblos originarios	Discriminación asociada al origen étnico familiar de pueblos pre-hispánicos, manifiesto en aspectos físicos y culturales.
Procedencia étnico-nacional: migraciones	Discriminación enlazada a la procedencia histórico-familiar en el extranjero (xenofobia), manifiesto en sus diferencias culturales y físicas.
Necesidades Educativas Especiales y conductas no deseadas	Discriminación que refiere al conjunto de necesidades educativas que precisan ayudas y recursos adicionales, para la conducción adecuada del proceso de desarrollo y aprendizaje.
Situación socioeconómica	Discriminación derivada de la situación de pobreza y vulnerabilidad social percibida por actores de la comunidad educativa.
Creencias religiosas	Discriminación sobre personas o grupos que adscriben a cosmovisiones o credos religiosos del mundo, que no coinciden con las religiones predominantes en una sociedad (minorías religiosas, ateos, agnósticos, etc.).
Maternidad y paternidad juvenil	Se trata de discriminaciones sobre estudiantes mujeres o varones que son madres, padres, o en proceso de serlo.
Condiciones de salud	Se trata de discriminaciones sobre personas o grupos de personas que viven condiciones desfavorables de salud física o mental, pasajera o permanente.

5. Resultados.

a) Definición nominal de discriminación escolar.

La discriminación constituye un fenómeno social que acontece, principalmente, al nivel micro de las interacciones entre individuos y grupos humanos. En este sentido, se puede decir que el trato discriminatorio, por una parte, refiere a conductas que se producen como resultado de disposiciones intolerantes, enlazadas a prejuicios y estereotipos sociales; y, por otra parte, constituyen comportamientos que se traducen en un trato hostil y excluyente hacia personas y grupos humanos que presentan características determinadas, en especial hacia individuos que se encuentran en una posición de desventaja en las relaciones sociales de poder (Allport, 1954; Araujo, 2016; Côté & Erickson, 2009; Dussel, 1994; Dussel, 2004; Mineduc, 2016). En el campo escolar, las acciones de discriminación se asocian a distintos tipos de violencias (física, simbólica o psicológica), cuando una persona, grupo o institución manifiesta opiniones, actitudes y comportamientos que promueven alguna distinción, segregación o exclusión sustentada en criterios enteramente arbitrarios, como la raza, el sexo, la orientación sexual, la discapacidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, la clase social, la religión, la apariencia física, el origen migrante, etc.. En efecto, la discriminación escolar corresponde a un fenómeno social multidimensional.

Respecto de los efectos de la discriminación escolar, es posible sostener que ésta tiene un impacto negativo en quienes son víctimas de estas acciones, llegando a generarles perjuicios en la salud física y mental; pero, además, aquellas personas que son tocadas por el trato discriminatorio sufren el efecto social asociado a la vulneración de derechos y a la falta de participación (Ainscow & Booth, 2000; Echeita, 2008; Mineduc, 2013). Adicionalmente, algunos estudios aseguran, y esto es esencial, que la distinción arbitraria y el trato hostil dentro de las escuelas pueden incidir en el retiro escolar y la exclusión social de estudiantes que han sido afectados (Bourdieu & Passeron, 2008; Mineduc, 2018; Valenzuela, 2016).

b) Unidad de análisis y unidad de observación.

Considerando que el objetivo del presente trabajo consiste en presentar un instrumento de medición del factor **103**/ pp 94-109 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL RELAPAE

discriminación escolar, es que se ha optado por tomar como unidad de análisis la escuela. Esto implica desarrollar una medida operacional que permita identificar los niveles de discriminación dentro del contexto escolar, según la percepción del estudiantado de cada establecimiento educativo. De esta manera, se toma como unidad de observación a los estudiantes y la percepción que éstos tienen respecto de la frecuencia de acciones de discriminación entre miembros de la comunidad educativa.

c) *Propuesta de indicadores para la medición del factor discriminación escolar.*

I. De acuerdo a tu propia experiencia, el centro educativo en cual te encuentras matriculada/o, ¿utiliza algún procedimiento para seleccionar a las/os estudiantes que desean incorporarse a él? Marca con una X aquella alternativa que consideres adecuada.

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

En el caso de que tu respuesta haya sido “Sí”, contesta la pregunta que viene a continuación. Si has respondido “No”, pasa de inmediato a la pregunta III.

II. De acuerdo a tu propia experiencia, ¿qué criterio de selección de estudiantes es ocupado por el centro educativo en el que te encuentras matriculada/o? Puedes marcar más de una alternativa, si corresponde. Marca con una X aquella(s) alternativa(s) que consideres adecuada(s).

Situación socio-económica, vale decir, el centro educativo cobra al apoderado un valor económico, que debe pagar obligatoriamente mes a mes y/o al momento de la matrícula.	<input type="checkbox"/>
Criterio religioso, o sea, el centro educativo pone como requisito que la familia y el estudiante pertenezcan a una religión determinada.	<input type="checkbox"/>
Comportamiento, esto es, autoridades del centro educativo evalúan el informe de conducta de estudiantes, para decidir sobre su ingreso a la institución.	<input type="checkbox"/>
Rendimiento académico, es decir, autoridades del centro educativo evalúan el certificado anual de calificaciones de estudiantes, para decidir sobre el ingreso a la institución.	<input type="checkbox"/>
Conocimientos, vale decir, el centro educativo aplica pruebas de conocimientos a los estudiantes al momento de la matrícula, para decidir sobre el ingreso a la institución.	<input type="checkbox"/>

III. Considerando una escala de 1 a 5, donde: 1 = Nunca; 2 = Muy pocas veces; 3 = Ocasionalmente; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre. Responda cada ítem, marcando sólo una alternativa en cada caso.

IV.

N°	Afirmación	1	2	3	4	5	No sabe
1	Las/os estudiantes ejercen acoso escolar o bullying dirigido a integrantes de la comunidad educativa, por medio de actitudes, comportamientos o el uso de redes sociales como Instagram, Facebook, Blog, Whatsapp, etc.	<input type="checkbox"/>					
2	Los adultos que trabajan en la escuela (docentes, directivos, personal de aseo, etc.) maltratan verbal, emocional o físicamente a las/os estudiantes.	<input type="checkbox"/>					
3	Cuando las/os estudiantes tienen características físicas como sobrepeso, piel oscura o baja estatura, son molestados o denigrados por integrantes de la comunidad escolar.	<input type="checkbox"/>					
4	Las/os estudiantes que siguen culturas alternativas y utilizan tatuajes, piercing, cabellos tinturados u otros distintivos son excluidos o acosados por miembros de la comunidad educativa.	<input type="checkbox"/>					
5	Cuando las mujeres desarrollan actividades predominantemente masculinas, -- por ejemplo, deportes como football o box--, entonces son molestadas o	<input type="checkbox"/>					

	estigmatizadas por integrantes de la comunidad escolar.						
6	Los hombres que ocupan modales delicados, o bien que realizan actividades predominantemente femeninas, --por ejemplo, danzar, tejer, etc.--, suelen ser molestados o marginados por algunos integrantes de la comunidad escolar.						
7	Si las/los estudiantes son homosexuales o bisexuales, entonces son objeto de bromas o excluidos por algunos miembros de la comunidad educativa.						
8	Si las/os estudiantes o sus familias son extranjero/as, suelen ser molestados o estigmatizados por personas que pertenecen a la comunidad escolar, debido a su cultura diferente o a su apariencia física.						
9	Las/os estudiantes que poseen rasgos indígenas, o que provienen de familias indígenas, son molestados o acosados por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, debido a sus costumbres, creencias o apariencia física.						
10	Cuando un/a estudiante presenta dificultades de aprendizaje, entonces es objeto de burlas, estigmatizado o excluido de algunas actividades por parte de algunos integrantes de la comunidad escolar.						
11	Si un/a estudiante es más pobre o más rico que el promedio de la escuela, entonces es maltratado o marginado por integrantes de la comunidad educativa.						
12	Las/os alumnas/os que pertenecen a minorías religiosas, o bien que no creen en ninguna religión, son estigmatizados o acosados por personas que pertenecen a la comunidad escolar.						
13	Si las/os estudiantes son madres o padres, entonces son maltratados por integrantes de la comunidad educativa, o bien marginados de ciertas actividades escolares.						
14	Cuando un/a estudiante se ve afectado por una enfermedad o discapacidad, es molestado por integrantes de la comunidad escolar.						
15	Cuando un/a estudiante se ve afectado por una enfermedad o discapacidad, encuentra en la escuela un infraestructura insuficiente.						
16	Cuando un/a estudiante se ve afectado por una enfermedad o discapacidad, encuentra en el colegio a los profesionales y especialistas que requiere para su desarrollo.						

6. Conclusiones.

La discriminación conlleva dar un trato de inferioridad a otra persona, quien es afectada física, psicológica o socialmente, y vulnerada en el ejercicio de sus derechos. Si bien la discriminación y la exclusión no son lo mismo, constituyen, sin embargo, dos fenómenos sociales fuertemente relacionados. En todo caso, varios estudios suelen coincidir en sus conclusiones generales, al inferir que existen ciertos individuos y grupos bien determinados que han sido históricamente discriminados y excluidos dentro de los sistemas educativos.

Es posible afirmar que existe un contexto socio-histórico en el que se fundan los prejuicios sociales, que funcionan a través de prácticas de discriminación, que perpetúan los privilegios de ciertos grupos sociales. El carácter homogeneizante y asimilacionista de las escuelas latinoamericanas ha favorecido la reproducción de estas injusticias sociales (UNESCO, 2005). En esta dirección, cabe destacar que la educación inclusiva se sustenta en un enfoque intercultural, que valora la diversidad como elemento que favorece las interacciones y los aprendizajes. Por el contrario, el enfoque médico de integración educativa enfatiza más bien las condiciones personales de los estudiantes (déficit físico, sensorial y cognitivo) y se enraza en un modelo biopolítico de normalización y homogeneización, que considera que hay culturas e individuos que son inferiores a otros (Asamblea General, 2008; Dussel, 2004; Echeita, 2008; Mineduc, 2018; Valenzuela, 2015). Por tanto, el predominio de la noción de normalidad en las escuelas constituye una amenaza para el avance de las políticas de educación inclusiva.

Las políticas de inclusión buscan establecer un nuevo derrotero en el campo educativo, que apunta a la construcción de sistemas escolares democráticos y con enfoque de derechos, proponiendo cambios en las estructuras, las normativas, los programas y las estrategias escolares tradicionales, con la finalidad de brindar oportunidades equivalentes a los individuos. Más allá de las diferencias contextuales entre los países, el diagnóstico actual indica que en Chile y Uruguay las características socio-económicas de los estudiantes tienen una alta incidencia sobre las desigualdades educativas.

A partir de estudios recientes en Chile se han obtenido los siguientes resultados: a) las formas de discriminación denunciadas con mayor frecuencia a nivel nacional se asocian a problemas de salud, racismo, migrantes, orientación sexual e identidad de género; b) las denuncias por discriminación se concentra en estudiantes mujeres, con 64,6% de las denuncias 2016; c) 46,1% de las denuncias efectuadas el año 2016 por maltrato físico o psicológico a estudiantes responsabiliza a adultos que pertenecen a la comunidad educativa (Mineduc, 2018).

Prospectivamente hablando, la conceptualización y la propuesta de indicadores que se han desarrollado pretenden aportar al estudio social de la discriminación y la convivencia escolar en Latinoamérica. La limitación de este trabajo reside en la necesidad de adecuar determinados aspectos del instrumento a las condiciones contextuales nacionales o locales según corresponda.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI), Bristol UK 2000. Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Agencia de la Calidad de la Educación. (2012). *Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos Pruebas SIMCE 2012*. Departamento de Pruebas Nacionales, División de Evaluación de Logros de Aprendizaje. Recuperado de: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Asamblea General. (2008). *Ley N°18.437, Ley General de Educación*. Uruguay: República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4142764.htm>

Blanco, E. & Fernández, T. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (2), 1-27. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf>

Bonacich, E. (1972). A theory of ethnic antagonism: The split labor market. *American Sociological Review*, 37, 547-559.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, P. (2000). "Sobre el poder simbólico". En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: UBA/EUDEA.

Bulmer, M. (1984). *The Chicago school of sociology: Institutionalization, Diversity and Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

CEPAL. (2007). *Cohesión Social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de

Chile: Naciones Unidas.

CEPAL. (2013). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v81n322/2448-718X-ete-81-322-00281.pdf>

Cisternas, T., Alegría, M. & Alarcón, P. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades. *Cuaderno de Educación*, 56, octubre 2013. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Coté, R. & Erickson, B. (2009). *Untangling the Roots of Tolerance. How Forms of Social Capital Shape Attitudes Toward Ethnic Minorities and Immigrants*. *American Behavioral Scientist*. Recuperado de: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/52/12/1664>

Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Editorial Trotta.

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp. 305-335, 2004. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000193225>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6), 9-18. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Fernández, T. & Mancebo, M. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa? *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 2 N°3, noviembre 2015, ISSN 2408-4573, Sección General, pp. 74-89. Recuperado de: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_3_fernandez_mancebo_politicas_inclusion_uruguay.pdf

Fornet, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Fornet, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, n°3, año 3, Lima 2007, pp. 23-40. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>

Hardy, C. (2014). *Estratificación social en América Latina: retos de cohesión social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones

INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016.html>

INEEd. (2018). *Mirador Educativo. Reporte temático I. Desigualdades en el acceso a la educación obligatoria*. República de Uruguay. Recuperado de: https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/MiradorEducativo_Reporte_1.pdf

Landman, T. (2011). *¿Cómo comparar países? En Política Comparada. Una introducción a sus objetos y métodos de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Mantoan, M. (2003). *Inclusao escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* Brasil: Editora Moderna.

MIDEPLAN. (2007). *Cohesión social. Documento para la reflexión preparado por el Ministerio de Planificación de Chile. XVII Cumbre Iberoamericana, Santiago 2007*. Recuperado de: <http://segib.org/cumbre/xvii-cumbre-iberoamericana-santiago-de-chile-2007/>

Míguez, D. (2017). Las complejidades de la convivencia ciudadana en la escuela media argentina. Un estudio de **107**/ pp 94-109 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL **RELAPAE**

caso en la provincia de Buenos Aires. *Poliphonía, Revista de Educación Inclusiva*, vol. 1, enero-julio 2017, pp. 23-45, ISSN: 0719-7438. Recuperado de: http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/32632/CONICET_Digital_Nro.b0c7791c-fcab-4401-a60e-08366d80353e_A.pdf?sequence=2&isAllowed

Mineduc. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Recuperado de: www.fonide.cl

Mineduc. (2013). *Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. República de Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioscolar.pdf

Mineduc. (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*. República de Chile. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro_Inclusi%C3%B3n_final.pdf

Mineduc. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://participacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Gui%C3%A1-para-la-no-discriminaci%C3%B3n-en-el-contexto-escolar.pdf>

Mineduc. (2015). *Ley de inclusión*. República de Chile. Recuperado de: <http://leyinclusion.mineduc.cl/index.html#box6>

Mineduc. (2009). *Ley General de Educación*. República de Chile. Recuperado de: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Chile/Chile_Ley_20370_Ley_general_educacion.pdf

Mineduc. (2003). *Ley 19.873 Subvención educacional Pro-retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación*. República de Chile. Recuperado de: file:///C:/Users/samsung/Downloads/LEY-19873_29-MAY-2003.pdf

Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). *Ley de no discriminación*. República de Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311281730000.LEY-20609_no_discriminacion.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Recuperado de www.oecd.org

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013b). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, n°12, vol. 2, pp. 281-304.

Putnam, R. (2000). The dark side of social capital. En R. Putnam (Ed.), *Bowling alone*. New York: Simon&Schuster.

Rojas, J. (2006). Los hijos del progreso mal distribuido y de la crisis de la calidad de la educación. *Revista Observatorio de la Juventud*, (11), 56-61. Recuperado de: http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Participacion%20Politica/Revista_Observatorio_de_Juventud_No_11_Movimientos_Juveniles_2006.pdf

Secretaría General Iberoamericana. (2010). *Declaración de Mar del Plata. XX Cumbre Iberoamericana*, 108/ pp 94-109 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL **RELAPAE**

Argentina 2010. Recuperado de: <http://cumbresiberoamerica.cip.cu/wp-content/uploads/2011/10/declaracion-de-mar-del-plata.pdf>

Tukey, J. (1977). *Exploratory data analysis*. Estados Unidos de América: Reading, Mass: Addison-Wesley.

UNESCO. (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: AMF Imprenta. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>

UNESCO (2005). *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú*. Vol. 1. Santiago de Chile: UNESCO.

Urzúa, S., Rodríguez, J., & Contreras, D. (2014). "On the origins of inequality in Chile". Recuperado de <http://lacer.lacea.org>.

Valenzuela, A. (2015). *Políticas públicas sobre inclusión educativa. Lógicas, mecanismos y configuraciones: Los casos de Chile y Estados Unidos*. Tesis Doctoral. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: http://descubridor.usach.cl/primo_library/libweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=usach_completo&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=USACH&frbg=&tb=t&vl%28freeText0%29=Valenzuela+Rabi+Ana&scp.scps=scope%3A%28USACH%29%2Cscope%3A%28usach_digitool%29%2Cscope%3A%28usach_aleph%29%2CEbscoLocal_56USACH%2Cprimo_central_multiple_fe

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago de Chile: FONIDE-CEIA. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuelabelledelosros\(2009\)segregacionyficom.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuelabelledelosros(2009)segregacionyficom.pdf)

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

Zamora, G.; Meza, M. & Cox, P. (2014). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/12290>

Fecha de recepción: 8/10/2018

Fecha de publicación: 5/2/2018



Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud

Youth, participation and democracy: propositional challenges exposed by young people

ESTEBAN TORTAJADA, Marta Beatriz¹
NOVELLA CÁMARA, Ana María²

Esteban Tortajada, M. B. y Novella Cámara, A. M. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*, (9), 110-124.

Resumen

La salud de los sistemas democráticos actuales es una responsabilidad social que nos compromete a todas y todos. La articulación de una ciudadanía verdaderamente democrática es uno de los nutrientes esenciales para la construcción y el mantenimiento de los mismos. Esta ciudadanía democrática debe erigirse bajo plenas condiciones de igualdad e inclusión para todos los grupos de edad, y la infancia y la juventud han de visibilizarse.

La participación infantil y juvenil se revela como un elemento imprescindible para la materialización de una forma de ejercer una ciudadanía auténtica, responsable e implicada. Participar desde edades tempranas tiene un impacto significativo en la comunidad, así como en la construcción de un yo-ciudadano-activo y comprometido.

El objetivo particular de esta investigación es el de analizar la realidad de la participación en la juventud partiendo de un diagnóstico participativo con jóvenes de entre 15 y 17 años desde el que identificar oportunidades de transformación que posibiliten una mayor participación en los espacios que transitan en su cotidianidad. Se trabaja con datos provenientes de seis grupos de discusión en seis centros educativos distintos en la ciudad de Barcelona, recogiendo las voces de las y los jóvenes y analizando los datos mediante un análisis del contenido.

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación “Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas” (CIDATEL)³, seleccionado en la Convocatoria de Financiación de Proyectos de Investigación Interuniversitaria de la Unión Iberoamericana de Universidades e integrado por equipos de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Buenos Aires, Universidad de San Pablo, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Barcelona.

El logro del estudio es el de servir como plataforma testimonial para la concreción de propuestas que permitan avanzar hacia una ciudadanía democrática juvenil de hecho y de derecho. Las propuestas expuestas se vinculan con la relación que se establece con las personas adultas, por un lado, y con elementos prácticos que nos instan a tener en cuenta.

¹ Universitat de Barcelona/ marta.esteban22@gmail.com

² Universitat de Barcelona/ anovella@ub.edu

³ La investigación se ha llevado a cabo entre septiembre 2017 y diciembre 2018 por el equipo formado por Ana M. Novella (IP), Marta B. Esteban, Miquel Martínez, Elena Noguera e Ingrid Agud, integrantes de la Universidad de Barcelona. Fue financiada por la Unión Iberoamericana de Universidades, liderada por la Universidad Complutense de Madrid (IP. Gonzalo Jover) y se implicaron grupos de investigación procedentes de Universidad Nacional Autónoma de México (IP. Juan Manuel Piña), Universidad de Buenos Aires (IP. Pablo Vommaro) y Universidad de San Pablo (IP. Elmir de Almeida).

Referencia: SMART01/2017

Financiación concedida: 24.255€ Financiación específica Universidad de Barcelona: 5.250€

Palabras clave: participación/ ciudadanía/ democracia/ juventud/ propuestas/comunidad/ tecnología/ política/ escuela secundaria

Abstract

The health of the current democratic systems is a social responsibility that commits us all. The articulation of a truly democratic citizenship is one of the essential nutrients for their construction and maintenance. This democratic citizenship should be built under full conditions of equality and inclusion for all age groups, and childhood and youth should be made visible.

The participation of children and young people is revealed as an essential element for the materialization of a form of an authentic, responsible and involved citizenship exercise. Participating from an early age has a significant impact on the community as well as on the construction of an active and committed self/citizen.

The particular objective of this research is to analyze the reality of participation in youth starting from a participatory diagnosis with young people between 15 and 17 years old, from which to identify opportunities for transformation that enable greater participation in the spaces that go through their lives. We work with data from six discussion groups in six different educational centers, collecting the voices of young people and analyzing the information by a content analysis.

This research is part of a research project named "Smart Citizens for Participatory Cities" (CIDATEL), selected in the Call for Financing of Interuniversity Research Projects of the Iberian-American Union of Universities and integrated by teams of the National Autonomous University of Mexico, University of Buenos Aires, University of Sao Pablo, Complutense University of Madrid and the University of Barcelona.

The achievement of the study is to serve as a testimonial platform for the articulation and embodiment of a democratic youth citizenship in fact and in law. The proposals presented are linked to the relationship established with adults, on the one hand, and to practical elements that they urge us to take into account, on the other.

Key words: participation/ citizenship/ democracy/ youth/ proposals/ community/ technology/ politics/ secondary school

1. Introducción

En este estudio nos interpela el ejercer la función de altavoz de la palabra de las y los jóvenes, revelar lo que ellas y ellos tienen que decir acerca de sus propios procesos de participación en los entornos de los que son parte y habitan. Este “lo que tengan que decir” se ha articulado en forma de propuestas orientadas a incrementar y perfeccionar su participación en los distintos ámbitos en que transcurre su día a día. Es por ello que el objetivo general de la investigación es el de obtener elementos que permitan amplificar las oportunidades de participación de las y los jóvenes en aquellos contextos en que los toman parte. El objetivo específico que ha sido seleccionado para la redacción de este artículo es el de analizar la realidad de la participación en la juventud partiendo de un diagnóstico participativo desde el que identificar oportunidades de transformación que posibiliten una mayor participación en los espacios que transitan en su cotidianidad.

El asunto de la participación ciudadana y, en particular, de la participación juvenil, es de especial interés en el ámbito de la investigación. Por un lado, porque la participación es, o debería ser, inherente a todo sistema democrático y, por otro, habida cuenta de la necesidad de reconocer a la población infantil y juvenil como ciudadanas y ciudadanos de presente. Este estatus de ciudadanas y ciudadanos del ahora se les confirió en la Convención de los Derechos de la Infancia de la Naciones Unidas, en 1989, cuando fueron reconocidos como sujetos con determinados derechos civiles y políticos y se reafirmó con la Observación núm. 12 (2009), «El derecho del niño a ser escuchado», que supuso un gran avance en lo que respecta a la conceptualización, la significación y el cumplimiento del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, así como con la reciente Observación General núm. 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia donde se eleva el principio general sobre el “Derecho a ser escuchado y a la participación”. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer y nuestro propósito con en este trabajo es recorrerlo junto con las y los jóvenes desde el convencimiento de que ellas y ellos gozan de competencia suficiente para identificar estrategias para el cambio. Para ello, este documento se estructura partiendo de una aproximación teórica al concepto de ciudadanía para abordar, posteriormente, tanto los aspectos metodológicos del estudio como los resultados y conclusiones, en clave propositiva, del mismo.

2. Conceptualización teórica

Aunque la noción de ciudadanía surgió en la antigua Grecia, el impulso actual del término se dio a partir de las revoluciones francesa, inglesa y americana, en los siglos XVII y XVIII, con el nacimiento del liberalismo. Fue durante esta etapa en que el concepto tomó una fuerza renovada, así como renovadas connotaciones (Cortina, 1997). Estos siglos fueron testimonio de la creación de los primeros estados nacionales modernos, los cuales debían ocuparse de proteger unos derechos, recién gestados, inherentes al hombre y que remitían a “la vida, la integridad y la propiedad de sus miembros” (Cortina, 1997, p. 56). No obstante, en la actualidad no hay una concepción unívoca de cómo debería ser concebida la ciudadanía por lo que esta puede manifestarse de diversas formas dependiendo, por una parte, de la identificación y protección de la misma y, por otra, del modelo ideológico de democracia en el que se construya.

Avanzando hacia una ciudadanía crítica y participativa

Si atendemos a la evolución del concepto de ciudadanía, tradicionalmente se ha presentado en tres formas identificadas como ciudadanía civil, ciudadanía social y ciudadanía política (Lechner, 1999, citado por Herrera y Muñoz, 2008). La ciudadanía civil está asociada a una nacionalidad, a un lugar de nacimiento. Bárcena (1997) la denomina ciudadanía legal y Kadioğlu (2008) ciudadanía como nacionalidad o identidad y ciudadanía identificada con una serie de formalismos. La ciudadanía social es la ciudadanía de los derechos a la que aluden tanto Kadioğlu (2008) como el Consejo Europeo de 2000 en el documento *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*⁴ (Bîrzea, 2000). La ciudadanía política, designada por Kadioğlu (2008) como ciudadanía identificada con el ámbito de las tareas y las responsabilidades, es el

⁴ Educación para una ciudadanía democrática: Una perspectiva de aprendizaje permanente [traducción propia]

modelo de ciudadanía que trasciende el paradigma liberal de los derechos, poniendo el énfasis en la participación de la ciudadanía en todo aquello que le concierne.

Dicho lo anterior, y frente a la extendida noción liberal de ciudadanía que promueve “una ciudadanía pasiva, consistente ante todo en no violar las leyes ni faltar el respeto al otro” (Guichot, 2014, p. 46), se posicionan las posturas republicanistas que consideran a la ciudadanía como un ejercicio y no tanto como un estatus (Bárcena, 1997). En la actualidad se habla de un “nuevo republicanismo” (Guichot, 2013), un republicanismo que condena al liberalismo de las grandes declaraciones y principios por no haber logrado una conducta ciudadana verdaderamente democrática. Guichot (2014) insiste en que el modelo republicano debería caracterizarse por el autogobierno de sus ciudadanas y ciudadanos. Solo de este modo pueden quedar libres de todo sometimiento ya que “solo quienes se gobiernan a sí mismos pueden permanecer iguales y verse libres de la dominación ajena” (Guichot, 2014, p. 66). Mientras la modelo liberal apuesta por una libertad desplazada a la esfera privada y contemplada en forma de derechos que el Estado debe reconocer y respetar, el modelo republicano caracteriza la libertad como la no-dominación (Guichot, 2014). Y, mientras en el modelo liberal las leyes deben ser obedecidas por la ciudadanía por ser instrumento de garantía de libertades, en el republicanismo la ley “crea la acción para la libertad” (Guichot, 2014, p. 58) y su elaboración depende, en parte, de la participación ciudadana.

Si abogamos por un concepto de ciudadanía desde el enfoque que propone Guichot (2013, 2014) se ha de aludir a los conceptos de ciudadanía democrática y ciudadanía crítica. Merece la pena puntualizar que ambos conceptos podrían considerarse sinónimos. Parker y Jarolimek (1984) definen la ciudadanía democrática como un conjunto de personas informadas, comprometidas con los valores democráticos y que se sienten llamadas a participar en la esfera política, social y económica. Por otro lado, el concepto de ciudadanía crítica resulta especialmente llamativo e igualmente apremiante. Doğanay (2012) la define como una ciudadanía que se cuestiona tanto la tradición como la autoridad puesto que aquello que la caracteriza es el pensamiento libre y autónomo. Esta aproximación a la ciudadanía viene dada por la pedagogía crítica freiriana, cuyos principios son la autonomía y la conciencia social. En este sentido, y para cerrar este apartado, resulta sugerente la idea de la contra-socialización, de Engle y Ochoa (1989), citados por Doğanay (2012), que promueve un razonamiento activo, poner en perspectiva todo lo aprendido mediante el proceso de socialización, reflexionar sobre ello y discriminar si merece o no merece la pena adoptarlo como propio. Así, la ciudadanía democrática y crítica ha de pasar a la acción para atender a las responsabilidades colectivas, siendo la participación ciudadana el medio que la posibilita.

Centrémonos ahora en el concepto de participación el cual, tal como señalan Laclau y Mouffe (1985), citados por Anderson (1998), se trata de un término con *significado flotante*. Nuestra apuesta conceptual parte de la consideración de la participación como un constructo multidimensional (Novella, 2012). Se entiende la participación como una

“experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y la participación política mediante la deliberación y la acción comprometida en aquellos temas que preocupan y que se sienten como propios” (Novella 2013, p. 29).

El paradigma participativo en el que nos situamos bebe tanto del republicanismo (Pettit, 1999) como de los modelos de democracia fuerte (Barber, 1984) y de democracia radical (de Sousa Santos, 2005). Según Anderson (1998), hay un acuerdo generalizado en que deben darse ciertas estructuras que permitan que el ejercicio de la participación sea efectivo y auténtico: 1) autoridad para la formulación de políticas, 2) igualdad entre los distintos actores involucrados, y 3) oportunidades de formación. Asimismo, Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison (2009) apuntan a la cultura participativa caracterizada por el acceso a recursos que ofrezcan oportunidades para llevar a cabo diversos tipos de actividades, de tipo cultural o político, por citar algunas. Y un tercer elemento a tener en cuenta son las políticas participativas (Barber, 1984) que deben llevar a la constitución de una democracia fuerte. Para ello, la ciudadanía ha de participar directamente en las instituciones políticas, tomar lo que en la teoría de Arendt se conoce como acción. De

acuerdo con la filósofa, la acción es aquello que se refiere a la actividad política de una ciudadanía que se revela ante los demás ciudadanos y ciudadanas y que sirve para precisar los términos de vida como colectivo (Arendt, 2009).

La participación de las y los jóvenes: escenarios y condiciones

Tal como indica Francés (2008), el término juventud tiene connotaciones que superan con creces el factor biológico. Por un lado, están las connotaciones de tipo cultural que se han apropiado de la juventud y la han eternizado de un modo simbólico. Por otro, está la transición a la vida adulta, es decir, el momento de la emancipación del hogar familiar, la entrada en el mercado laboral y la toma de responsabilidad absoluta de uno mismo. Siguiendo en la línea de Francés (2008), ser joven se caracteriza, principalmente, por ser un estadio de progresiva transición a la adultez, así como el estado del “ser” y del “deber ser”. De acuerdo con Martín y Truñó (2016), la mirada a la infancia y a la juventud como “futuro” relega a estos colectivos a un plano de pasividad e invisibilidad. Mientras las personas adultas deben continuar responsabilizándose de las y los “menores” en términos de cuidados y protección, es necesario también trascender el “adultocentrismo” (Martín y Truñó, 2016; Liebel, 2015) característico de nuestra sociedad.

Francés (2008) y Benedicto (2006) coinciden en señalar que al colectivo de jóvenes se le acusa de desinteresado y desvinculado de lo concerniente a la esfera pública. Se vierte sobre él una imagen más bien negativa y hay quien llega a dudar de la posibilidad de que la democracia perviva una vez quede en sus manos tal responsabilidad (Benedicto, 2006). No obstante, y respaldando lo manifestado por Dahlgren (2011), la participación no es inherente a los sistemas democráticos, por lo tanto, que la juventud no participe no puede ser atribuido a cuestiones relacionadas con su propia condición, sino más bien debe observarse cómo de participativa es la cultura y la política que les envuelve y organiza. Esto nos lleva a pensar que, si las y los jóvenes no participan, puede que sea porque no se ven capacitadas/os para ello o, sencillamente, porque no le ven el valor al apreciar que cuentan con escasa competencia para que su participación sea significativa y llegue a articularse. A este respecto, Francés (2008) resuelve que la creciente desafección política por parte de las y los jóvenes emerge de la “sensación (...) de la escasa capacidad de poder incidir de una manera efectiva en la solución de problemas sociales a través del modelo político tradicional, con el desarrollo paralelo de actitudes de implicación cívica” (Francés, 2008, p. 42).

Aparte de esa idea de una juventud apática, otro obstáculo con el que tropiezan las y los jóvenes es el de ser proyectadas/os en términos de futuro. Esto, como bien expresa Benedicto (2006), está relacionado con la imagen de que las personas jóvenes tienen que “pasar por un periodo de espera o tránsito hasta que se integran en la sociedad y son reconocidos como miembros de la misma” (Benedicto, 2006, p. 79). Asimismo, como apuntan Osler y Starkey (2003), desde el poder político no se les toma demasiado en cuenta puesto que no forman parte del censo electoral. Esto empeora si tomamos como referencia a jóvenes de ciertos colectivos minoritarios, cuya imagen está fuertemente estigmatizada (Osler y Starkey, 2003), o jóvenes procedentes de contextos sociales desfavorecidos (Benedicto, 2006).

No obstante lo anterior, existen buenas prácticas que se están poniendo en marcha en multitud de países que dibujan un concepto de juventud muy distinto. Todas ellas, nos aportan evidencias de que cuando se ofrecen oportunidades de participación al colectivo de jóvenes, tal apatía se disipa dando pie a prácticas participativas significativas. Hemos seleccionado algunas de estas prácticas para ofrecer evidencias sobre este particular. Por ejemplo, en la actualidad, en Perú, se está llevando a cabo el programa “Ideas en Acción⁵” bajo la premisa de que las y los jóvenes son agentes de presente con agencia para la transformación. Para ello, han iniciado un concurso en el que grupo de jóvenes presentan proyectos participativos vinculados a algún asunto público prioritario. Otro programa de especial interés es “U-Report⁶”, en Argentina. Se trata de un espacio participativo en clave tecnológica impulsado por UNICEF con el objetivo del empoderamiento juvenil a través del ejercicio de la ciudadanía digital. Por otro lado, los

⁵ <http://www.minedu.gob.pe/ideasenaccion/>

⁶ <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/comunicaci%C3%B3n-y-movilizaci%C3%B3n-social/u-report>

proyectos de Aprendizaje y Servicio están muy extendidos en el contexto iberoamericano y anglosajón, donde reciben el nombre de “Service Learning”. Un ejemplo de este tipo de prácticas lo encontramos en Querétaro, México, donde la implementación de un proyecto de este tipo modificó las percepciones que un grupo de jóvenes de escuela secundaria tenían sobre la participación gracias a su implicación en la implementación del mismo (Pérez Galván y Ochoa, 2017). Finalmente, cabe hacer mención del programa “Audiència Pública de Nois i Noies⁷” (Audiencia Pública de Chicos y Chicas) del Ayuntamiento de Barcelona, que promueve la participación infantil y juvenil proponiendo un tema de interés anual y escuchando las propuestas que tengan al respecto.

Veamos ahora en qué escenarios puede darse la participación juvenil. El primero al que vamos a remitirnos es el centro educativo. A este respecto, Susinos y Ceballos (2012) han planteado que la participación en las escuelas debería perseguir, principalmente, los siguientes objetivos: “la mejora de la organización y la gestión educativa, la negociación del currículo escolar, los cambios en el entorno físico y social de la escuela, la mejora docente y la intervención en la comunidad” (p. 440). Estos objetivos se vinculan a diversos escenarios puesto que algunos únicamente pueden ser logrados dentro del aula, otros en el centro y otros en la comunidad en la que se encuentra el centro. En otro orden de ideas, Banaji y Buckingham (2011) exponen que el contexto local y cercano es especialmente relevante una vez fuera del contexto escolar. Las y los jóvenes suelen comprometerse cuando se identifican con la causa del compromiso, más aún si conocen a alguien que también está implicada/o. Además, esta persona conocida acostumbra a tener algún vínculo íntimo del tipo que sea. Los autores también revelan que la participación en un contexto conocido hace que aumente la confianza de las y los jóvenes en “su capacidad para lograr el cambio” (Banaji y Buckingham, 2011, p. 185). Esto nos remite a la esfera de las nuevas tecnologías, especialmente internet y las redes sociales. Tal como nos recuerda Dahlgren (2011), la participación en internet puede tomar muchas formas, desde el consumo o el entretenimiento hasta la participación política. Y en este último sentido, Banaji y Buckingham (2011) advierten que hay quien considera que, hoy día, internet es el medio más adecuado para lograr un auténtico compromiso por parte de la juventud dado que les es cercano y atractivo.

En relación con las condiciones para la participación cabe destacar que son las autoridades políticas quienes deben dotarlas de recursos coherentes y efectivos (Benedicto, 2006). Por otro lado, deben establecerse las bases para la composición de una cultura cívica compuesta por “seis dimensiones de mutua reciprocidad⁸” (Dahlgren, 2011): 1) conocimiento crítico para darle sentido a lo que sucede en la esfera pública, 2) valores democráticos, entendidos como “compromisos cívicos mínimos compartidos acerca de la visión y los procedimientos de la democracia⁹”, 3) confianza, siendo los sujetos que confían la ciudadanía, y los objetos de la confianza las instituciones políticas, 4) espacios, 5) destrezas y habilidades fruto del aprendizaje y la experiencia, y 6) identidades plurales y cívicas que permitan a la ciudadanía saber actuar en contextos y circunstancias diversas (p. 20).

Especial atención merece lo que Martínez Martín (2010) define como un modelo pedagógico en el que educar para la ciudadanía implique aprender “a contribuir a la construcción de un modelo de vida en comunidad justo y democrático” (p. 63). Este modelo, en palabras de Guichot (2013), vendría a denominarse “pedagogía de la participación democrática”, entendida esta como la participación en la escuela, la vida social y política, encarnada en un modo de vida (Freire, 1997) y que, por lo tanto, debería empezar por impregnar (Martínez Martín, 2010; Guichot, 2013; Freire, 1997), la cultura escolar. Es en las escuelas, como comunidades de socialización y convivencia, donde niñas, niños y jóvenes habrían de formarse en valores cívicos y democráticos. En palabras de Guichot (2013), “se debería animar a los discentes a expresar sus opiniones sobre la convivencia en la escuela, sobre cómo mejorarla, aportando ideas y propuestas” (p. 38).

⁷ <http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/audiencia-publica-de-nois-i-noies>

⁸ “six dimensions of mutual reciprocity” [traducción propia]

⁹ “minimal shared commitments to the vision and procedures of democracy” [traducción propia]

El trabajo que se presenta busca analizar la realidad de la participación en la juventud partiendo de un diagnóstico participativo desde el que identificar oportunidades de transformación que posibiliten una mayor participación en los espacios que transitan en su cotidianidad.

4. Propuesta metodológica

El planteamiento metodológico por el que se opta es una investigación de carácter cualitativo socio-crítico dado que nuestro compromiso es la transformación de la realidad analizada “desde una dinámica liberadora y emancipadora” (Melero, 2011, p.344) a partir de grupos de discusión con jóvenes.

Las y los informantes de esta investigación han sido un total de 65 jóvenes de entre 15 y 17 años, estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y de 1º y 2º de Bachillerato. La selección de informantes ha sido deliberada e intencional (Rodríguez, Gil, y García Jiménez, 1996). Con base en ello, se ha optado por centros educativos tanto públicos como privados, puesto que, por un lado, era exigencia del proyecto de investigación en que se integra este estudio y, por otro, porque la diversidad de contextos educativos es un gran aporte de cara a la riqueza y variedad de la información obtenida. Bajo el mismo criterio de heterogeneidad, y también como requisito del gran proyecto de investigación, se ha procurado que los centros se ubicaran en zonas de la ciudad de Barcelona con idiosincrasias diversas.

Se han llevado a cabo seis grupos de discusión en seis centros educativos de secundaria, tres públicos y tres privados-concertados, en cinco barrios de Barcelona. La finalidad de estos grupos de discusión ha sido la de abrir una oportunidad para que las y los jóvenes alcen la voz de forma colectiva en el análisis de las oportunidades participativas en relación a sus entornos, así como identificar elementos potenciadores de su participación en los mismos. Boddy (2005) mantiene que los grupos de discusión deben ser relativamente homogéneos para promover una participación en igualdad de condiciones. En este caso, la homogeneidad entre los y las participantes se ha dado en tres sentidos: 1) tienen la misma edad, 2) pertenecen al mismo centro escolar, y 3) van al mismo curso. Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran (2009) defienden que los grupos deberían estar compuestos por entre 6 y 12 participantes. Sus argumentos para tal aseveración son 1) que se garantiza la diversidad en la información recabada y 2) que de este modo se asegura un clima lo suficientemente cercano como para que los y las participantes se sientan cómodos en el momento de compartir y expresarse con y ante el resto del grupo. Los grupos de discusión han contado con entre 8 y 13 participantes cada uno y han tenido una duración de entre 60 y 90 minutos.

Para analizar la información se ha optado por el análisis de contenido. La pretensión ha sido la de explorar las representaciones que ellas y ellos tienen de su participación en su cotidianidad por lo que la finalidad no es tanto el encontrar significados encubiertos sino describir aquello que ha sido relatado en primera persona desde la subjetividad y la colectividad (López Noguero, 2002; de Andrés Pizarro, 2000). Bardín (1986) considera que el análisis de contenido “es un método muy empírico” (p. 32), y Porta y Silva (2003) lo describen como “una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización” (pp. 8-9). Nos interpela su carácter empírico, objetivo, sistemático y exhaustivo en aras de proyectar lo expresado por las y los adolescentes sin adiciones y de una forma lo más rigurosa posible.

La secuencia de acciones llevada a cabo ha sido la que se expone a continuación. En primera instancia, se contactaron diversos centros educativos, obteniendo respuesta positiva por parte de seis. Partiendo del guion de preguntas elaborado y validado previamente por el equipo de la investigación iberoamericana “Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas” en que se enmarca este estudio, se recogió abundante información mediante la aplicación de seis grupos de discusión, registrando la información en grabaciones de audio y video y transcribiendo las voces de manera textual, lo que Gibbs (2007) califica como “verbatim with dialect”. Los documentos resultantes se incorporaron y organizaron en el programa Atlas.ti, el cual ha sido utilizado para llevar a cabo la categorización y codificación de la información. Una vez seleccionada la información, se clasificó y categorizó de acuerdo a criterios temáticos, asignándoles

distintas unidades de contenido (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Esto se hizo inicialmente mediante un sistema de codificación abierta (Strauss, 1987). En último lugar, se analizó la información de dos maneras: en primer término, se fueron integrando las categorías y agregándolas a las dimensiones correspondientes, para ello se hizo uso de las “representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos” (Strauss, Corbin y Zimmerman, 1990, p. 198) que se fueron generando en Atlas.ti. De este modo, se procedió al análisis del contenido mediante el cual se fueron revelando los resultados del estudio.

5. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación con los objetivos del estudio: obtener elementos que permitan amplificar las oportunidades de participación de las y los jóvenes en aquellos contextos en que los toman parte y recoger y explicitar las propuestas prácticas que los y las jóvenes articulan de cara a la optimización de sus oportunidades de participación. Estas se vinculan con aquellas condiciones que consideran necesarias de cara a una optimización tanto de la calidad de su participación como de las oportunidades para que esta se dé. A partir de las voces de las y los jóvenes, se han recogido una serie de propuestas, que se han organizado en dos grandes bloques: 1) propuestas vinculadas a las relaciones que se establecen con las personas adultas, y 2) propuestas de corte funcional o práctico en el centro escolar, en el entorno social de la ciudad y en el entorno político.

Propuestas de carácter relacional: Joven - Adulta/o

La relación con las personas adultas emerge como un elemento indispensable en todos los grupos de discusión que se han llevado a cabo, puesto que son ellas las que pueden facilitar o limitar las oportunidades del colectivo de jóvenes de participar. De lo inferido por las y los jóvenes, se pueden establecer las siguientes subcategorías:

- Las propuestas que se les hagan deben ser importantes, así como ellas y ellos deben ser considerados importantes: las personas adultas deberían ofrecer oportunidades de participación significativas, lo que en los grupos de discusión ha sido significado como “importantes”. Además, este “importar” se relaciona no solo con el objeto de la participación, sino con su propia condición, con que ellas y ellos también importan. Asimismo, es necesario que se les trate de acuerdo con su categoría de jóvenes que ya han superado la infancia. Esto se observa en la intervención en que una informante comenta que les hacen sentir como a «*niños pequeños que juegan*» (IpA, G4).
- Tomarles en cuenta: en este sentido, lo que nos explican es que debe haber un reconocimiento de la persona adulta hacia la persona joven. Para ello es importante que se les interpele directamente, que se les incluya en la toma de decisiones, prestando atención a lo que tengan que decir.
- Eliminar los estereotipos sobre la juventud: lo que proponen es que las personas adultas abandonen los clichés acerca de la juventud, entendidos como aquellos prejuicios y generalizaciones del tipo “la juventud no se implica”, “no saben lo que quieren”, o “solo hacen tonterías”. Esta eliminación de estereotipos se relaciona con la categoría anterior de tomarles en cuenta, puesto que entienden que no se les puede tener en consideración si se parte de ciertos prejuicios.
- La relación se ha de fundamentar en la confianza y la transparencia: a este respecto, la transparencia a lo largo del proceso de participación se revela como un elemento sustancial: «*(...) que esté organizado por un colectivo del que realmente yo pueda saberlo todo. Que haya una transparencia total.*» (IpD, B1)
- Debe haber personas jóvenes liderando los procesos participativos: asimismo, las y los jóvenes reclaman que sean personas jóvenes, en este caso adolescentes, quienes lideren los procesos participativos puesto que de este modo se aseguran de que 1) sea de su interés, y 2) se pueda llegar a movilizar a una gran cantidad de personas.

- Participar tiene que servir de algo: una vez más, se hace alusión a la utilidad de la participación. Para que participen más, la participación tiene que “servir de algo”, tienen que “ver una respuesta”:
 - «G12: Yo creo que para que la gente joven participara primero se debería de ver que realmente cuando hacemos algo sirve de algo.
 - G8: Ver una respuesta con las actividades.» (IpD)

Propuestas de carácter funcional

Las propuestas de corte funcional están organizadas en subcategorías que incluyen las propuestas relacionadas con la educación, aquellas que se enmarcan en el centro educativo, las que se relacionan con el entorno social, en este caso la ciudad, las que tienen que ver con los órganos de poder, las vinculadas con el sentido que tiene participar y, finalmente, las sugerencias que nos hacen de cara a las vías mediante las que podemos entrar en contacto con ellos y ellas para informarles, proponerles o escuchar sus opiniones, sugerencias y/o propuestas.

I. El centro escolar

- a) Generar más espacios en la escuela: en relación con la educación recibida en los centros escolares, existe cierto consenso en que está demasiado orientada a la transmisión de conocimientos segmentados por materias, de manera que se forma para «hacer máquinas de trabajar» y no tanto para «educar a personas» (G1, IcB). La propuesta es que se ofrezcan espacios en los que hablar de temas que les resulten especialmente relevantes, como, por ejemplo, el acoso escolar. En relación con esto, las y los jóvenes del centro IcB admiten que tienen una asignatura muy válida para “abrirles los ojos”, y que deberían impartirla antes. La asignatura a la que se refieren se llama Cultura y Valores Éticos: «Cultura y valores éticos, por lo menos en esta escuela, se pone desde la ESO - Educación Secundaria Obligatoria -, yo creo que esta asignatura la deberíamos tener desde pequeños porque nos enseña muchas cosas y nos abre los ojos, o al menos a mí, a la sociedad.» (IcB, G5)
- b) La tutoría: otro de los espacios que ha emergido en consonancia con el tema de la educación en la escuela es el de tutoría. Por un lado, la franja horaria en que se ubique determina la asistencia o no del alumnado, por ejemplo, si se pone a última hora la mayoría preferirán irse a casa en caso de existir la posibilidad. Por otro lado, los temas que se traten también serán determinantes en cuanto a la asistencia.
- c) Los espacios de debate y encuentro: lo que argumentan es que, aparte de las asignaturas, se deberían facilitar espacios de debate para poder dar su opinión y encontrar soluciones a problemáticas que les afectan directamente.

II. El entorno social: la ciudad

- d) Crear un Comité de Jóvenes de Barcelona: una propuesta muy práctica y que se vincula con la ciudad en la que viven, es la de crear un comité en el que quien participara lo hiciera de forma voluntaria. Este comité tendría acceso al ayuntamiento, al que harían llegar las propuestas de los y las jóvenes.

III. El entorno político: órganos de poder

- e) Órganos gubernamentales – tener la posibilidad de opinar y proponer: cuando se refieren a órganos gubernamentales están hablando, o bien del ayuntamiento, o bien de los órganos de poder en general. La propuesta es que haya más facilidad de acceso al ayuntamiento y que este tome en consideración las propuestas que les hacen llegar. En este mismo sentido, se pone de manifiesto que debería ser más sencillo poder acceder a los órganos de toma de decisiones.: «(...) conciencia social y de parte de los

órganos gubernamentales que facilitasen el alcance de los jóvenes para poder participar y que les sea más fácil poder dar su opinión o proponer.» (IcF, B2)

- f) Presencia de personas jóvenes en los grupos políticos: otra de las sugerencias es que debería haber presencia de personas jóvenes en la política puesto que la perciben como alejada de su realidad. De ello infieren que poder acceder a participar de la toma de decisiones de carácter político sería más sencillo.
- g) Poder votar las decisiones políticas: en este sentido, expresan que además de votar a las y los representantes políticos, se debería poder votar aquellas decisiones que toman, ya que perciben que, una vez han llegado al poder, hacen lo que quieren y no lo que han prometido o lo que la ciudadanía desea. Vinculado con la toma de decisiones, un informante tiene la idea de que se podría crear una aplicación para poder votar las decisiones políticas: *«Se podría hacer una aplicación para que la gente votara (...).» (IcF, B2)*
- h) Revisar las limitaciones de la minoría de edad: las y los jóvenes aperciben la minoría de edad como un obstáculo en lo que concierne a sus oportunidades y posibilidades de participar. En consecuencia, proponen que se revisen las restricciones porque les *“impide mucho”*: *«Una de las cosas principales que haría sería sacar lo de la mayoría de edad para hacer muchas cosas porque te impide mucho.» (IcF, G3)*. Uno de los argumentos que esgrimen a favor de esta decisión es que tienen tiempo puesto que no están en edad de trabajar.

6. Discusión

En relación con el objetivo del estudio: “analizar la realidad de la participación en la juventud partiendo de un diagnóstico participativo desde el que identificar oportunidades de transformación que posibiliten una mayor participación en los espacios que transitan en su cotidianidad”, lo que demandan los y las jóvenes es que se les de importancia, lo cual nos traslada a la necesidad de reconocimiento (Banaji y Buckingham, 2011). Asimismo, nos solicitan que se les tome en cuenta, lo que desde este estudio se refiere como el alzar su voz y brindar el apoyo necesario para que desarrollen competencias para la participación. Para que ello pueda lograrse, la propuesta que proyectan las y los jóvenes es la eliminación de los estereotipos que pesan sobre ellos, algo en lo que coinciden Francés (2008) y Benedicto (2006), quienes reparan en que es una equivocación acusar al colectivo de jóvenes de desinteresados y desvinculados. Debe ponerse de relieve la petición de “eliminar las barreras entre adultos y jóvenes” pronunciada por una de las informantes que han tomado parte en los grupos de discusión. A este primer bloque se adscribe, también, el requerimiento de que los procesos de participación sean transparentes y fundamentados en la confianza. Asimismo, y concluyendo este primer apartado de propuestas, las y los jóvenes reclaman que, si el proceso participativo fuera liderado por alguien cercano a su edad, este sería más exitoso, lo cual ligamos a lo expresado por Martín y Truñó (2016) en relación con la trascendencia del “adultocentrismo” característico de nuestra sociedad.

Otra sección importante de propuestas las sitúa en el contexto escolar. Si observamos la primera petición en relación con esto, lo que demandan son espacios de participación consultiva (Trilla y Novella, 2001), es decir, espacios en los que opinar y debatir sobre aspectos que les incumban. Para ello reclaman o bien asignaturas orientadas a este fin, o bien una optimización de las sesiones de tutoría. A este respecto, Guichot (2013) mantiene que en los centros educativos “se debería animar a los discentes a expresar sus opiniones sobre la convivencia en la escuela, sobre cómo mejorarla, aportando ideas y propuestas” (p. 38) y, por otro, Susinos y Ceballos (2012), sostienen que los objetivos de la participación del alumnado en las escuelas deberían ser “la mejora de la organización y la gestión educativas, la negociación del currículo escolar, los cambios en el entorno físico y social de la escuela, la mejora docente y la intervención en la comunidad” (p. 440).

En este tercer apartado agruparemos las propuestas proferidas de cara a su vinculación en la ciudad y las que se asocian con la relación de los y las jóvenes con los órganos de poder. En primera instancia, las y los jóvenes han indicado que debería crearse un Comité de Jóvenes de Barcelona que recogiera las opiniones y propuestas del colectivo y las hiciera llegar al ayuntamiento. Teniendo en cuenta que Barcelona forma parte de la red de Ciudad Educadora, en cuyos principios se encuentran el fomento de la participación ciudadana (principio 9) y la estimulación del asociacionismo (principio 17) esta idea no es en absoluto baladí. De hecho, de acuerdo con Trilla (1998), la ciudad es el campo en que se pone en juego la democracia, y, tal como manifiesta Finkelievich (2016), es necesario que se genere un “flujo multidireccional de información entre los ciudadanos, los gobiernos y los proveedores de los servicios, que muestran la importancia de la participación ciudadana en el desarrollo de la ciudad” (p. 264). Asimismo, las y los jóvenes reclaman que, desde los órganos de poder, se les dé la oportunidad de dar su opinión y emitir sus propuestas. Sobre esto, Gutiérrez (2015) señala que las instituciones no deberían ser únicamente un órgano representativo, sino también estar abiertas a escuchar y atender a iniciativas de tipo *bottom-up*, o de abajo hacia arriba, es decir, aquellas que emergen de la propia ciudadanía. Consideramos que en este apartado debemos incluir las propuestas que se refieren a la revisión de los obstáculos que se encuentran a la hora de participar por ser menores de edad, al igual que la apreciación de que debería haber más presencia juvenil en los grupos políticos.

7. Conclusiones

Es imperativo consultar a las y los jóvenes para poder dar una respuesta adecuada a sus necesidades y demandas. Las personas adultas tendemos a observar el mundo desde nuestra perspectiva adulta, y las y los jóvenes están reclamando que les reconozcamos por lo que son, no por lo que serán o por lo que podrían ser. Los condicionales y los tiempos futuros han de quedar a un lado del vínculo que establezcamos con ellas y con ellos, puesto que lo que debemos poner en primer término es su presente. Alcanzar una democracia basada en una ciudadanía democrática y crítica depende, por un lado, del interés y los medios que invirtamos en ello y, por otro, de que se consideren ciudadanas y ciudadanos ya no solo de derecho, sino en el terreno del ejercicio de la participación, a todas y a todos quienes habitan un determinado territorio, independientemente de la edad.

Una vez establecido lo anteriormente descrito, hemos considerado oportuno delimitar nuestras conclusiones a cuatro grandes titulares, expuestos a continuación. Dicho esto, es perentorio anotar que este estudio no finaliza aquí. Esto no representa más que un punto y seguido. Debemos hacer el retorno a las y los protagonistas del mismo, trazar líneas de acción conjuntas, continuar caminando a su lado, o ponernos en retaguardia cuando así sea necesario, para que sean ellas y ellos quienes lideren sus procesos de transformación y ejercicio de la democracia. Porque, como bien señala Liebel (1994) las y los jóvenes “pueden ser los mejores protagonistas de su propia causa, siempre y cuando tengan la oportunidad de defenderla” (n/a).

Retos propositivos, aportaciones para el cambio

1. Las representaciones convencionales acerca de la falta de disposición de la juventud para la participación tienen que ser superadas de una vez por todas.

Lo que demandan las y los jóvenes es que les veamos como personas de presente y no agentes de futuro, y que les reconozcamos como ciudadanas y ciudadanos con agencia y competencia transformadora. Las personas adultas tenemos la responsabilidad de actuar desde la confianza y tenerlos en cuenta para impulsar procesos participativos de forma conjunta.

2. Es imperativo que el concepto de ciudadano-creador releve al de ciudadano-consumidor.

Las y los jóvenes consideran que las propuestas les vienen dadas y que son escasas las oportunidades que tienen de ser quienes las generan. Para que desarrollen su competencia participativa desde la práctica

activa y no únicamente receptiva, se deben ceder tanto espacios como poder. Escuchar qué inquietudes tienen, qué les interesa, qué necesitan y cómo consideran que pueden lograrlo. Y dar lugar al error, porque del error se aprende.

3. Es ineludible estimular las potencialidades de los contextos en los que toman parte las y los jóvenes como escenarios de participación.

El entorno es productor de oportunidades de participación, no obstante, puede revelarse hostil para con las personas jóvenes. En lugar de pensar qué podemos hacer por ellas y ellos, que también, es necesario que aprendamos a batirnos en retirada para dejarles proceder. ¿Quién mejor que ellas y ellos para pensar cómo quieren que se configuren los espacios que habitan y qué querrían construir en ellos?

4. Visibilizan los mecanismos de participación en su entorno, pero consideran que no tienen acceso a los mismos.

Por un lado, aluden que carecen de información y, por otro, que no pueden acceder por su condición de jóvenes-adolescentes (menores de edad). La cultura de la sobreprotección, por un lado, y el adultocentrismo, por otro, ejercen tal presión sobre niños, niñas y jóvenes que ven limitadas sus capacidades de participar. Es necesario que se establezcan mecanismos que les sean propios, es más, es necesario que ellas y ellos o bien co-creen y co-diseñen estos mecanismos o, yendo aún más lejos, que los creen y diseñen de manera autónoma.

A fecha de hoy, hemos consensuado las conclusiones con las y los jóvenes que han participado en la investigación, quienes han aportado ideas para futuras líneas de investigación. Nos impelen a hacer una nueva lectura de los resultados en clave de género ya que reconocen que en los procesos participativos hay mayor afluencia de chicas que de chicos. También sugieren que analicemos la participación en contextos virtuales puesto que son en los que mayor incidencia se podría obtener. Por otro lado, estamos en contacto con las autoridades en materia de políticas de juventud del Ayuntamiento de Barcelona dado que la participación infantil y juvenil es uno de los ejes de acción prioritaria de la ciudad. Tenemos la certeza de que la investigación debe estar al servicio de la sociedad y en nuestro caso nos hemos comprometido al impulso de la participación juvenil desde la mirada de las personas jóvenes. Continuamos.

Bibliografía

Alvarado, L. J. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.

Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603. <https://doi.org/10.3102/00028312035004571>

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 5ª reimp. Buenos Aires: Paidós.

Banaji, S. y Buckingham, D. (2011). Los jóvenes y la participación cívica en línea. Principales conclusiones de un proyecto de investigación europeo, en Trilla, J. (coord.). *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. (pp. 175-191). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA: University of California.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bardín, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

Benedicto, J. (2006). El protagonismo cívico de los jóvenes: autonomía, participación y ciudadanía. *Documentación social*, 139, 109-122.

Recuperado de:

http://web.logroo.org/Gestor_Publicaciones/Publicaciones/Publicaciones/EL%20OBSERVATORIO%20-%20Marzo%202006/01032006-90/paginas/2-8cierre.pdf

Bîrzéa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, DGIV/ EDU/CIT (2000) 21. Strasbourg, France: Council of Europe.

Recuperado

de:

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_21_Birzea_Lifelong_perspective.PDF, accessed 22 August 2008

Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but “group discussion” is not another name for a “focus group” nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255
<https://doi.org/10.1108/13522750510603325>

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Dahlgren, P. (2011). Young citizens and political participation: Online media and civic cultures. *Taiwan Journal of Democracy*, 7(2), 11-25

Recuperado de:

<http://www.tfd.org.tw/export/sites/tfd/files/publication/journal/dj0702/002.pdf>

De Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Aten Primaria*, 25(1), 42-46.

De Sousa Santos, B. (2005). Una izquierda con futuro. *Política y Sociedad* 43(6), 6-21.

Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (pp. 19-39). Rotterdam: SensePublishers

Engle, S. H. y Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.

Francés, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 35-51.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798950>

Finquelievich, S. (2016). *I-Polis: ciudades en la era de Internet*. Buenos Aires: Diseño.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Gibbs, G. R. (2007). *Analysing qualitative data*. Londres: Sage.

Guichot V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación*, 25(2), 25-47.

Guichot, V. (2014). *Reconstruir la ciudadanía*. Madrid: Editorial Dykinson, SL.

Gutiérrez, B. (2016). Habitar las ciudades democráticas. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1(4), 27-31.

Herrera, M. C. y Muñoz, D. A. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *Acciones e Investigaciones Sociales*. 26, 189-206. Universidad de Zaragoza: Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
Recuperado de: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Kadioğlu, A. (2008). Denationalization of citizenship? The Turkish experience. *Citizenship studies*, 11(3), 283-299.

Laclau, E., y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.

Lechner, N. (1999). Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. Conferencia de Clausura del *IX curso interamericano de elecciones y democracia*. Instituto interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Pectoral, Ciudad de México, 17-21 de noviembre de 1999.

Liebel, M. (1994). *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.

Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 43-61.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido. *XXI. Revista de educación*, 4, 167-180

Martín Hernández, Á. (2006). Participación socio-política de los jóvenes españoles: medios y trayectorias. *Documento de Trabajo*, 6, 13.
Recuperado de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1672/1/dt-0613.pdf>

Martín, A. y Truñó, M. (2016). Participació de nois i noies a Barcelona. Oportunitats per a la co-producció de la ciutat amb i des de la infància i l'adolescència. *Institut Infància i Adolescència*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació
Recuperado de: http://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2016/11/participacio_nois_noies_barcelona_oct2016.pdf

Martínez Martín, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En Toro B. y Tallone A. (coords.) *Educación, valores y ciudadanía*. (pp. 59-71) Madrid: Fundación SM y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Recuperado de: https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2010/201024390019/>

Novella Cámara, A. M. (2013). *Infants, participació i ciutat. El Consell d'Infants, un exercici de ciutadania*. Barcelona: Horsori.

Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Dickinson, W. B., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: Una revista Disciplinar de Investigación*, 3(2) 127-157.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215>

Osler, A. y Starkey, H. (2006) Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4) 433-466.
Recuperado de: http://discovery.ucl.ac.uk/10004698/1/Starkey_2006BERAreview433.pdf

Parker, W. y Jarolimek, J. (1984). Citizenship and the Critical Role of the Social Studies. *NCSS Bulletin No. 72*. Washington: SSEC Publications

Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. D. L. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.

Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press

Strauss, A. L., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (p. 341). Medellín: Universidad de Antioquia.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>

Auto referencia. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356(3) 23-43.
Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf

Trilla, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. *Temes d'educació*, 12(1), 1-18. Barcelona: Diputació de Barcelona

Fecha de recepción: 10/10/2018

Fecha de aceptación: 3/12/2018



La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay

The blended learning modality of teachers in Uruguay

GONZALEZ BURGSTALLER, Mariana¹

CONDE MOREIRA, Analaura²

VILLAGRÁN BEVILACQUA, Alberto³

Gonzalez Burgstaller, M., Conde Moreira, A. y Villagrán Bevilacqua, A. (2018). La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay. *RELAPAE*, (9), 125-136.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo aportar evidencias y elementos de análisis para orientar el proceso de mejora y la toma de decisiones respecto a la implementación de la modalidad de formación semipresencial que brinda el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay.

La formación semipresencial ha tenido un crecimiento constante, en la actualidad abarca un conjunto amplio de especialidades y forma parte del formato curricular en todos los IFD del interior, en algunas especialidades en los CERP y en el IPA en menor escala.

El estudio realizado combinó el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas para explorar y conocer las condiciones actuales de la modalidad de enseñanza semipresencial. La estrategia cuantitativa supuso el análisis de la matrícula y de las inscripciones a la modalidad. Para la estrategia cualitativa se definió una muestra teórica seleccionándose ocho centros de formación para entrevistar y formar grupos de discusión con directores, referentes, docentes y estudiantes.

El estudio elaboró un perfil de los estudiantes de esta modalidad, se destaca que: casi tres de cada diez estudiantes de profesorado (27%) lo hace de modo semipresencial; el análisis de la estructura de edades muestra que la modalidad concentra los estudiantes de mayor edad; al observar el nivel educativo de los padres de los estudiantes se constata que los estudiantes provienen de hogares cuyos padres cuentan con niveles educativos inferiores a los de los estudiantes del profesorado presencial; y se observó en el plano laboral que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). Asimismo, cabe resaltar que la proporción de estudiantes de profesorado que trabajan en instituciones educativas es superior entre quienes cursan semipresencialmente en comparación a quienes lo hacen de modo presencial.

En cuanto a los principales hallazgos del estudio cualitativo, se destaca que los distintos actores valoran positivamente esta modalidad de formación, tanto por su carácter democratizador, así como por su potencial. Las dificultades se ubican, fundamentalmente, en aspectos de la gestión y en el diseño institucional.

Palabras Clave: políticas educativas/ educación pública/ formación de docentes/semipresencial

Abstract

¹ Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Uruguay) / anairamg@gmail.com

² Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Uruguay) / analauraconde8@gmail.com

³ Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Uruguay) / villa.bevi@gmail.com

This research aimed to provide evidence and elements of analysis to guide the process of improvement and decision making regarding the implementation of blended learning modality provided by the Education Training Council (CFE) of the National Administration of Public Education (ANEP) of Uruguay.

The blended learning has had a constant growth, currently covers a wide range of specialties and is part of the curricular format in all the IFD of the interior, in some specialties in the CERP and in the IPA in smaller scale.

The study carried out combined the use of qualitative and quantitative tools to explore and know the current conditions of the modality of blended learning. The quantitative strategy involved the analysis of enrollment and enrollment in the modality. For the qualitative strategy, a theoretical sample was defined by selecting eight training centers to interview and form discussion groups with directors, referents, teachers and students.

The study elaborated a profile of the students of this modality, and it stands out that: almost three out of ten students of teaching staff (27%) do it in a blended way; the analysis of the age structure shows that the modality concentrates the older students; When observing the educational level of the parents of the students, it is verified that the students come from homes whose parents have lower educational levels than the students of the face-to-face teachers; and it was observed in the labor field that those enrolled in the blended learning work in a higher proportion (65%) to those who attend in person (50.9%). It should also be noted that the proportion of students of teachers working in educational institutions is higher among those who attend blended in comparison to those who do so face-to-face.

Regarding the main findings of the qualitative study, it is highlighted that the different actors value this type of training positively, both for its democratizing nature and for its potential. The difficulties are located, fundamentally, in aspects of management and institutional design.

Keywords: educational policies/ public education/ teacher training/ virtual learning

Introducción

Este artículo presenta los principales resultados de la investigación realizada durante el año 2017 en el marco del Programa de Apoyo a la Educación Media, Técnica y a la Formación en Educación (PAEMFE). El estudio tuvo como objetivo aportar evidencias y elementos de análisis para orientar el proceso de mejora y la toma de decisiones respecto a la implementación de la modalidad de formación semipresencial que brinda el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay (Conde; González & Villagrán, 2018).

Garantizar el acceso a la educación está en el centro de las preocupaciones educativas actuales y son múltiples las acciones que se implementan y se fortalecen para hacerlo efectivo. Pero, ¿en qué medida la modalidad de formación semipresencial materializa este derecho?

Desde su origen institucional la formación docente transitó por procesos complejos de transformación, no obstante, se diversificó y se expandió, por la coexistencia de modalidades curriculares y por un impulso a la formación de profesores en el interior del país.

La génesis de la modalidad semipresencial puede ubicarse en el año 2002 con el objetivo de mejorar la calidad, descentralizar la formación docente, y generar posibilidades de acceso para jóvenes y adultos que no podían concurrir al Instituto de Profesores Artigas (IPA) ubicado en la capital o a los Centros Regionales de Profesores (CERP) ubicados en algunos departamentos del interior del país.

Desde entonces la formación semipresencial ha tenido un crecimiento constante, abarcando en la actualidad a un conjunto amplio de especialidades y formando parte del formato curricular en todos los Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país, en algunas especialidades en los CERP y en el IPA en menor escala. Resulta complejo identificar las condiciones objetivas que operaron para el desarrollo de esta propuesta y cuáles fueron los mecanismos que pautaron su marco institucional, por lo que es probable que su desarrollo sea producto de un conjunto de respuestas plausibles a demandas en formación en educación.

Breve reseña histórica de la modalidad

La formación de profesores en Uruguay presenta algunas peculiaridades. Su origen institucional está ligado a la creación y puesta en funcionamiento en el año 1951 del IPA en la ciudad de Montevideo. De esta manera se logró instaurar un modelo orientado a la formación disciplinar, tanto teórica como en su práctica docente, con una institucionalidad separada del modelo universitario, ámbito que hasta ese momento era el principal proveedor de profesores para la enseñanza media. La concentración y la centralidad de la formación se mantiene hasta la década de los años setenta, cuando los IFD, instalados en algunas localidades del interior del país -principalmente capitales departamentales- para la formación inicial de magisterio, comienzan a preparar a futuros profesores en un régimen de cursado semilibre en un formato curricular que unifica la formación de maestros y profesores en un tronco común de asignaturas generales.

En la década de los noventa, en el marco de proceso de reforma educativa de la época, se implementan los CERP, que constituyen una propuesta diferente a los planes de formación existentes. Proponen un régimen de unidades académicas con fuerte dedicación horaria, jornadas semanales de cuarenta horas, incentivos para los estudiantes mediante becas de residencia, alimentación y traslado, y cargos docentes con alta dedicación horaria y concentración de actividades en un centro educativo.

No es posible con esta breve reseña dar cuenta de las complejidades que caracterizaron este proceso. No obstante, importa señalar que la formación de profesores se diversifica y se expande, por la coexistencia de dos modalidades curriculares con disímiles figuras institucionales y por un impulso a la formación de profesores en el interior del país.

Hacia el año 1962 se crea el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), diseñado para la formación de maestros técnicos para la entonces Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Excede a este trabajo mencionar los vaivenes de esta formación, entre períodos de supresión y reformulaciones, importa en todo caso señalar que constituye una modalidad que integra el marco de la formación docente del país para

desempeños en la enseñanza media básica, media superior y terciaria.

En el año 2002, el CODICEN solicitó al Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente (MEMFOD) la elaboración de dos proyectos de formación de profesores de Educación Media⁴ con el objetivo de mejorar la calidad, descentralizar la formación docente. Si bien la iniciativa hacía foco en los interesados en formarse en educación, mencionaba concretamente a dos poblaciones específicas dispersas en el territorio nacional, esto es a estudiantes recién egresados de educación media (EM) que iniciaban su tránsito por formación docente, y a quienes se desempeñaban como docentes sin título habilitante.

A través del diseño de una formación a distancia –como modalidad alternativa– se intentó contemplar necesidades educativas de poblaciones específicas, y lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes de formación docente.

En enero y abril de 2003, el CODICEN aprobó ambas iniciativas. Si bien la denominación educación a distancia es común y refirió a la priorización en el uso de las TICs para la interacción e interactividad pedagógica con el uso de una plataforma y recursos múltiples de acuerdo a cada especialidad en ambos proyectos, la diferencia radicó en el tipo de cursos ofrecidos: semipresenciales y a distancia. Se inició la ejecución de ambas propuestas –la primera, dirigida a la titulación de docentes que se desempeñaban como tales y la segunda, dirigida a los estudiantes recién egresados de enseñanza media superior– y se alcanzó en el transcurso de 2003 a 2004 la atención de 2000 estudiantes del interior, así como la preinscripción de casi 700 docentes en servicio interesados en obtener su titulación.

De los documentos elaborados por el equipo técnico que estuvo a cargo del diseño de los dos Planes de Formación de Docentes –tanto en la modalidad Semipresencial como a Distancia– surge que durante su primer año de implementación se realizaron acciones tales como la elaboración de Guías de Aprendizaje de las Asignaturas Especiales; se desplegó una forma de trabajo en equipo que implicó coordinación de las bedelías, con educadores a distancia, informáticos, diseñadores web, entre otros; y se diseñaron procedimientos, documentos y resoluciones para viabilizar el funcionamiento de ambos proyectos.

En el año 2008, se establece la unificación del sistema de formación, rasgo que caracteriza el período actual. El documento Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 (CFE, 2008) sienta las bases para el desarrollo de tres planes únicos: Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos. Con ello, la formación de profesores queda regida por un mismo Plan con independencia del centro en que se curse. Del mismo modo, se consagran tres modalidades de formación: presencial (posibilidad de cursar de manera presencial y reglamentada); semipresencial (posibilidad de cursar el tronco de formación común en el centro educativo del departamento de residencia y las asignaturas específicas por medio de la plataforma virtual de aprendizaje del CFE); y semilibre (posibilidad de cursar las asignaturas del tronco común en el centro educativo de su departamento de residencia y rendir en forma libre las asignaturas específicas en el instituto por el que opta el estudiante. Este instituto deberá cumplir, como condición, con el ofrecimiento de formación presencial de la especialidad. Las especialidades que se pueden cursar en este régimen son aquellas que no existen en la modalidad semipresencial).

La unificación de la formación encuentra una posible justificación a partir de la fragmentación propia del sistema, en el cual coexistían una diversidad de planes, formas institucionales y dependencias funcionales disímiles, lo que conlleva a prácticas educativas que no “permiten un lenguaje común a los egresados” (CFE, 2008).

Con la unificación se abre la posibilidad de que la modalidad semipresencial pueda comprender a cualquiera de los centros de formación, de hecho, está presente en todos los centros de formación de profesores, particularmente relevante en los IFD, pero también se encuentra en los CERP y en el IPA. Este aspecto, más allá de la cantidad de especialidades que cada centro ofrece, señala la relevancia que tiene para el sistema.

⁴ Información obtenida de informes elaborados por el equipo técnico de MEMFOD, 2004.

Matrícula y titulación de la formación inicial de profesores

El conjunto de las ofertas educativas de formación en educación muestra un crecimiento pronunciado de sus niveles de matriculación entre los años 2000 y 2004, para luego estabilizarse hasta el año 2015 cuando se produce un decrecimiento. Esta misma evolución se constata para los matriculados en profesorado, explicando este tipo de oferta los cambios operados en la matriculación total, dado que los niveles de magisterio y maestros técnicos se han mantenido relativamente estables a lo largo del período.

Este crecimiento en las carreras de profesorado no viene acompañado de un aumento de igual proporción en los egresos. Si se toma como base el año 2000, las variaciones en el porcentaje de egresados muestran períodos de descenso y períodos de aumento, aunque estos últimos no alcancen los niveles que observamos en la curva de matriculación.

Distintos estudios (INEEd, 2014; ANEP, 2016) han dado cuenta sobre esta situación, advirtiendo sobre la configuración de tránsitos formativos con recorridos prolongados y sobre el limitado impacto que tiene el crecimiento de la matrícula en las carreras de profesorado.

En este contexto importa dimensionar las características que asumen estos indicadores -matrícula y egresos- para los estudiantes que optaron por la modalidad semipresencial. Recién a partir del año 2014 es posible obtener datos desagregados por centro educativo de los informes que reportan los Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC)⁵.

Con relación a los ingresos, el IPA concentra alrededor del 40% de los matriculados en profesorado. En porcentajes similares, cercanos al 30%, son los matriculados en los CERP y los IFD, los centros educativos instalados en el interior del país.

Para los años 2014 y 2015 se contabilizan, respectivamente, 601 y 675 egresados de profesorado de los institutos de formación docente. La distribución de egresos es muy similar en estos años: aproximadamente, de cada cinco egresos, dos provienen del IPA, otros dos de los CERP y uno de los IFD.

Solo los IFD aportan el 20% de los egresados que han completado sus estudios en modalidad semilibre o semipresencial⁶, especialmente en esta última. Datos aportados por los centros que formaron parte del trabajo de campo para este estudio, confirman que la modalidad semilibre representa una opción para un número reducido de estudiantes, que ha ido perdiendo peso a medida que nuevas especialidades de profesorado se pueden cursar mediante el formato semipresencial. Al considerar solo los aportes de los centros del interior del país, aproximadamente el 35% de los egresos provienen de los IFD. Estas cifras indican la relevancia que representan los IFD en la formación de profesores y consecuentemente la importancia de la modalidad semipresencial, como una opción para un número elevado de estudiantes de formación en educación (Conde; González & Villagrán, 2018).

Cuadro 1. Matrícula, egresos y proporción de egresos de los centros educativos de formación de profesores. Años 2014 – 2015

Centro educativo	2014				2015			
	Matrícula	% Matrícula	Egresos	% Egresos	Matrícula	% Matrícula	Egresos	% Egresos
IPA	6.167	42%	237	39,4%	4.896	41%	253	37,5%
CERP	3.669	25%	232	38,6%	3.271	28%	277	41,0%
IFD	4.818	33%	132	22,0%	3.655	31%	145	21,5%
Total	14.654	100%	601	100,0%	11.822	100%	675	100,0%

Fuente: Elaborado en base a los Anuarios Estadísticos del MEC.

⁵ Con anterioridad al año 2014, los Anuarios del MEC no desagregan, para centros educativos del interior del país, el tipo de formación entre CERP o IFD.

⁶ En algunos IFD existen experiencias de cursos presenciales.

El déficit de docentes de educación media con titulación específica en profesorado, especialmente en algunas asignaturas⁷, constituye otra de las características del sistema educativo señalada como problemática por distintos diagnósticos (ANEP-UNESCO/IIPE, 2003; ANEP-CODICEN, 2008; INEE, 2016). Si bien la obtención de un título no es sinónimo de calidad de las prácticas educativas, la adquisición de competencias técnicas ligadas a un aprendizaje formal inicial es un aspecto relevante de la profesionalización docente.

En una mirada comparada, Uruguay presenta porcentajes de docentes de educación secundaria titulados bastante más bajos que los observados para un conjunto de países de América Latina y el Caribe. Hacia el año 2010 cinco de cada diez docentes de educación secundaria básica no poseían título específico de profesor, en tanto el promedio que alcanza América Latina y el Caribe es de dos docentes sin título cada diez. La brecha disminuye al considerar los titulados para el nivel secundario superior.

Este déficit de docentes titulados es un rasgo actual del sistema y lo era también en la década de los años sesenta. El emblemático trabajo de la CIDE (1965), *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo*, concluía sobre la necesidad de aumentar el número de docentes en educación media, especialmente en algunas áreas, además de potenciar la profesionalización docente como una manera de incidir en la mejora de la calidad educativa.

Los profesores titulados de educación secundaria se duplicaron entre 1995 y 2007, los años en que se realizaron los dos últimos relevamientos de carácter censal, el primero con alcance limitado a los docentes de secundaria y el segundo a todos los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Dicho crecimiento significó un aumento de 30,6% a 59,0% de docentes titulados, disminuyendo la brecha en la titulación entre la capital y el resto del país (ANEP-CODICEN, 2008).

Este impulso en la tasa de titulación comienza a desacelerarse a partir del año 2000, especialmente en Montevideo. El censo de docentes de 2007, basándose en un estudio de la ANEP con el IIPE-UNESCO, informa que:

(...) es posible estimar que entre 1995 y 2001 la titulación en el total del país creció a una tasa acumulada del 65% (20 puntos porcentuales), pero a partir de entonces lo hizo al 16% (8 puntos porcentuales). Simplemente a modo de ejemplo, si el país hubiera mantenido el ritmo de crecimiento anterior, en 2007 tendría un porcentaje de docentes titulados en secundaria del 71,7%. (ANEP-CODICEN, 2008)

Después del crecimiento observado hasta el 2001, muy poco se ha avanzado en la tasa de titulación de docentes. Las explicaciones con relación a esta situación no son simples y responden a diversos procesos, como la expansión del sistema educativo a partir del ingreso de nuevos sectores sociales a la enseñanza media, en el marco de un sistema que no logra proveerse de profesores titulados. Este fenómeno está asociado a que la formación docente estuvo durante muchos años concentrada en un solo centro educativo (IPA), y recién a partir de los años noventa comienza un proceso de descentralización y regionalización con la creación de los CERP.

Asimismo, operan otros factores que hacen que los trayectos por las carreras de formación docente sean lentos y estén pautados por abandonos temporarios o permanentes. Un estudio de la ANEP-CFE (CIFRA, 2012) arroja luz sobre los factores que inciden en los exiguos niveles de egreso, mencionando especialmente aspectos relacionados con las características de los estudiantes: obligaciones compartidas (trabajo, estudio, familia), contextos socioeconómicos de procedencia, escaso capital cultural, ingresos tardíos.

⁷ El Censo Nacional Docente de la ANEP (ANEP-CODICEN, 2008) muestra que las asignaturas de ciencias físicas, física, matemática, dibujo, inglés, informática, música y astronomía son las que, en ese orden, presentan los niveles más bajos de titulación.

Las estadísticas que aporta el Anuario Estadístico del MEC de 2016 permiten solo proyectar una serie sobre porcentaje de titulación para los docentes que cumplen funciones en el Consejo de Educación Secundaria (CES), por tanto quedan excluidos los docentes del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Como se dijo antes, desde el año 2007 al 2015, en términos relativos, los docentes titulados en secundaria no han variado en forma considerable, los titulados son seis de cada diez en todos esos años.

Es interesante observar que, en términos absolutos, el período se caracteriza por un aumento constante del número de profesores titulados, aún insuficiente para revertir las proporciones entre titulados y no titulados. Seguramente la demanda de profesores que se produce por la expansión del sistema secundario en la década del 2000, no queda cubierta con los aportes de los centros de formación de grado en profesorado que muestran dificultades para mejorar sus tasas de egreso.

La encuesta nacional docente realizada por el Ineed⁸, ubica en 67% el número de docentes titulados en secundaria pública y en 41% en enseñanza técnica. Interesa observar que solo el 6% de los docentes de secundaria pública no cursó formación de grado en profesorado, en tanto el 26% lo está cursando actualmente o tiene formación incompleta (INEEd, 2016).

Otra forma de mirar la misma situación es conocer cuál es la formación de grado y de qué institución egresan los profesores de educación media. No existen registros administrativos que puedan responder esta pregunta⁹, sin embargo el censo docente del año 2007 recoge información relevante en este sentido.

Para ese año, un poco más de la mitad (53,5%) de los docentes titulados que cumplían funciones de aula en el CES eran egresados del IPA, en tanto el 22,4% habían egresado de los centros regionales de profesores y un 10, 2% de centros de formación docente del interior del país (ANEP-CODICEN, 2008).

El informe que se elaboró a partir del censo interpreta esta información¹⁰ como una distribución que cambia la estructura histórica de la formación de los profesores de secundaria, destacando en particular el peso relativo de los egresados de los CERP. Además, tiene en cuenta que "(...) más de la mitad de los titulados de todo el país de reciente ingreso a la función [menos de cinco años de antigüedad en la ANEP] se han formado en esos centros" (ANEP-CODICEN, 2008).

No conocemos la distribución actual de los docentes titulados en función de la institución de la que egresaron. Es probable que se mantenga en la actualidad una distribución similar, de acuerdo a las observaciones realizadas sobre la evolución de los egresos. Lo que importa en todo caso es destacar el peso que cumplen los servicios regionalizados (CERP e IFD) en la formación de docentes y los aportes que realizan a la profesionalización de la actividad en la enseñanza media (Conde; González & Villagrán, 2018).

Metodología y trabajo de campo

La metodología aplicada en el estudio tuvo un alcance exploratorio e intentó profundizar, en los centros seleccionados, sobre tópicos tales como los vínculos y experiencias del actor con la modalidad, las perspectivas sobre el funcionamiento, y la valoración sobre virtudes y dificultades observadas.

La realización de entrevistas a los directores, referentes y docentes de la modalidad, así como grupos de discusión con estudiantes, fueron las técnicas utilizadas para recoger y sistematizar valoraciones, opiniones y perspectivas sobre la implementación y desarrollo de los cursos semipresenciales. Se optó por la aplicación de dichas técnicas, las cuales se estructuraron en una pauta o guía general sobre tópicos de

⁸ La encuesta se realizó entre el 26 de octubre y el 23 de noviembre de 2015 y comprendió a las personas con tareas de docencia directa e indirecta en centros de educación inicial, primaria y media, públicos y privados de todo el país.

⁹ Actualmente los servicios informáticos del CODICEN están trabajando en la consolidación de las bases de datos de los desconcentrados. A partir de este procedimiento se podría conocer información sobre titulados en función de docencia directa y sobre la institución de obtención del título docente.

¹⁰ El cuadro del Censo incluye egresados del Instituto Superior de Educación Física que hasta el año 2006 dependía de la Dirección de Formación Docente. A partir de ese año pasa a depender del Consejo Directivo Central de la UdelAR. Por esta razón no se incluyó en las consideraciones generales de este documento sobre matrícula y egreso de los estudiantes de carreras de profesorado.

interés, que fueron definidos a partir de intercambios iniciales con actores claves (particularmente autoridades educativas, coordinación de la modalidad semipresencial y directores de centros de formación). Estos tópicos estuvieron orientados a indagar sobre los vínculos y experiencias del actor con la modalidad, a las perspectivas sobre el funcionamiento, y a la valoración sobre virtudes y dificultades que se observan.

Se definió una muestra teórica que implicó a los centros educativos objeto de indagación, la cantidad de entrevistas a realizar y la conformación de los grupos de discusión con estudiantes. En total se realizaron 7 entrevistas a directores, 10 profesores de asignatura, 9 entrevistas a referentes y 11 grupos de discusión con un promedio de 7 estudiantes por grupo, lo que totalizan 77 estudiantes participantes de la actividad.

Para las entrevistas dirigidas a los docentes de la modalidad, el procedimiento utilizado se conoce como “cascada” o “bola de nieve”, esto es, ir conformando un grupo objeto de indagación a partir de determinados factores que ayuden a su integración (por ejemplo, conocimiento de colegas que pueden estar interesados en dar a conocer sus impresiones), hasta tanto encontremos cierto grado de saturación. El universo de docentes de la modalidad se presenta disperso, se trata de profesores que no están radicados específicamente en un centro y ofrecen sus cursos a distancia a un conjunto de estudiantes también dispersos. Se procedió paralelamente entrevistando a docentes que se pudieron localizar en los centros seleccionados, y en base a una lista proporcionada por la coordinación de la modalidad.

Asimismo, el estudio se complementó con información cuantitativa que permitió contextualizar y brindar más elementos sobre los perfiles de los estudiantes de la modalidad.

Los estudiantes de formación en educación de la modalidad semipresencial

El conjunto de las ofertas educativas de formación en educación muestra un crecimiento pronunciado de sus niveles de matriculación entre los años 2000 y 2004, para luego estabilizarse hasta el año 2015 cuando se produce un decrecimiento. Dicho incremento en las carreras de profesorado no viene acompañado de un aumento de igual proporción en los egresos. Asimismo, el déficit de docentes de educación media con titulación específica en profesorado, especialmente en algunas asignaturas, constituye una característica problemática del sistema educativo. Desde el año 2005 al año 2015 las tasas de egreso muestran niveles bajos, en ninguno de los años superan el 20%.

A partir del análisis de la matrícula de estudiantes del CFE, se observó que casi seis de cada diez estudiantes son de profesorado (58%), lo cual involucra a 14.363 matriculados en 2017; además se evidencia que la mayoría de los estudiantes matriculados cursan las carreras de modo presencial -casi siete de cada diez-. No obstante, algo más de un cuarto de los estudiantes (27%) cursan las carreras de modo semipresencial. La modalidad semilibre es cursada por una minoría (5%) de estudiantes de profesorado (Conde, González & Villagrán, 2018).

En cuanto a la distribución por sexo de los matriculados en la carrera de profesorado del CFE, el estudio da cuenta del evidente predominio femenino, particularmente en la modalidad semipresencial. En tanto, la modalidad presencial concentra a estudiantes más jóvenes. En el profesorado semipresencial y semilibre se observa el fenómeno inverso, es decir más de la mitad de los matriculados en profesorado tenían más de 30 años. No obstante, en todos los casos este análisis (Conde, González & Villagrán, 2018) ratifica lo que surge de otros estudios sobre la matrícula de profesorado del CFE en cuanto a trayectorias dilatadas y una elección de la carrera docente que se produce años después -más de 6- de haber culminado la educación media superior.

Del estudio de las relaciones de parentesco con el jefe de hogar de los estudiantes que ingresaron en 2017, se observó que para el caso de los estudiantes semipresenciales prevalece la jefatura de hogar (32%) y la condición de esposo/a o compañero/a del jefe (29%); mientras que en los estudiantes presenciales prevalece la condición de hijo/a (54%). Esto se vincula con las edades de ingreso a las modalidades de cursado de la carrera. El estudio destaca que al observar el nivel educativo de ambos padres de los estudiantes que ingresaron a profesorado, se constata que los estudiantes del semipresencial provienen de hogares cuyos padres cuentan con niveles educativos inferiores a los de los estudiantes del profesorado

presencial. Es destacable que casi un 14% de estudiantes varones del semipresencial tienen madres que fueron docentes (tituladas o no), y no se verifica esa misma proporción en el caso de las mujeres (Conde, González & Villagrán, 2018).

En cuanto al vínculo de los estudiantes de profesorado con el mercado de trabajo, se extrae del estudio realizado que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). Asimismo, se evidencia que la proporción de estudiantes de profesorado que trabajan en instituciones educativas es superior entre quienes cursan semipresencialmente (40%) en comparación a quienes lo hacen de modo presencial (23%).

Principales hallazgos del estudio

Esta sección se estructura a partir del análisis de los discursos de los diferentes actores consultados y se focaliza en las sugerencias de mejora para la modalidad desde las distintas perspectivas.

Desde la perspectiva de los directores las virtudes del semipresencial pueden resumirse en que esta modalidad ha llenado un *vacío histórico* relativo a la formación docente, posibilitando el acceso de los estudiantes del interior y de aquellos para los que no era posible transitar por los CERP, democratizándolo, a partir de un diseño flexible que permite conjugar actividades de diversa índole, y con autonomía para los estudiantes.

En clave de mejoras plantean los siguientes puntos: i) incrementar o bien el número de instancias presenciales o las videoconferencias, lo primero sobre la base de que los intercambios *cara a cara* forman parte importante para la formación, y lo segundo dada la dificultad económica que supone para muchos estudiantes trasladarse a instancias presenciales; ii) mejorar las condiciones de infraestructura y/o adecuarlas para el desarrollo de más videoconferencias; iii) mejorar y generar enlaces más efectivos en el sistema de gestión y las coordinaciones, es decir desde el centro educativo al semipresencial, así como aumentar la carga horaria de los recursos humanos existentes en los institutos, específicamente la de los referentes; iv) necesidad de contar con mayores y más específicas formaciones desde el CFE para la tarea docente en entornos virtuales; v) diseñar un sistema de asignación de horas para los docentes del semipresencial que limite la cantidad de horas a efectos de que el manejo de los grupos sea aceptable; vi) mejorar los tiempos de respuesta a los estudiantes en la plataforma por parte de los docentes, así como la información referente a calificaciones en pruebas o exámenes; vii) optimar la coordinación entre los docentes del semipresencial y el resto de los actores de los centros educativos; y viii) comprender –desde la centralidad– que la movilidad en el interior del país tiene lógicas diversas y que pueden dificultar la asistencia a instancias presenciales por parte de los estudiantes.

Por su parte los docentes consignan como aspectos positivos tanto el formato de la modalidad, en cuanto a las posibilidades que brinda de trabajo a distancia para la organización del tiempo personal y profesional; así como la plataforma actual que utiliza el semipresencial, que les brinda mayores utilidades para el desarrollo de los cursos.

Con respecto a las posibles mejoras plantean: i) la necesidad de mejorar la forma en que se desarrolla la designación de horas docentes, así como limitar las fechas para la inscripción de estudiantes; ii) fortalecer el equipo que lleva adelante la gestión central de la modalidad, planteo justificado entre otros aspectos, por el crecimiento de la matrícula estudiantil; iii) trabajar con grupos que tengan menos cantidad de estudiantes, dado que la virtualidad exige un seguimiento diferente de cada alumno y este requiere de tiempo; iv) protocolizar el uso del tiempo de las instancias presenciales y desarrollar más instancias *cara a cara*, con encuentros que se distribuyan de modo diferente en el territorio (por ejemplo en regiones y con disminución de los que se llevan adelante en Montevideo como estrategia para realizar más instancias y facilitar el acceso de los estudiantes); v) mayor formación a docentes para el desempeño en entornos virtuales de aprendizaje; vi) mejorar la estrategia comunicacional sobre la modalidad con los futuros estudiantes a efectos de dotar información significativa sobre el funcionamiento a los interesados en inscribirse; vii) generar mecanismos para que quienes comienzan a cursar no dejen de hacerlo luego de

obtener horas docentes, lo que supone repensar las exigencias para que los estudiantes que trabajan –en la docencia u en otras actividades– puedan culminar sus estudios y egresar.

Para los referentes, la modalidad muestra, en los últimos años, un pronunciado crecimiento que se observa en la cada vez mayor oferta de especialidades bajo este formato y en el aumento sostenido de la matrícula. Se observa un relato común positivo con respecto a la importancia y valoración de la modalidad sobre la base de dos argumentos: i) el carácter democratizador de la propuesta que permite el acceso a la formación docente de sectores del interior del país, y como una acción educativa positiva para mejorar los niveles de formación inicial de los docentes; y ii) el carácter innovador, que articula adecuadamente medios y recursos tecnológicos para la generación de un espacio educativo que se distingue por la autonomía que le otorga a los estudiantes para administrar sus tiempos y trayectos.

Esta posición no desconoce situaciones problemáticas o ajustes necesarios para potenciar la modalidad. El listado de aspectos señalados es amplio, algunos responden a concepciones sobre el sistema educativo en general, y otros están dirigidos a cuestiones más puntuales, si se quiere de carácter local. El listado puede ordenarse en base a tres dimensiones: gestión, institucionalidad y desarrollo de la modalidad.

Con relación a la gestión, las opiniones apuntan a la necesidad de protocolizar trámites y coordinaciones, especialmente en lo relativo a la conformación de grupos al inicio de los cursos (inscripción, asignación de profesores en tiempo, acompañar el inicio de los cursos del núcleo común con las asignaturas específicas).

Otra de las posiciones está vinculada a la necesidad de conformar una institucionalidad propia, a partir de la asignación de mayor autonomía y presupuesto, otorgándole a la modalidad un estatus similar al del IPA o de los CERP.

Las opiniones sobre el desarrollo de la modalidad apuntan a: i) problematizar la formación de los docentes en general, no sólo de la modalidad, con relación a los enfoques pedagógicos y didácticos; ii) fortalecer el vínculo del alumno con el centro educativo como referencia institucional; iii) procurar un contacto más fluido con docentes de las asignaturas específicas, mediante el aumento de las clases presenciales, las videoconferencias o el uso más extendido de aplicaciones que permiten respuestas rápidas de los docentes; y iv) potenciar el uso de las herramientas informáticas en los estudiantes, además de aumentar el caudal de las computadoras personales.

Desde la perspectiva de los estudiantes consultados se desataca una visión positiva de la modalidad en tanto les brinda la oportunidad de realizar estudios terciarios en zonas donde esta oferta formativa está ausente o es poco variada. También la consideran valiosa por el hecho de que no deben trasladarse físicamente, y por tanto no deben asumir esos costos, ya sea de tiempo o monetarios. Asimismo, destacan la flexibilidad de esta propuesta académica en la medida que permite articular el mundo del trabajo, los cuidados familiares y responsabilidades domésticas con la realización de estudios terciarios (en tanto que el perfil de los estudiantes se compone por personas con edades más avanzadas que las correspondientes al egreso del bachillerato, dicha característica es altamente valorada).

Debe señalarse que muchos mencionan que la elección de la propuesta formativa semipresencial remite a que constituía la única oferta disponible de estudios terciarios, la única opción para “tener una profesión”.

El profesorado semipresencial como oferta formativa les otorga mayor libertad –que otras ofertas educativas terciarias–, aunque consideran que es más exigente que las carreras homónimas de formación en educación.

Los estudiantes coinciden en señalar que el enlentecimiento del egreso se relaciona con las características de sus trayectorias educativas: intermitentes, con abandonos y reingresos, cursado paulatino y, por tanto, más lento que el previsto teóricamente en el currículo. A su vez, los estudiantes reconocen que las necesidades del sistema alimentan el círculo vicioso, en tanto hay materias con déficit de docentes y se promueve el ejercicio docente precozmente.

En cuanto a la consideración de elementos a mejorar se señalan algunos: a) relativos a la organización general de la modalidad y coordinación de los cursos, con ello refieren a cierta subutilización de los encuentros presenciales, a la mayor dificultad de las materias específicas (virtuales) que las presenciales, y al inicio tardío de los cursos y; b) costos de traslados a los encuentros presenciales, tanto en términos

económicos como de tiempo, solicitan apoyo económico a estudiantes (más allá de los ya existentes para 4to año).

También, hay elementos negativos que se pueden clasificar como *inherentes a la semipresencialidad* y remiten a la sensación de soledad y falta de acompañamiento o retroalimentación en varias instancias del proceso formativo.

Finalmente, se puntualizan algunas sugerencias para la mejora de la modalidad semipresencial que surgen de los estudiantes y refieren a: i) mayor conexión o coordinación entre la coordinación central del semipresencial y los referentes del centro; ii) creación de pautas de interacción en la plataforma: es preciso fijar plazos y reglas de interacción claras entre docentes y estudiantes; iii) la necesidad que los docentes hagan un mejor uso de la plataforma y recursos técnicos; iv) la importancia de que los cursos comiencen en tiempo y forma; v) la relevancia de una mayor frecuencia de encuentros presenciales; y finalmente vi) la cuestión sobre la ayuda económica para los traslados a los encuentros presenciales para estudiantes –no solo para los del último año–.

Desde la perspectiva de todos los actores las dificultades se ubican, fundamentalmente, en aspectos de la gestión y en el diseño institucional. Es una modalidad sin diseño explícito, que ha tenido un desarrollo errático, se ha expandido a demanda coyuntural, sin una estrategia que permita trabajar con coordinaciones y eslabones intermedios.

Se pudo observar un déficit de institucionalización a partir de la falta de protocolos de supervisión y gestión de la modalidad, así como la ausencia de registros administrativos sistemáticos. A su vez, el profesorado semipresencial se caracteriza por un esquema organizativo de tipo dual: *centralización descentralizada*. El funcionamiento (académico, de gestión administrativa y de recursos) está dirigido desde una unidad central; en tanto la formación se desarrolla descentralizadamente ligada a centros de referencia, en donde se dictan las materias presenciales y se encuentran los referentes de la modalidad. Esta dualidad no ayuda a delinear un diseño institucional claro.

En suma, los distintos actores valoran positivamente esta modalidad de formación, tanto por su carácter democratizador, así como por su potencial. Los discursos actuales sobre los derechos parecen reducirse a una lucha sobre formulaciones generales que carecen de una referencia práctica. La educación es objeto de un debate donde todos (políticos, técnicos, integrantes de organizaciones sindicales) tienen algo que aportar y donde prevalecen visiones desalentadoras, muchas veces sin sustento para promover orientaciones claras.

El estudio sobre la modalidad semipresencial brinda información sobre cómo se materializa el derecho a la educación a partir de una política pública que conjuga conceptos relativos a la democratización, la descentralización, y las oportunidades. Este artículo procura rescatar las características que sobresalen de la modalidad de formación en educación, enfatizando esta la línea argumental que se expresa en las prácticas y en el ejercicio de un derecho.

Referencias bibliográficas

ANEP (2016). *La situación educativa en Uruguay. Síntesis al inicio de la gestión - ANEP Proyecto de presupuesto 2015-2019*; Montevideo.

ANEP-CODICEN (2008). *Censo Nacional Docente 2007*; Tradinco; Montevideo.

ANEP-UNESCO/IIPE (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*; Rosgal S.A.; Montevideo.

CES (2017). *Consejo de Educación Secundaria*. Recuperado el agosto de 2017, <https://www.ces.edu.uy/ces/reglamentoordenamientoydesignaciondeprofesoresdedocenciadirectacircular>

CFE (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Obtenido de

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

CIDE - Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (1965) *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo*; Tomos I y II; Montevideo.

CIFRA (2012) *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*; Zonalibro; Montevideo.

Conde A.; González Burgstaller M.; Villagrán A. (2018). *Estudio sobre la modalidad semipresencial de formación en educación*. ANEP –CFE.

Durquet, A. (2014). *Formación docente en formato semipresencial. Uruguay 2014 "Una experiencia en construcción"*; Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación; Buenos Aires.

González Mora, F., González Burgstaller, M., & Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay*; Ineed; Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>

INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*; Montevideo.

INEEd (2016). *Encuesta Nacional Docente 2015; Primeros resultados*; Montevideo.

MEC (2016) *Anuario Estadístico de Educación*. Disponible en: https://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927

Fecha de recepción: 10/10/2018

Fecha de aceptación: 23/11/2018



El estado argentino ante la incursión de las empresas en la educación superior: El caso de las denominadas “universidades corporativas”.

The Argentine state before the incursion of companies in higher education: The case of the so-called "corporate universities"

GUERRA, Agustin¹

Guerra, A. (2018). El estado argentino ante la incursión de las empresas en la educación superior: El caso de las denominadas “universidades corporativas”. *RELAPAE*, (9), 137-149.

Resumen

Este artículo busca analizar el surgimiento de las denominadas “universidades corporativas”, auspiciadas por empresas instaladas en nuestro país, a luz de la normativa vigente y la normativa educativa nacional que concibe a la educación superior como un derecho y un bien público y social.

Desde el año 2005 en adelante las áreas de capacitación y desarrollo del personal de algunas empresas transnacionales, han incursionado en la implementación sistemática de programas educativos tendientes a capacitar al personal de las entidades denominando a los mismos bajo el nombre de “universidades corporativas”, dotándolos de campus virtuales e infraestructura propia. Este si bien este es un fenómeno relativamente nuevo, no cuenta con ningún precedente normativo en vigencia y pone en tensión la concepción de la educación superior como un derecho y como un bien público y social, establecido tanto en la Constitución como en las leyes que de ella emanan, como a su vez pone en pugna aquellas facultades y requisitos que establece la ley para las instituciones así denominadas presentando nuevos desafíos al Estado nacional de cara al futuro de las políticas que se desarrollen en la materia.

Palabras clave: universidades corporativas/ educación superior/ estado/ empresas/ capacitación/ legislación/

Abstract

This article analyzes the emergence of the so-called "corporate universities", sponsored by companies located in our country, in light of current regulations and national educational regulations that conceive higher education as a right and a public and social good.

From 2005 onwards the areas of personnel training and development of some transnational companies, have dabbled in the systematic implementation of educational programs tending to train the personnel of the entities, denominating them under the name of "corporate universities", providing them of virtual campuses and its own infrastructure. Although this is a relatively new phenomenon, it does not have any normative precedent in force and puts the conception of higher education in tension as a right and as a public and social good, established both in the Constitution and in the laws that they emanate, as in turn it puts in conflict those faculties and requirements that the law establishes for the institutions thus denominated, presenting new challenges to the national State for the future of the policies that are developed in the matter.

¹ Universidad Nacional de Avellaneda / aguerra@undav.edu.ar

Key words: corporate universities/ higher education/ state/ companies/ training/ legislation.

Desde hace menos de una década en nuestro país, las áreas de capacitación y desarrollo del personal de algunas empresas transnacionales, han comenzado a agrupar a los distintos programas educativos o de capacitación en lo que denominan “UNIVERSIDAD CORPORATIVA”. De esta manera, compañías de la magnitud e importancia para la economía local como Arcor SAIC; Tenaris-Siderca S.A., Bridgestone e incluso Telecom SA, entre otras, han avanzado en la implementación sistemática de programas educativos tendientes a capacitar al personal de las entidades constituyendo las denominadas UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, las cuales cuentan con infraestructura edilicia y/o plataformas virtuales a sus efectos.

Lo cierto es que si bien desde diversos medios argentinos, se han presentado artículos periodísticos en relación a la inauguración de instituciones de este tipo, como a su vez diferentes notas de opinión en las que se auspicia el desarrollo de las mismas², hasta el día de la fecha no existe normativa legal en nuestro país que permita el desarrollo de universidades de este tipo en particular, y las contemple para la puesta en marcha de su funcionamiento y reconocimiento de los títulos y capacitaciones que ella emita. A su vez las mismas tampoco han presentado sus proyectos institucionales para constituirse como instituciones universitarias privadas tal como se encuentra establecido en la normativa vigente en materia de educación superior.

Este fenómeno, relativamente nuevo en la República Argentina, está generando enfoques de análisis en diferentes países en los cuales la tendencia a la formación dentro del mundo del trabajo, más específicamente dentro de las empresas de punta del mercado, ponen en tensión la utilización del término “Universidad” en el sentido en que tradicionalmente ha sido concebido en su desarrollo socio-histórico, la formación específica que de ella se espera, los fines y relaciones con la sociedad y el campo científico que busca abordar, y la validez del tipo de titulaciones que de ella emanan. En tiempos en los cuales la reconfiguración del Estado moderno capitalista está siendo desplazada por una concepción global del mundo y una lógica económica basada en el libre mercado que trasciende barreras y fronteras, también conocida como neoliberalismo, la irrupción reciente del fenómeno denominado “universidades corporativas”, revive las discusiones acerca del fin social de la educación, el valor de la investigación científica dentro de las casas de alto de estudios y el sentido de la educación y la formación de aquellos sujetos que a través de su preparación buscarán insertarse o desarrollarse en el mundo laboral actual.

El sentido histórico de la palabra “Universidad”

Si bien existen una gran cantidad de autores que historizan sobre el surgimiento de las universidades y de algún modo dan una referencia sobre el origen del término, José J. Brunner (1990) señala que en sus comienzos la palabra “*universitas*” era utilizada de manera genérica para nombrar a un conjunto de personas con intereses comunes, con un determinado estatuto legal independiente, entendiéndose que “...cuando el término empezó a emplearse en un contexto académico, identificó primero a todo el conjunto de profesores y estudiantes organizados de acuerdo a las reglas de cada estudio general (*studium generale*)” (Brunner, 1990,p.4) De esta manera dicho autor sostiene que las universidades surgen en Europa entre los siglos XII y XIII, con el objetivo de defender los intereses gremiales de un oficio que para la época surgía como novedoso, el cual era el oficio de enseñar y formar a los futuros profesionales que los cambios sociales de la época necesitaban en teología, derecho, retórica, artes liberales y las ciencias.

Por su parte Carlos Tünnerman Bernheim (2001), sostiene que si bien está extendido que el origen del término “universidad” se da en la Edad Media en Europa Occidental, no habría que desconocer como antecedentes de este tipo de instituciones a entidades educativas como las “Escuelas Brahámicas”, las escuelas de filosofía atenienses, las escuelas jurídicas del Imperio Romano, o los centros culturales árabes del califato de Córdoba y de Bagdad, surgidas en el Mundo Antiguo, tanto en Occidente como en Oriente,

² Véase los artículos periodísticos de Bilik, 2017; Lopardo, 2015; Krizanovic, 2013; Samela, 2012.

ya que en las mismas, en diferentes tiempos históricos, se impartieron estudios de carácter superior en el dominio de campos relacionados con la filosofía, la medicina, el derecho y las ciencias en general.

No obstante, este autor sostiene que la idea de universidad tal como se concibe actualmente, surge en la época medieval en el marco de un aumento de la población entre los siglos XI y XIV que dio origen a la vida dentro de las ciudades o “burgos”. Entre otros factores, sostiene “el surgimiento de un afán de saber” que promovió una mayor demanda de educación dando lugar a migraciones estudiantiles de diferentes naciones europeas, muchas de las cuales tenían en común la utilización del idioma nacional derivado del latín. Además, agrega en relación al desarrollo de la concepción histórica de la universidad que la primera denominación que se utilizó para definir a las nacientes comunidades educativas fue la de *Studium generale* (Estudio General) la cual señalaba su condición de “centros de instrucción reconocidos como su condición de escuela abierta a todos, accesible, en principio, a toda clase de personas y, lo que era más importante, a todas las “naciones”. También hacía alusión a la validez universal de los títulos” (C. Tünnerman Bernheim, 2001, p. 29)

En relación a la función que las universidades cumplían en aquel momento Pablo Buchbinder (2016) sostiene que las mismas llevaban a cabo la misión de transmitir saberes, sin esperar de ellas la generación de conocimiento “utilitario” que sea inmediatamente utilizable para solucionar problemas de la sociedad de ese entonces:

El conocimiento que debía ofrecer la universidad tenía como propósito central contribuir a la mejor organización de la sociedad cristiana y a la salvación de las almas. Para cumplir con este objetivo toda la enseñanza estaba dividida en dos grandes etapas. En principio, el estudiante debía pasar por una etapa de estudios preparatorios que insumía, en realidad, varios años. Durante ésta, incorporaba un modo de razonamiento, una serie de técnicas para analizar los textos escritos. Esto se lograba gracias al aprendizaje de los principios de las llamadas “Artes Liberales” que estaban constituidas por la Gramática, la Retórica y la Dialéctica por un lado y la Aritmética, la Música, la Astronomía y la Geometría, por otro. (Buchbinder, 2016, p.1)

Este mismo autor coincidiría con muchos historiadores³ que las universidades, luego del proceso inicial de expansión, se volverían instituciones sumamente conservadoras, y muy fuertemente influenciadas por la iglesia y las naciones que les brindaban protección, en las cuales el desarrollo científico y las ciencias quedarían fuertemente marginadas hasta los albores del siglo XIX, cuando la revolución industrial, los avances científicos desarrollados en las academias y el proceso de secularización transformarían toda la concepción del mundo y por ende impactaría en la transformación de las mismas.

A principios del siglo XIX, las universidades europeas evolucionarían tomando dos modelos diferentes. Por un lado el modelo de universidad napoleónica nacida al calor de la Revolución Francesa y la constitución de los estado-nación cuyo fin principal consistía en la formación de los nuevos funcionarios que requería la expansión de los nuevos estados y cuyo perfil era netamente profesionalista; y por otro lado el modelo de la universidad humboldtiana, cuya iniciativa fue realizada esencialmente por Whilhem Von Humboldt, en Berlín, con apoyo del Estado de Prusia, y con un fuerte incentivo a la investigación, a la docencia y a la práctica de la ciencia, lo cual reconfiguro uno de los pilares que adquirirían las universidades contemporáneas formando además de profesionales, científicos y expertos en distintas disciplinas.

Ahora bien, las universidades que inicialmente llegan a nuestro continente y por ende al territorio que conforma nuestro actual estado, se instalan de la mano del proceso de expansión colonial que el Reino de España realiza sobre nuestro territorio, estableciéndose primeramente en Santo Domingo en el año 1538, y para el caso argentino en la actual provincia de Córdoba en el año 1613 de la mano de la Compañía de Jesús. Señala al respecto Brunner (1990) que las universidades llegaron de la mano de la corona española y su relación mutuamente imbricada con la iglesia católica.

³ Otros investigadores que describen situaciones similares respecto a la evolución de las Universidades en Europa luego de la expansión original son entre otros: Perkin, 2007; Rüegg, 1992; Cobban, 1975.

Al igual que en Europa, su tierra de origen, la universidad americana quedó colocada desde su propia instalación entre los poderes eclesiásticos y real. Pero a diferencia de las viejas universidades europeas, ella nació de la voluntad de esos poderes antes que desarrollarse “contra ellos”, como ocurrió en París. Oxford o Bolonia. (Brunner, 1990, p. 5)

Esta característica inicial remarcada por el autor chileno, se sostendría hasta la emancipación de los nuevos estados nacionales mediante el proceso independentista operado en América durante el siglo XIX. La antigua universidad colonial, destinada principalmente a la formación de sacerdotes, abogados y administradores, sería reemplazada por la universidad moderna o republicana, surgida al fragor de las luchas independentistas, la cual tomaría el modelo de universidad profesionalista francés para el caso argentino. De esta manera, junto con la creación de la Universidad de Buenos Aires en el año 1821 y la nacionalización de la Universidad de Córdoba en el año 1854, se inició un proceso de reorganización del sistema de enseñanza pública que incluyó a los estudios superiores, destinado a la formación de las élites dirigentes de la República. (Buchbinder: 2005) En tal sentido lo indicado por Filmus D. en relación a la conformación del sistema educativo nacional acompañado el proceso de constitución del Estado liberal oligárquico es coincidente con lo ya anteriormente señalado

(...) es posible afirmar que para nuestro país la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada con la esfera de lo político, que con lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado. (Filmus, 1996, p. 5)

Las características indicadas anteriormente sumado a las distintas normativas que posteriormente consolidarían el modelo de universidad liberal hasta comienzos del siglo XX, conllevarían a una relación armónica con el poder político en la cual los miembros de la élite política también ejercerían la docencia y la gestión universitaria. En esas condiciones, exentas de conflictos sociales en los recintos hasta fines del siglo XIX, la denominada Ley Avellaneda⁴, promulgada en el año 1885 aseguraría una autonomía universitaria amplia, permitiendo que cada una dicte sus propios estatutos, elija a sus propias autoridades y proyecte sus planes de estudio. (Cano, 1985)

No obstante, la Universidad tal como es concebida en nuestro Estado Nacional adquiriría sus características distintivas con dos hechos fundamentales. En primer lugar con los sucesos desarrollados durante la Reforma Universitaria en Córdoba en el año 1918, se redefinió la relación entre la sociedad y la universidad, y comenzó a vislumbrarse la participación de nuevos actores sociales en la educación superior universitaria (hijos de inmigrantes y otros representantes de capas medias) que comenzaron a acceder a una institución que anteriormente estaba controlado por la oligarquía y el clero (Tünnermann Bernheim: 2001). Dicho suceso que logró instalar la participación de los estudiantes en las decisiones y el gobierno de la universidad democratizó las altas casas de estudios superiores, que a la par comenzaron a modernizarse tanto en sus planes de estudios como en sus metodologías.

Por otra parte con la sanción de las leyes universitarias de 1947 y 1954, y el Decreto N° 29.337 de 1949 que elimina los aranceles universitarios, puestos en vigencia durante el gobierno de Juan Domingo, el sistema de educación superior comenzaría a crecer de manera notoria, ampliándose a su vez los estudios de las disciplinas relacionadas con la administración pública y privada y con las ingenierías industriales, con el objetivo de desarrollar la vinculación entre la universidad y el sector productivo, en un proceso marcado por una creciente industrialización. (Cano, 1985).

Origen de las Universidades Corporativas.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a las “Universidades Corporativas”? Este término fue comenzado a utilizar en los Estados Unidos de Norte América recién a mediados del siglo XX, por empresas como General Electric (1956) y Mc Donalds (1961) quienes iniciaron una tendencia en este sentido inaugurando las primeras universidades corporativas en Crotonville, New York (Universidad General Electric) y Oak Brook, Illinois (Hamburguer University). Dicho modelo institucional fue extendiéndose

⁴ Ley Nacional N° 1.597, también llamada de los Estatutos de las Universidades Nacionales.

durante las décadas del 70 y 80 dentro del ámbito formativo de empresas estadounidenses tales como IBM, Disney, General Motors, Motorola, AT&T, Dell, Ford o Boeing (Paton, Peters, Storey y Taylor, 2005, p.6) y posteriormente fue implementado por empresas transnacionales cuyas casas matrices estaban radicadas en países de Europa Central, como Alemania, Francia y el Reino Unido, que comenzaron a imitar la implementación de este modelo tanto en sus sedes centrales, como en aquellas sedes y compañías subsidiarias radicadas en otros países (Baladrón Pazos y Correyero Ruiz, 2013).

Si bien no existe una sola definición sobre el concepto de aquello que es una Universidad Corporativa, algunos investigadores y autores⁵ han descrito de una manera más o menos coincidente en qué consistiría la misma. Jaine Maister, en una entrevista realizada por James Morrison brinda una definición de lo que es una universidad corporativa definiéndola de la siguiente manera:

Cuando lo pensamos, una universidad corporativa es un portal dentro de una empresa a través de la cual se lleva a cabo toda la educación. Es el centro estratégico de una organización para educar a los empleados, clientes y proveedores. Las universidades corporativas vinculan las estrategias de una organización con los objetivos de aprendizaje de sus audiencias. (Morrison, J y Maister, J., 2000, p.1)

La autora señala que para llevar a cabo este cometido este tipo de instituciones cuenta generalmente con un director y una organización de la gestión como un proyecto empresarial, que puede nutrirse a través de convenios con universidades tradicionales autorizadas para capacitar a los empleados de la organización fomentando entre otros aspectos el liderazgo, el pensamiento creativo y la resolución de problemas. No obstante, cabe advertirse que no todas las capacitaciones que realizan este tipo de empresas son realizadas con el acompañamiento de las universidades tradicionales, sino que incluso existen casos donde compiten con ellas por la formación de los ciudadanos.

Por su parte Antonio Peñalaver (2008) hace mención a la ambigüedad que se presenta en la utilización del término “universidad corporativa” si se la compara con la imagen de universidad que se tiene históricamente y se la busca extrapolar al mundo empresarial. No obstante este autor sostiene que la idea de avanzar en la constitución de un modelo de universidad corporativa no debe consistir en una copia de la estructura y la denominación de las universidades tal como se las concibe de manera histórica sino que *“Por el contrario, se trata de beber en sus bases para adaptar al mundo del aprendizaje empresarial aquellos elementos que hacen que una institución tan consolidada como ésta sea una de las fuentes críticas de desarrollo social”* (Peñalaver, 2008, p.135). En tal sentido rescata a la organización curricular académica y la formación continua en el tiempo como un aspecto a tener en cuenta del modelo tradicional de universidades. Considera a la vez necesaria la presencia de contenidos troncales muy focalizados en especialidades profesionales y otros complementarios para dar mayores opciones de desarrollo a los alumnos; y la acreditación paulatina como respuesta y estímulo al aprendizaje y muestra de empleabilidad.

Peñalaver, quien sostiene que no existe una definición única sobre lo que se denominada “universidades corporativas”, considera que existen algunas características de este nuevo modelo, resaltando entre ellas:

La proactividad en la detección de necesidades de formación; la cohesión filosófica y homogeneidad de acción de las prácticas de formación y desarrollo en toda la organización; el alcance estratégico de la función a nivel organizativo; la implicación de los directivos en la gestión; el desarrollo de competencias más allá de las meramente técnicas; la continuidad en el tiempo de los programas; la focalización en las necesidades de aprendizaje de los participantes; la especializaron por colectivo críticos, profesiones y competencias críticas; el marketing como elemento de involucración interna de los participantes y de diferenciación externa y la innovación metodológica aplicada al aprendizaje. (Peñalaver, 2008, p.135)

Por su parte Jeffrey Grenzer (2006) define “universidad corporativa” como “una función alineada estratégicamente para integrar el desarrollo de personas dentro de una organización específica” (p.2). Para ello espera que el proceso formativo se enfoque en las trayectorias personales, las capacitaciones, el liderazgo y los programas de recursos humanos previendo estrategias de aprendizaje basadas en

⁵ Otros autores que realizan una definición de que es una universidad corporativa son entre otros: Viltard, 2013; Rubio, 2011; Jarvis, 2001; Maister, 2000.

problemas, tareas realizadas en el propio ámbito laboral, participación en proyectos que requieren la colaboración de varios integrantes y en la utilización de casos problemáticos. Indica al respecto que la mayor parte del aprendizaje se realiza en la práctica laboral utilizando esquemas de tutorías y coaching y en menor medida en clases formales.

Respecto a la emergencia de este tipo de universidades denominadas “corporativas”, no son tampoco pocas las voces que advierten acerca del proliferamiento de las mismas, y en particular la concepción de educación como actividad lucrativa que podrían conllevar y que no se encuentra prevista, para el caso argentino, en la concepción sobre la educación superior dentro de la legislación vigente. Al respecto Carlos Tünnermann Bernheim (2011) nos advierte al referirse a este tipo de universidades que junto con los intentos de transnacionalización de la educación superior se incluye “...la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados”(p.5) poniendo en alerta la emergencia de un modelo cuya preocupación principal es el negocio lucrativo y que además atenta contra la soberanía nacional y las identidades culturales de las naciones subalternas, según el pensamiento del educador nicaragüense.

En el mismo sentido que el autor nicaragüense, Henry Giroux (2011) señala para el caso británico y estadounidense que “A medida que el centro de gravedad se aleja de las humanidades y de la noción de la universidad como bien público, los presidentes de las universidades ignoran valores públicos, mientras se niegan a encarar temas y problemas sociales importantes” (p.1). Sostiene además que es preocupante el vertiginoso ritmo de corporativización de la universidad, que actúa en desmedro de la libertad académica, y que fortalece la visión de que la educación superior es “una mercancía vendible como una credencial o un conjunto de habilidades para el sitio de trabajo”.

La conformación actual del sistema universitaria argentino y el encuadramiento de las universidades corporativas.

Según lo establecido en el art. N° 26 de la Ley de Educación Superior nuestro sistema universitario se encuentra integrado por las universidades nacionales, las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y los institutos universitarios estatales o privados reconocidos.

A su vez cabe agregarse a estas instituciones, aunque sin gozar de normas de autonomía y autogobierno, los institutos de enseñanza superior nacionales no pertenecientes a una universidad nombradas en el art. N° 77 de la LES, que hoy se hallan unificados en la Universidad Nacional de la Defensa. Esta Universidad pública creada a través de la ley 27.015 del 12 de noviembre de 2014, nuclea a tres institutos universitarios ya existentes: el Instituto Universitario del Ejército, el Instituto Universitario Naval y el Instituto Universitario Aeronáutico, los cuales fueron elevados al rango de Facultades, incorporando la Escuela de Defensa Nacional.

Finalmente, cabría señalarse como integrantes del sistema de educación superior nacional a los centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que son mencionados en el art. 39 de la ley de educación superior universitaria, los cuales pueden desarrollar formación de posgrado con carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

En todo el mapa de la educación superior de gestión pública expuesto de manera antecedente es de destacarse que la normativa al día de la fecha prevé que las universidades nacionales son personas jurídicas de derecho público, que solo pueden crearse por ley de la Nación, tal como ha sido establecido en el art. 48 de la LES. De la misma manera la ley prevé en el art. 69 condiciones análogas a las instituciones universitarias provinciales en el marco de las autonomías provinciales y las especificaciones que establecen la reglamentación de las mismas. Finalmente, respecto a todo ello el Código Civil y Comercial, establece en el art. n°146 del Cap. 1 Sección 2da que son personas jurídicas públicas: a.) el Estado nacional, las

Provincias, la Ciudad de Buenos Aires, los municipios y las entidades autárquicas y las demás organizaciones constituidas en la República a las que el ordenamiento jurídico atribuya este carácter.

Por su parte tanto las instituciones universidades privadas alcanzadas por el art. N° 62 de la Ley 24.521, como las universidades extranjeras que aspiren a realizar ofertas académicas en nuestro país, y que se encuentran comprendidas en la Ley 26.793, deben organizarse como instituciones universitarias privadas constituidas como entidades sin fines de lucro, con personería jurídica como asociación civil o fundación.

Cabe destacarse que, si bien las universidades públicas y privadas constituidas legalmente en nuestro país han mantenido a lo largo de su historia múltiples relaciones de investigación, extensión y/o capacitación con empresas u organizaciones comerciales, en todos estos vínculos quedaba de manifiesto la preponderancia del rol de las instituciones universitarias para desarrollar la actividad académica como para emitir titulaciones que gocen de validez nacional.

Por este motivo es menester destacar al hacer referencia al término de “universidades corporativas”, que las mismas no son equiparables a las denominadas “universidades de gestión privada”, ya que estas últimas para ser reconocidas por el Estado como instituciones legalmente habilitadas para desarrollar sus actividades académicas y emitir sus titulaciones han cumplido con los requisitos para la presentación de sus proyectos institucionales según lo estipulado en la Ley de Educación Superior N° 24.421 y el Decreto Reglamentario N° 576/96, el cual contiene todas las previsiones para poner en funcionamiento una universidad de estas características.

Es por ello que el fenómeno descrito en el presente artículo como “universidades corporativas” no puede ser incorporado al presente análisis como configurando un fenómeno relativo a la evolución de las universidades de gestión privada en nuestro país, ya que se presenta más bien como una anomalía a lo previsto en la ley, situándose por fuera del sistema de educación superior nacional, ya que además de no presentarse a los requerimientos estipulados en la normativa vigente al ser organizaciones empresariales tienen vedada la participación en la gestión de la educación superior ya que la normativa no admite el ánimo de lucro en la constitución de las fundaciones patrocinantes a tales efectos.

El caso argentino y la proliferación de las UCS.

En la República Argentina, el surgimiento de las denominadas “universidades corporativas” es un fenómeno relativamente nuevo, y que no tiene ningún precedente normativo en vigencia. Podría decirse en torno a este tema, que la primera empresa que ha agrupado sus programas de Capacitación en nuestro país, y consecuentemente erigido a aquellos sobre la base de la denominada UNIVERSIDAD CORPORATIVA ha sido Tenaris S.A. Esta corporación tiene sede y actividades en Luxemburgo, y controla de manera indirecta a Siderca S.A.I.C.; la cual forma parte del “Grupo Techint” y que se encuentra radicada en nuestro país. En el año 2005, la misma, crea un área central, localizada en la ciudad de Campana, Buenos Aires, desde donde se comenzó a coordinar el diseño de cursos, con modalidad e-learning y presenciales, los cuales están dirigidos a todos sus empleados contando con 6 escuelas a cargo de diseños de planes de estudio: Industrial, Administración & Finanzas, Comercial, Tecnología de la Información, Gestión, y la Escuela Técnica (Tamaini y Bergero, 2012).

Una situación de desarrollo similar, pero enfocada no solo en la capacitación de su personal y sino también de sus clientes, se da con la empresa Bridgestone, quienes en el año 2003 crean la denominada “Bridgestone Business School” o Escuela de Negocios Bridgestone, con sede en la localidad de Lavallol, partido de Esteban Echeverría, Buenos Aires. Esta empresa para el año 2017 denominaría a lo incursionado en materia educativa en sus instalaciones como “Universidad Corporativa Bridgestone”⁶. Según lo manifestado por su CEO, Agustín Pedroni, en una nota brindada al diario El Cronista Comercial, en dicha sede se dictan

⁶ Dicho cambio de denominación e inauguración se llevó a cabo el 14/04/2016, en un acto realizado por la empresa que contó con la presencia del Presidente de la Nación, Ing. Mauricio Macri. Véase “El Presidente visitó una fábrica neumáticos donde se anunciaron inversiones”, en portal web de la Casa Rosada <https://www.caserosada.gob.ar/slider-principal/36007-el-presidente-visito-una-fabrica-neumaticos-donde-se-anunciaron-inversiones>

programas de educación formal, consistentes en un bachillerato para adultos, tecnicaturas y licenciaturas en procesos productivos, desarrollo gerencial y liderazgo sustentable, los cuales se encuentran dirigidos a los empleados y sus familias, pero también a los proveedores y a la comunidad a través de un sistema de becas.

Casos similares se han replicado en otras compañías tales como Arcor (“Universidad Arcor”⁷), Telecom (“Universidad Corporativa Telecom”⁸), e incluso para la capacitación interna de firmas como Kimberley Clark o Pan American Energy, a través de formatos de aprendizaje virtual, que no refieren a este término utilizado de manera explícita en su denominación, pero si en el modelo que toman para su utilización con miras a la capacitación de su personal.

Podría señalarse a modo de síntesis que actualmente son 4 las empresas que han comenzado a denominar a sus áreas formativas como “universidades corporativas”, aunque los casos señalados en el párrafo anterior dan cuenta de nuevas experiencias que comienzan a ser implementadas en el marco de dichas organizaciones empresariales.

Como bien es sabido la constante búsqueda de perfeccionamiento laboral, desarrollo de sus empleados y capacitación, son objetivos que son propios de todas las empresas, y que deben ser considerados necesarios para la pervivencia de las mismas. Los cursos y capacitaciones que allí se realizan no entran en colisión con lo estipulado en la Constitución Nacional, ni en las normativas en vigencia de la educación superior.

No obstante, la utilización del término “Universidad”, que comienza a ser utilizado por las empresas para referirse a estas actividades formativas que ellas ofrecen entra en tensión con aquellas facultades y requisitos que establece la ley para las instituciones así denominadas.

En primer lugar, la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995, establece en su artículo °2 que:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. (Art. °2. de la Ley N° 24.521)

Esto es coincidente con la tradición dentro del sistema de educación superior argentino en materia de regulación de la creación de instituciones universitarias a lo largo de su devenir histórico, reconociendo solamente a las universidades nacionales, provinciales, tanto estatales como privadas, e institutos universitarios estatales o privados, las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional.

En este sentido si bien las universidades nacionales son creadas por ley de la Nación, siendo personas jurídicas de derecho público tal como lo indica el artículo 48 de la LES también se estipula que:

(...) las instituciones universitarias privadas para poder ser creadas como tales, deben cumplir el requisito de tener personería jurídica constituida en Fundación o Asociación Civil. Será de especial atención para el ente de aplicación respectivo, verificar que dichas Fundaciones o Asociaciones Civiles tengan por objeto específico el de crear una institución de educación superior. A la postre y luego de la evaluación de diversos requerimientos en caso favorable la Institución Universitaria será creada por Decreto del Poder Ejecutivo (art. 62 de la Ley N° 24.521).

Al respecto cabe resaltarse que la Argentina refleja en su plexo normativo una concepción de la educación que la coloca como un derecho que el Estado debe garantizar y proteger; por lo cual queda totalmente distante de la concepción de la educación como un bien de mercado. Consecuentemente, el sistema de

⁷ Véase “Universidad Corporativas, clave para la gestión”, en El Cronista, 23/10/2013, disponible en <https://www.cronista.com/management/Universidades-corporativas-clave-para-la-gestion-20131023-0009.html>

⁸ Véase “Viví la experiencia de trabajar en el Grupo Telecom. Universidad Telecom”, en Telecom Argentina S.A. Recuperado el 9 de octubre de 2017 en https://institucional.telecom.com.ar/capitalhumano/universidad_telecom.html

normas nacionales intenta lo antes manifestado; garantizar el derecho a la educación y asimismo, protegerlo, implementando mecanismos regulatorios para todo aquel que pretenda erigirse con una institución de educación superior en nuestro territorio nacional.

Por este motivo la irrupción de este tipo de instituciones asociadas de manera directa a las empresas pone tensión lo que el estado nacional concibe como educación superior para el país, ya que la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, sostiene que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Esta afirmación es coincidente con lo manifestado en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizada en el año 2008, que advierte que la educación superior se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado, señalando que la misma no puede, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. (IESALC-UNESCO, 2008, p.13)

Otra cuestión no menos específica es la utilización del término “Universidad”, en el sentido estricto del término, ya que en el caso en cuestión la terminología es utilizada para múltiples actividades de capacitación e investigación que no necesariamente se relacionan a actividades que realizan las propias universidades tal y cual las conocemos. En este sentido el estado mediante la Resolución Ministerial N°206/97, establece en su art. N°1 que:

El uso de las palabras “Universidad” y sus derivados, aun empleadas en idioma extranjero, está reservado exclusivamente a las instituciones legalmente habilitadas para funcionar como universitarias y agrega en su artículo °2 que sólo las Instituciones legalmente habilitadas pueden calificar como universitaria o de posgrado la oferta educativa que publiciten. (Art. °1 de la R.M. N° 206/97)

Lo enunciado en dicha normativa es además reafirmado en la Resolución del Ministerio de Educación RESOL-2017-3722-APN-ME, firmada el 5 de octubre de 2017, la cual indica:

Queda expresamente prohibido que una entidad no habilitada para funcionar como institución universitaria en nuestro país, publicite o promocióne carreras o titulaciones universitarias, por cualquier medio de comunicación o instrumento de publicidad; tengan esas titulaciones universitarias reconocimiento oficial y validez nacional otorgado por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN o no. (Art. °8 de la Resolución RESOL-2017-3722-APN-ME)

Asimismo, y congruentemente con el sentido restrictivo que se le ha dado al uso del vocablo “Universidad” por las normas ut supra expuestas, se encuentra la Resolución 07/2015 de la Inspección General de Justicia la cual en el apartado que refiere a la “Denominación. Normas Aplicables” Término "Universidad" o derivados” artículo 365, reza: – *“El término "Universidad" o sus derivados no podrán ser utilizados por entidades que carezcan del reconocimiento de tales por el Ministerio de Educación de la Nación”.*

En relación a la publicidad y oferta que las mismas realizan también se genera un punto bastante contradictorio en cuanto a lo que estipula la ley, ya que si bien en muchos casos bajo esta denominación se capacita a los empleados de las propias empresas, en otros también se busca alcanzar con la oferta a los clientes de las mismas y los proveedores, alcanzando una exterioridad que traspasa la formación para el mundo de trabajo de la propia empresa. De esta manera la proliferación de ofertas de este tipo y la publicidad notoria que las mismas comienzan a adquirir en los medios de comunicación, colocan al público frente a una posible situación de engaño, ya que los cursos, tecnicaturas y programas ejecutados no cuentan con reconocimiento y validez nacional por parte del Estado.

No está de más aclarar que las denominadas “universidades corporativas” argentinas, en la mayoría de sus casos, establecen vínculos, mediante convenios, con universidades nacionales tanto públicas como privadas, y con universidades extranjeras, mediante las cuales realizan diversas actividades que incluyen desde jornadas de capacitación, cursos de diferente índole, hasta el otorgamiento de becas a sus empleados para el cursado de carreras de grado y posgrado. No obstante, cabe advertirse que tanto esta

modalidad de establecer relaciones con las universidades tradicionales, como así también fomentar cátedras dentro de las propias universidades reconocidas por el Estado, “deja en una situación muy desigual a la universidad tradicional que puede verse arrastrada por las políticas mercantiles” (Espejo Villar y Lázaro Herrero, 2016, pág. 86)

Al respecto las investigadoras españolas señalan para el caso de su país que:

(...) las transformaciones que se producen en contextos cada vez más cambiantes no afectan únicamente al modelo de universidad tradicional, sino que la globalización ha generado nuevas demandas en el seno de las universidades corporativas que las estaría obligando a pactar un marco conjunto de responsabilidades (públicas-privadas, sociocívicas-empresariales) (Espejo Villar y Lázaro Herrero, 2016, pág. 87)

En este último aspecto en particular es en donde las universidades nacionales tanto públicas como privadas, debieran prestar mayor atención, ya que en determinados casos, han comenzado a surgir escuelas de negocios, que se reconocen como universidades corporativas sin denominarse de este modo, y cuyo fin dista de perseguir la investigación, la docencia y la extensión, como un bien público, sino que por el contrario mercantiliza su oferta e investigaciones y las adapta a las necesidades de la propia empresa. Tal es el caso de la escuela de Negocios PwC Argentina (Pricewaterhouse Coopers) cuyos programas de management y formación ejecutiva fueron desarrollados junto a las universidades Torcuato Di Tella, San Andrés e IAE Business School, los cuales les permiten a los ejecutivos a los cuales están destinadas las capacitaciones certificar los programas y acceder a cupos de becas para maestrías y posgrados.

Finalmente, un punto no menos controversial que los anteriores es referido al desarrollo de la investigación que deben promover las universidades. En este sentido en el artículo 3 de la Ley de Educación Superior (LES) se declara que “La educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel...”. Mientras que en el art. 4 en su inc. a) se señalan como objetivos de la Educación Superior: “formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte”. Estos objetivos que se encuentran pautados por ley y buscan que el conocimiento generado por las universidades impacte en la realidad y cotidianeidad de todos los ciudadanos para mejorar las condiciones de vida de la población, distan en mucho de lo que puede esperarse de instituciones que buscan maximizar las ganancias de una corporación o empresa, y cuyos descubrimientos e investigaciones se encuentran proporcionalmente relacionados a tal fin, y a los productos que pudieran generarlo. En tal sentido nuevamente es necesario destacar lo advertido por Espejo Villar y Lázaro Herrero (2016), quienes señalan que “la función tradicional de la universidad; formar e investigar, se ha ido revisando bajo la emergencia de un paradigma que se alinea con el discurso de mercado”(p.20) haciendo mención sobre la misión de introducir la transferencia de conocimiento, como la vía de complemento entre universidad y empresa, como una de las alternativas posibles ante los procesos de convergencia que se están dando en Europa entre las universidades privadas reconocidas por el Estado y las universidades corporativas con las cuales comienzan a vincularse.

Consideraciones Finales.

Como bien se ha observado a lo largo de las líneas de este trabajo, la emergencia de las autodenominadas “universidades corporativas” en la República Argentina, si bien constituyen un fenómeno relativamente nuevo, tiene un precedente en otros países que nos pueden llevar a reflexionar sobre este tipo de instituciones y problematizarlas ante un contexto de franca expansión dentro del ámbito empresarial que no deja de presentar puntos de tensión con la concepción establecida de la educación superior como un derecho y como un bien público regulado por el propio Estado.

En relación al surgimiento de estas nuevas universidades, cabe preguntarse ¿Qué debe prever el estado frente a la proliferación de las denominadas “Universidades Corporativas”, en momentos en que el mismo atraviesa una nueva etapa de reconfiguración, signado por emergencia de los organismos supranacionales, la globalización y la internalización del conocimiento? ¿Es necesario readecuar la normativa respecto a las instituciones que empiezan a surgir con esta denominación? Si la normativa en vigencia se mantiene y se continua considerando que la denominación “Universidad” debe ser solo permitida para las instituciones reconocidas por el estado a tal fin ¿la creación de “escuelas de negocios” o programas e instituciones de capacitaciones “in Company”, que tengan vínculos con las universidades oficialmente reconocidas deben tener un marco normativo para su funcionamiento? ¿Podría el estado tener la capacidad de regular la oferta de los cursos que son ofrecidos en las denominadas “escuelas de negocios” tomando conocimiento de la capacitación y la manera en que estas se dictan?

Finalmente, si bien es indudable que el vínculo entre las instituciones generadoras de conocimiento, la sociedad y la producción debe generar lazos cada vez más sólidos para la prosperidad del país, esto no debe realizarse al costo de reconfigurar las universidades que tienen una historia milenaria, y que en un nuestro país cuentan con más de 400 años en materia de formación de profesionales y científicos cuyos desarrollos y descubrimientos han mejorado las condiciones de vida de la sociedad. Por este motivo el Estado Argentino debe actuar en consonancia con la legislación y normativa vigente, y defender el legado de la Reforma Universitaria sostenido por los valores de la libertad de pensamiento y el espíritu crítico, concibiendo a la universidad como una institución autónoma, que decide sobre el financiamiento de sus líneas de investigación, sobre sus programas de estudios, carreras y títulos en base a las necesidades que observa en la sociedad de la cual forma parte, estableciendo lazos con la comunidad mediante la implementación de programas de extensión que atienden a las múltiples demandas sociales y poniendo en circulación el conocimiento y la información, a los fines de poder mejorar las condiciones de vida la población en su conjunto.

Referencias bibliográficas

BALADRÓN PAZOS, A. y CORREYERO RUIZ, B. (2013). Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior en España? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*,10(2), 20-36.

BILIK, J. (2007). El boom de las universidades corporativas, *El Cronista Comercial*, 25-10-2017. Recuperado 30-5-2018 desde <https://www.cronista.com/management/El-boom-de-las-universidades-corporativas-20171025-0007.html>

BRUNNER J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*. Santiago de Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.

BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

BUCHBINDER, P. (2016) *La universidad: breve introducción a su evolución histórica*. Universidad Nacional del Litoral. UNLVirtual. Recuperado 08-01-2018 desde http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf

CANO, D. (1985). *La Educación Superior en Argentina*. Buenos Aires - Caracas: FLACSO - CRESALC/UNESCO Grupo Editor Latinoamericano.

CASA ROSADA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2016). El Presidente visitó una fábrica neumáticos donde se anunciaron inversiones. Jueves 14 de abril de 2016. Recuperado desde <https://www.casarosada.gob.ar/slider-principal/36007-el-presidente-visito-una-fabrica-neumaticos-donde-se-anunciaron-inversiones>

- COBBAN A. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. Londres: Methuen and Co.
- EL CRONISTA COMERCIAL. (2013) *Universidad Corporativas, clave para la gestión*. Lunes 23 de octubre de 2013. Buenos Aires. Recuperado en <https://www.cronista.com/management/Universidades-corporativas-clave-para-la-gestion-20131023-0009.html>
- EL CRONISTA COMERCIAL. (2017). *Una universidad Corporativa Propia*. Lunes 23 de febrero de 2017. Buenos Aires. Recuperado el 03-10-2017 desde <https://www.cronista.com/negocios/Una-universidad-corporativa-propia-20170123-0013.html>
- ESPEJO VILLAR, L. y LÁZARO HERRERO, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de Educación*, 14(21), 77-105. Recuperado 25-01-2018 desde <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.005>
- FILMUS, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- GIROUX, H. (2011). Beyond the Swindle of the Corporate University: Higher Education in the Service of Democracy. *Global Research*, USA. Recuperado 02-02-2018 desde <https://www.globalresearch.ca/beyond-the-swindle-of-the-corporate-university-higher-education-in-the-service-of-democracy/22851>
- GRENZER, J. (2006). *Development and Implementing a Corporate University*. Amherst. Massachusetts: HRD Press Inc.
- IESALC- UNESCO. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias. Colombia. Recuperado 5-02-2018 desde www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf
- KRIZANOVIC, P. (2013). Casos ARCOR, TELECOM y TENARIS: como pasaron del “delivery de cursos” a universidades corporativas. *I-Profesional*. 17-04-2013. Buenos Aires. Argentina. Recuperado 02-01-2018 desde <http://www.iprofesional.com/notas/158272-Casos-Arcor-Telecom-y-Tenaris-como-pasaron-del-delivery-de-cursos-a-universidades-corporativas>
- LOPARDO. L. (2015). La mejor escuela es la propia empresa. *Revista Apertura*. Diciembre de 2015. Buenos Aires.
- MORRISON J. y MEISTER J. (2000). Universidades corporativas: una entrevista con Jeanne Meister. *The Technology Source*. Julio-Agosto de 2000. Universidad de Carolina del Norte. USA. Recuperado 7/02/2018 desde http://technologysource.org/article/corporate_universities/.
- PATON. R., PETERS, G., STOREY, J., TAYLOR S. (2005) *Handbook of corporate university development. Managing strategic learning initiatives in public and private domains*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- PEÑALAVAR A. (2008). Universidad Corporativa, un modelo para el aprendizaje global. *Revista Capital Humano*, 223, 134-138. España.
- PERKIN, H. (2007). *History of Universities*. En FOREST J. y ALTBACH P. (coords), *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*. (Pp.159-209). Doordrech: Springer.
- RUBIO, A. (2011). *Universidades Corporativas*. Madrid: LID Editorial.
- RÜEGG, W. (1992). *A history of the university in Europe. Volume I Universities in the middle ages*. Cambridge: Cambridge University Press.

SAMELA G. (2012). Universidad corporativa: para grandes empresas, *Clarín*, 03-04-2012. Recuperado 12-12-2017 desde https://www.clarin.com/empleos_y_capacitacion/Universidad-corporativa-grandes-empresas_0_SynzscSnD7g.html

TAMAINI H. y BERGERO H. (2012). Las universidades corporativas, un nuevo modelo de capacitación. *Revista Petrotecnia*, LIII(3), 52-54.

TELECOM ARGENTINA S.A. (2017) Viví la experiencia de trabajar en el Grupo Telecom. Universidad Telecom, Buenos Aires, Argentina. 9/10/2017. Recuperado el 9 de octubre de 2017 en https://institucional.telecom.com.ar/capitalhumano/universidad_telecom.html

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2011). *La educación Superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico 2011*. Universidad Centroamericana Managua. Nicaragua. Recuperado 15/09/2017 desde https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnermann_berheim.pdf

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2001). *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. 2da. Edición. Managua: Editorial Hispamer.

Marco Normativo.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

Ley de Educación Superior N° 24.521/1995.

Ley de Universidad Extranjeras N° 26. 793.

Ley de Código Civil y Comercial de la Nación Argentina N°26.994

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución N°206/97

Ministerio de Educación. Resolución RESOL-2017-3722-APN-ME.

Inspección General de Justicia. Resolución 07/2015

Fecha de recepción: 6/2/2018

Fecha de aceptación: 23/11/2018



Arquitectura, neurociencia y educación: estrategias y espacios didácticos para el aprendizaje innovador en la universidad

Architecture, neuroscience and education: strategies and didactic spaces for innovative learning at University

PORTERO TRESSERRA, Marta¹
CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo²

Portero Tresserra, M. y Campos Calvo-Sotelo, P. (2018). Arquitectura, neurociencia y educación: estrategias y espacios didácticos para el aprendizaje innovador en la universidad. *RELAPAE*, (9), 149-165.

Resumen

El creciente interés por una educación basada en la evidencia científica, así como los recientes progresos en el campo de la neurociencia sobre la influencia de los espacios y la arquitectura en el comportamiento, las emociones y en los procesos de aprendizaje ha permitido el desarrollo de puentes entre arquitectura, neurociencia, y educación. El objetivo del presente artículo es revisar y analizar diversos estudios en el campo de la neurociencia y de la arquitectura que pretenden proporcionar herramientas útiles y fundamentación teórica y empírica para un uso adecuado de los espacios como un factor más modulador del aprendizaje con el fin de promover una buena práctica pedagógica. Tras una breve introducción sobre cómo el cerebro percibe el entorno, se pone especial énfasis en el análisis de la influencia de las características físicas del espacio en los procesos de aprendizaje, tales como la relación entre el confort y los procesos cognitivos, la modulación de las relaciones interpersonales y la metodología pedagógica. Asimismo, se describe el modelo del “Campus Didáctico” como una herramienta de innovación arquitectónica que integra los avances en neurociencia. Finalmente, se presentan dos prácticas pedagógicas innovadoras en la enseñanza universitaria de la Arquitectura que tienen en cuenta el uso de los espacios, así como los fundamentos teóricos de la neurociencia educativa.

Palabras clave Espacios de aprendizaje/ neurociencia/ arquitectura/ innovación educativa/ campus didáctico/ neuroeducación/ metodología pedagógica.

Abstract

The growing interest in education based on scientific evidence, as well as recent progress in the field of neuroscience on the influence of spaces and architecture on behavior, emotions and learning processes has allowed the development of bridges between architecture, neuroscience, and education. The purpose of this article is to review and analyze various studies in the field of neuroscience and architecture which seek to provide useful tools and both theoretical and empirical foundations for an adequate use of spaces as a more

¹ Universidad Autónoma de Barcelona / marta.portero@uab.cat

² Universidad CEU-San Pablo / pacampos@ceu.es

modulating factor of learning in order to promote a good pedagogical practice. After a brief introduction about how the brain perceives the environment, special emphasis is placed on the analysis of the influence of the physical characteristics of space in learning processes, such as the relationship between comfort and cognitive processes, the modulation of interpersonal relationships and pedagogical methodology. Likewise, the present study describes the model of the "Teaching Campus" as a tool for architectural innovation that integrates advances in neuroscience. Finally, we present two innovative pedagogical practices in the University of Architecture that take into account the use of spaces, as well as the theoretical foundations of educational neuroscience.

Keywords Learning spaces/ neuroscience/ architecture/ educational innovation/ didactic campus/ neuroeducation/ pedagogy.

1. Planteamiento teórico: Cerebro, entorno y percepción

Sobre el cerebro y su percepción del entorno

La percepción es una función cognitiva de la mente que permite elaborar, organizar e interpretar la información que proviene del exterior a través de los sentidos. Las personas perciben el mundo de manera subjetiva y, por tanto, los procesos perceptivos son una creación del cerebro y de la mente que dependen no solamente de los estímulos que se presentan en un momento dado, sino que están influidos por la atención, las expectativas que se generan, las emociones que se sienten y los recuerdos de experiencias previas vividas. El proceso es muy complejo y se está todavía lejos de entenderlo plenamente, pero a medida que la investigación en neurociencia cognitiva progresa, se va conociendo mejor (Morgado, 2012).

Para procesar la información sensorial que llega al cerebro mediante la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, el primer hecho a producirse es que su interiorización se codifique en impulsos eléctricos. El sistema nervioso capta la información mediante receptores situados en los órganos que conforman los sentidos, como los ojos. Estos receptores son células especializadas que captan los cambios energéticos del medio ambiente, de modo semejable a las energías mecánica y térmica que captan tacto y oído, la electromagnética que interioriza la visión, o la química que incide en el gusto y el olfato. Tras este primer acto, esta energía se convierte en potencial eléctrico que viaja al cerebro mediante nervios de la cara y medula espinal, y llega a la corteza cerebral, donde acontece el procesamiento y la percepción consciente del estímulo. Cada modalidad sensorial se procesa en una parte diferente de dicha corteza, dando lugar a regiones corticales primarias que procesan las características más básicas de los estímulos, y áreas secundarias donde se relacionan entre sí los rasgos del mismo estímulo y se integran con las emociones y los recuerdos personales, convirtiéndose en percepciones subjetivas e idiosincráticas. Así, el cerebro interpreta las diferentes características de los estímulos circundantes. Seguidamente, esta información es integrada, para generar un significado global del estímulo y -sobre todo-, relacionarlo con otras informaciones almacenadas en los sistemas de memoria cerebral.

Los recuerdos y las experiencias consolidadas que almacena el cerebro, trascendiendo a las percepciones del entorno, modulan los procesos de aprendizaje y memoria (Vanderplas, 1970). Para que una información pueda ser aprendida, antes deberá ser percibida y procesada adecuadamente. Por ello, todos los elementos que conforman el espacio físico y psicológico donde tiene lugar un aprendizaje estarán afectando al desarrollo del mismo. Una educación efectiva requiere un ambiente de aprendizaje que lo sustente y fomente, y así lo demuestran una amplia gama de estudios en los que un entorno de aprendizaje positivo promueve la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes (Entwistle y Peterson, 2004). La trascendencia del contexto espacial en la educación superior justifica dedicarle más adelante un epígrafe específico, referido al concepto de "*Campus Didáctico*".

Percepción pasiva vs percepción activa

El hecho perceptivo está vinculado a la actitud de quien lo realiza. El ser humano se desenvuelve en el universo de la recepción de estímulos condicionado por sus circunstancias cerebrales y emotivas. Ya que analizar el impacto a título individual escapa a una aproximación como la presente, valga al menos subrayar el discriminar entre dos tendencias básicas de actitud humana ante la percepción: pasiva y activa.

En la primera de ellas, la persona se limita a recibir impresiones del entorno, activando por se una fase inicial del ciclo psíquico, limitándose el individuo a la mera disposición de los sentidos. En el caso del espacio construido, los que prioritariamente se emplean son la vista y el tacto, pero algunos autores han justificado que también se puede "oír la arquitectura" (Rasmussen, 1974), y otros han explorado el concepto de "Soundscapes", que interpreta la sonoridad de los paisajes físicos (Schaffer, 1993).

La segunda acepción, activa, se canaliza mediante el movimiento del ser humano, a través del cual se focalizan los ámbitos a percibir. Semejante interiorización está ligada tanto a la voluntariedad en la elección del itinerario, como a la especificidad de la arquitectura, en tanto que arte que sólo puede ser percibido espacialmente. Un procedimiento sencillo y completo para comprender fehacientemente la arquitectura es el caminar; tal actividad, aporta una valiosa carga poética: “Aunar actividad física y psíquica, elevar una actividad meramente mecánica –andar- al rango de una espiritual” (Schelle, 2013, p. 34).

La percepción es un ingrediente insoslayable del aprendizaje, pues propicia respuestas activas del alumno: “El aprendizaje ocurre consecuentemente mediante la participación, más que por la pasiva adquisición de conocimientos” (Lippman, 2010, p. 10).

2. Aprendizaje y espacio físico

El espacio físico como factor educativo

El impacto del espacio como condicionante de pensamientos y sentimientos es un tema complejo, que actualmente se investiga tanto desde la psicología como desde la neurociencia y la arquitectura (Papale *et al.* 2016). Dicha complejidad se justifica tanto por la infinidad de factores que interfieren en la sensación de confort individual como por la dificultad de aislar la relación entre las influencias psicológicas y fisiológicas producidas por factores simultáneos (Cao *et al.* 2012).

El avance en neurociencia desde finales del siglo XX ha aportado teorías y técnicas que permiten aplicar al diseño arquitectónico los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro, con el fin de promover un mayor bienestar en quienes lo habitan. En esta sinergia se centra la Academia de Neurociencias para el estudio de la Arquitectura (ANFA) fundada en 2003 en EE.UU., que pretende entender cómo el espacio afecta a la mente humana (Dance, 2017). Son muchos los ejemplos de espacios que inciden en la conducta de manera positiva. Sirva como testimonio la escuela Kingsdale de Londres, rediseñada en el año 2002 para la cohesión social y la creatividad (Jarrett, 2006), o las unidades de atención especial para pacientes de alzhéimer, que permiten reducir los niveles de ansiedad y agresividad (Zeisel *et al.* 2003).

Un campo de investigación en neurociencia y arquitectura que se encuentra en auge es el de la educación. Diseñar ámbitos formativos (escuelas y universidades), que fomenten procesos de Enseñanza/Aprendizaje bajo el nuevo paradigma educativo es un reto social actual.

Asumiendo la plasticidad cerebral, y por tanto las modificaciones en la función y morfología de las conexiones neuronales a partir de la experiencia (Sousa, 2014), puede afirmarse que el entorno provoca cambios en el sistema nervioso, los cuales implicarán cambios en actitudes y cognición, provocando que el individuo se relacione de manera diferente con su entorno. Este proceso de retroalimentación entre las experiencias del entorno, los cambios en el comportamiento y en el sistema nervioso es la triada en la que se sustenta la vivencia.

Por ello, arquitectura y experiencia espacial constituyen elementos contextuales que influyen en el cerebro y, por tanto, en el modo en que el individuo piensa, siente y se relaciona con otros, y en cómo se desarrolla el aprendizaje (Mora, 2013). Las personas construyen los espacios y los espacios construyen a las personas, de modo que éstos juegan un importante rol como factor educativo (Santos Guerra, 1993). El diseño de la forma arquitectónica, la iluminación, los materiales, texturas y colores adecuadamente armonizados, que respeten los códigos de funcionamiento del cerebro, serán elementos fundamentales para promover los procesos de atención, aprendizaje y memoria. Recientemente, diversos estudios han comprobado que las características

ambientales y organizativas del espacio educativo influyen en los procesos cerebrales, los aprendizajes y los comportamientos de los alumnos (Cheryan *et al.* 2014).

Confort, equilibrio homeostático, color y simbolismos

Al abordar el impacto positivo del entorno arquitectónico en la motivación del alumno para aprender, una tendencia de creciente relevancia es la de promover condiciones ambientales que generen el máximo confort. Se ha constatado que recibir luz natural implica ejecutar mejor las tareas académicas (Edwards y Torcellini, 2002). Contar con una temperatura y ventilación adecuadas garantiza mayor comodidad, asegurando el equilibrio homeostático que requiere el organismo para funcionar óptimamente; temperaturas elevadas y falta de ventilación acarrearán déficit de atención y peor rendimiento académico, debido a una disminución del sistema de *arousal* de los alumnos (Haverinen-Shaughnessy y Shaughnessy, 2015).

Otros estudios abogan por reducir el exceso de estimulación sensorial; una sobreestimulación visual (paredes repletas de decoración y colores), dificulta la atención sostenida de los aprendices y la ejecución de sus actividades, dada la facilidad de distracción que suponen todos estos estímulos irrelevantes (Fisher, Godwin y Seltman, 2014). Se han observado resultados similares en investigaciones sobre los efectos del ruido externo a las aulas (Klatte, Bergstroem y Lachmann, 2013), por lo que debe fomentarse un aislamiento que evite la contaminación acústica, y minimizar el ruido interior.

El color es otro elemento significativo que puede afectar a las emociones y al comportamiento, así como modular la ejecución de actividades. Diversos estudios se han ocupado del impacto mental del color, entre los que destaca el de Heller (2004). Espacios con colores fríos (azul y verde) se relacionan con un mayor bienestar y una mayor sensación subjetiva de atención que espacios con colores calientes (rojo y naranja) (Gaines y Curry, 2011). El cromatismo asociado a los planos que configuran los lugares arquitectónicos incide directamente en la percepción subjetiva, propiciando respuestas ligadas a la emotividad; los tonos cálidos (rojos, ocre y derivados) se asocian más a respuestas de excitación y motivación, mientras que los fríos (azules, verdes y similares) se vinculan a la calma y el reposo mental.

Paralelamente, la contemplación de entornos naturales (jardines, campos o bosques) favorece la concentración. Desenvolverse en la naturaleza requiere un menor esfuerzo cognitivo, pudiendo así favorecerse tareas cognitivas complejas (Berman, Jonides y Kaplan, 2008). Una estrategia interesante sería naturalizar los ámbitos exteriores de las escuelas y poder activarlos como espacios formativos. Otros estudios concluyeron que, al contemplar elementos naturales desde las ventanas del aula, los estudiantes mostraban un notable rendimiento, frente a otros que sólo observaban escenarios urbanos (Tanner, 2009). Otras investigaciones indican que el contacto regular con espacios verdes puede mejorar la atención y el autocontrol en alumnos con trastornos de aprendizaje y/o por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Taylor y Kuo, 2011; Collado y Staats, 2016).

El vínculo entre arquitectura y naturaleza se produce en clave estética, lo que se constata ya en la tradición romana, donde Vitruvio defendía en su tratado *“De architectura”*: “La armonía se consigue sólo cuando se logran las proporciones correctas en todo el edificio. Por eso Vitruvio consideraba que habían surgido de la naturaleza” (Hearn, 2003, p. 161). Expresado con otras palabras, al percibir la armonía formal que caracteriza a la naturaleza, se activan sentimientos de bienestar, puesto que se produce una identificación psicológica/formal. Y ello refuerza la motivación para el aprendizaje.

El espacio es, pues, un elemento facilitador del aprendizaje, y los elementos arquitectónicos deben armonizarse con el proyecto didáctico de la institución.

Espacio y relaciones interpersonales

En el diseño natural del cerebro interviene su componente social. Los seres humanos son seres relacionales por naturaleza; han evolucionado y sobrevivido gracias a su capacidad de comunicarse y cooperar entre ellos. Pues si están diseñados para convivir y sobrevivir, también lo están para aprender grupalmente, y no de forma individual. Varios estudios han cotejado que, cuando las personas interactúan, el cerebro libera ciertas moléculas neuro-moduladoras como la oxitocina o las endorfinas, favorecedoras del aprendizaje y la consolidación de la memoria (Guastella *et al.* 2008; Meyer-Lindenberg *et al.* 2011; Sylwester, 1994; Wirth, 2015). Otros estudios de resonancia magnética cerebral demuestran que, en situaciones de cooperación, se activa el sistema de recompensa del cerebro, asociado a la motivación y a la sensación de gratificación, promoviendo un mayor altruismo (Rilling *et al.* 2002). Puede, pues, asegurarse que el entorno, las experiencias, y las relaciones interpersonales son elementos que influyen directamente en la formación de las conexiones neuronales. Si el espacio en general (y, más aún, desde su cualidad “didáctica”, como se explicará más adelante) es un elemento que puede modular las relaciones entre alumnos, profesores y familias, también favorece el desarrollo de relaciones más constructivas con los elementos del entorno.

Una de las capacidades innatas y automáticas que sitúa al género humano a la cabeza de las especies constructoras de sociedades es la empatía: se trata de la capacidad para interpretar, experimentar y representar mentalmente los estados emocionales de los demás. Entre las bases neurobiológicas de la empatía están las denominadas “neuronas espejo”, descubiertas por Rizzolatti *et al.* (1996), las cuales se activan al detectar que alguien realiza una acción intencionada, de la misma manera que se activan cuando la acción la realiza la primera persona. Estas “neuronas espejo” participan en la comprensión de intención de los demás, en un proceso conocido como “Teoría de la Mente” (Frith y Frith, 2006). Así, en materia educativa hay que considerar qué tipo de relaciones y vínculos se establecen en el aula y cómo se desarrolla la comunicación. El cerebro humano juzga la expresión facial, el lenguaje corporal y el tono de voz de los otros rápida e inconscientemente, y esta información influye en el procesamiento de la información; la seguridad que transmite un interlocutor y su entusiasmo por enseñar influyen de forma directa en la motivación y el aprendizaje del alumno (Patrick, Hisley y Kempler, 2000).

La naturaleza social de la formación implica que los profesores deberían estructurar en el aula actividades que estimulen las interacciones sociales entre estudiantes, fomentando el importante trabajo cooperativo (Rué, 1991). Si se aprende más eficientemente en situaciones de interacción cerebral entre alumnos, hay que abandonar el vetusto formato de interacción individual con un libro, apostando por prácticas pedagógicas donde los estudiantes aprendan interactuando entre ellos y con otros miembros de la comunidad de forma espontánea. Ello requiere asimismo una organización del aula que facilite el positivo roce casual entre compañeros, alejándose de la tradicional disposición rígida del mobiliario. Una distribución clásica de las mesas en filas y columnas implica que el profesor establezca un rol dominante, donde él dispone del conocimiento y es quien lo transmite al colectivo, generándose una predisposición pasiva no deseable en los alumnos. Estudios recientes de neurociencia cognitiva y educación animan a utilizar estrategias de aprendizaje activas y autodirigidas, como el aprendizaje basado en problemas y/o proyectos o la clase invertida, entre otras metodologías de aprendizaje-acción (McBride y Drake, 2016; DeRuisseau, 2016; Martin y Murtagh, 2017). Un papel activo en la búsqueda de conocimientos puede garantizar un aprendizaje más real, significativo y duradero (Park y Choi, 2014). Aprender es una función ineludible y placentera por naturaleza; por ello la curiosidad, el interés, y la motivación deben ser objetivos prioritarios en el diseño de la experiencia didáctica.

Espacio físico y metodología pedagógica

Tras analizar cómo los diferentes elementos arquitectónicos modulan el aprendizaje, cabe mencionar que la función que se asigne al espacio posibilitará o impedirá la introducción de metodologías pedagógicas. Así, el ámbito construido podrá ser un promotor o un elemento disyuntor del aprendizaje. Transformar el lugar físico no se limita a trasladar o derribar tabiques, sino reflexionar sobre qué tipo de procesos

cognitivos, emociones y relaciones se quieren promover, y reorganizar el espacio en función de dicha finalidad.

Como requisito previo al engarce entre usos y espacios, deben analizarse: propuestas pedagógicas, objetivos de aprendizaje múltiples, y un elenco de relaciones interpersonales. El espacio deberá ser dúctil, polivalente y adaptable, si pretende acompañar coherentemente al proceso educativo. La transformación del aula es una piedra angular de la innovación docente, uno de cuyos argumentos es desplazar el foco de atención desde el profesor (y los vetustos procedimientos) hacia los alumnos (y los renovados procesos de aprendizaje); tal orientación obliga a un cambio en el uso del espacio. Las reorganizaciones del aula, del edificio docente y del recinto en su conjunto, pueden convertirse en estímulo para el desarrollo personal y el aprendizaje. La génesis e intercambio de ideas es más satisfactoria cuando se realiza en un clima psicológicamente distendido y seguro (De la Torre y Violant, 2006).

Si el espacio es flexible, transformable y está vinculado al proceso educativo, facilitará la interacción social, la cooperación formativa y la atención activa de los alumnos. Cualquier cambio novedoso despierta la curiosidad y, con ella, la motivación para el aprendizaje; ello está íntimamente relacionado con los procesos cognitivos, y con la consolidación de la memoria y la plasticidad neural que la sustenta (Figura 1).



Figura 1. Edificio Miralles, Universidad de Vigo, España.

La contribución activa del espacio físico para el aprendizaje en la universidad: el “Campus Didáctico” como herramienta de innovación neuroarquitectónica

Expuestos los argumentos esenciales que engarzan neurociencia, arquitectura y aprendizaje, debe incidirse en una consideración ya esbozada anteriormente: el papel activo del espacio físico como factor educativo. Tanto investigaciones como proyectos universitarios recientes (Campos, 2010), se han ocupado de generar una herramienta conceptual para optimizar el vínculo arquitectura-aprendizaje en la universidad: el “Campus Didáctico”. Este emergente instrumento teórico-práctico puede colaborar en la estimulación de los procesos cognitivos, mediante la aportación de un entorno cualificado diseñado intencionadamente. Enunciado en Campos (2005) con el diseño del nuevo recinto de Villamayor de la Universidad de Salamanca, se ha aplicado

para acometer la génesis o transformación cualitativa de diversos proyectos (Campos, 2018a). Sus principios constituyentes han sido difundidos y continúan investigándose, pero la orientación del presente texto recomienda subrayar su seña de identidad: la arquitectura que alberga procesos cognitivos debe transmitir en sí misma valores formativos; una faceta extrapolable a otras funciones (Purini, 1984). En virtud de tal rasgo “didáctico”, todo recinto universitario debe construir un ambiente susceptible de ser percibido y disfrutado por los usuarios, de un modo calificable como “meta-enseñanza”; la arquitectura de la universidad puede contribuir al enriquecimiento curricular del estudiante, e incrementar su gozo por aprender; esto último se refuerza por el positivo impacto del espacio físico en el desarrollo cognitivo, social y emocional, al hilo de las pautas que aporta la neurociencia.

Expuesto el fundamento del “Campus Didáctico”, procede subrayar alguno de sus 18 principios, al estar en sintonía con el ámbito de la neurociencia:

- Cristalización de una comunidad vivencial de aprendizaje e investigación. Como se ha avanzado, el comportamiento neuronal en el aprendizaje sugiere que cuando se realiza grupalmente, se desencadenan reacciones cerebrales que refuerzan la cantidad y calidad de lo asimilable.
- Consecución de una dimensión estética de orden urbanístico-arquitectónico. Ante la estimulación generada por la belleza de objetos y espacios deseables, la mente humana reacciona positivamente (Zeki, 2013). Los espacios libres y piezas arquitectónicas de un recinto universitario componen un contexto formal, cromático y de texturas capaz de aportar una dosis de estética contemplativa que incremente la formación.
- Incorporación de ámbitos de escala humana. Los espacios universitarios pueden configurar una suerte de “envoltura espacial”, en clave de metáfora construida de la paralela “envoltura” intelectual y humana que debe proporcionar la institución; algunos autores han incidido en este enlace metafórico entre la arquitectura del campus y el seno materno (Painter, 2003) (Figura 2).



Figura 2. Clark Center, Universidad de Stanford, EE.UU.

- Integración y promoción del arte. Un recinto dedicado a la educación superior es un extraordinario escenario para el arte, para aportar excelencia perceptiva. Su primera manifestación es la propia arquitectura, asumible como arte espacial (Zumthor, 2006). El arte, en sus múltiples manifestaciones, debiera integrarse como ingrediente fundamental, pues es capaz de estimular creatividad en los alumnos, tanto por ser un producto cultural, como por aportar un inigualable contenido curricular. La riqueza formativa que de ello se deriva pone de realce el interés de establecer trasvases entre ámbitos de conocimiento; traspasar los límites entre dominios es fuente de creatividad, pues ésta: “...no ocurre dentro de las cabezas de la gente, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (Csíkszentmihály, 1996, p.23).
- Partiendo de dicha faceta de motivación mental y emocional, el arte ha de ser un músculo de formación transversal en la universidad. Los procesos cognitivos subyacentes al pensamiento creativo son funciones ejecutivas del cerebro, cuyo lóbulo frontal se encarga de las tareas cognitivas más complejas, permitiendo el control conductual necesario para planificar y tomar decisiones (Diamond, 2013). Asumiendo su rol como registro del acuerdo entre razón y sensibilidad, una universidad que fomente el arte promoverá mayor bienestar mental en sus usuarios, e incrementará su potencial de proyectarse al futuro como ciudadanos nutridos por las vitaminas de una sólida formación (Liuti y Schippa, 2012).
- Activación de espacios para la incorporación de modalidades innovadoras de Enseñanza/Aprendizaje. La coyuntura universitaria actual, marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), obliga a indagar en nuevas formas de aprendizaje, coherentes con el cambio de paradigma educativo (Sancho, 2010). En semejante escenario de transformación cualitativa, el espacio físico es un factor insustituible. La multiplicidad de estrategias pedagógicas innovadoras debe acompañarse de un conjunto igualmente creativo de ámbitos construidos, de forma que se abandone el aula convencional como único formato (De la Torre, 2008).

3. Innovación espacial y pedagogía en la enseñanza de la arquitectura: la incorporación de la neurociencia educativa

Tras sintetizar el concepto de “*Campus Didáctico*” y sus principales aportaciones al vínculo entre percepción, aprendizaje y arquitectura, se abordan seguidamente cuestiones relacionadas con la neurociencia educativa, ilustrándola con su aplicación en prácticas innovadoras (enseñanza de la arquitectura).

En torno a la neurociencia educativa

La neurociencia educativa es una nueva disciplina que nace de la interacción entre tres ámbitos de conocimiento diferentes: las neurociencias, la psicología y la educación (Carballo y Portero-Tresserra, 2018). Originalmente, el concepto fue descrito como “Neurodidáctica” por parte de Friedrich y Preiss, para integrar estos conocimientos sobre cómo funciona y aprende el cerebro con el objetivo de mejorar la práctica de aula y optimizar así el aprendizaje.

El cerebro, como órgano extremadamente plástico, cambia su estructura y funcionamiento constantemente a partir de la experiencia, para garantizar la adaptación del individuo a un entorno también cambiante. Los procesos asociados a la plasticidad cerebral son la base biológica del aprendizaje y la memoria, presentes durante todo el ciclo vital (Morgado, 2014). Así, la combinación entre neurociencia y pedagogía pretende una mayor integración del estudio del desarrollo neurocognitivo en las ciencias de la educación, partiendo de la idea de que conocer cómo aprende y cómo funciona el cerebro podría mejorar el aprendizaje (Portero-Tresserra y Carballo, 2017).

Sin embargo, la adopción del término “neurociencia educativa” es muy reciente y los estudios disponibles han sido básicamente realizados en contextos de laboratorio, con una carencia importante de investigaciones en entornos de aprendizaje. La neurociencia educativa parece proyectar un prometedor escenario de mejora

pedagógica, pero es un campo nuevo de investigación que aún tiene mucho camino por recorrer antes de poder establecer conexiones sólidas entre las disciplinas que la conforman (Portero-Tresserra, 2018). Por ello, es comprensible un cierto escepticismo en científicos y pedagogos sobre las aportaciones reales de la neurociencia al diseño de prácticas pedagógicas específicas, como acerca de la aparición de “neuromitos”, fruto de una simplificación o mala interpretación de algunos datos científicos sobre las dinámicas cerebrales entre maestros y docentes. Complementariamente, para desarrollar esta disciplina es prioritario crear trabajos multidisciplinarios que aporten rigor y confirmación experimental a las hipótesis.

Los seres humanos disponen de una mente diseñada para aprender a lo largo de toda la vida; fruto de la evolución, tienen el cerebro más plástico y más adaptable de entre todos los seres vivos, lo que les capacita para un aprendizaje incomparable. Aprender es inevitable; por ello, debiera aprovecharse esta plasticidad para ofrecer experiencias significativas que lo estimulen. El interés por explorar, descubrir o cuestionarse la realidad es una actitud inherente a las personas, que son curiosas por naturaleza, y esta curiosidad dinamiza el aprendizaje. Así, desde la educación deben valorarse las motivaciones intrínsecas de los estudiantes, así como provocar su interés, utilizando ese motor como guía para el descubrimiento formativo. También procede presentar los contenidos teóricos mediante metodologías y recursos que susciten atracción, favoreciendo la implicación de los alumnos en las tareas, pues el cerebro está diseñado para aprender activa y no pasivamente.

El goce de aprender

El aprendizaje es placentero en sí mismo, y los alumnos deben vivir experiencias formativas emocionalmente positivas (Portero-Tresserra y Bueno, 2018). En este sentido, es pertinente introducir el concepto de “*diversión*” en el ámbito universitario, ya que constituye un detonador de motivaciones mentales para aprender. En su origen etimológico, “*divertere*” remite a “*dar giro en dirección opuesta*”. Como derivada conceptual, puede defenderse una suerte de “*diversión espacial*”, insertando lugares donde el alumno pueda gozar realizando actividades que abran su mente y su cuerpo a experiencias alternativas a la docencia convencional; dichos “*giros*”, que combaten la rutina (verdadera enemiga de la creatividad y el aprendizaje), se canalizarían dentro de la esfera personal (corporal y mental).

En estas dinámicas de cambio positivo, deben incluirse la naturaleza y el arte, que emergen en el paisaje como hitos que propician un estimulante “*diálogo visual*” con el alumno, despertando reflexiones y alimentando esa “*diversión*”, que enriquece la cotidianeidad del universitario. Y el mobiliario, capaz asimismo de provocar dichos “*giros*”; hay muebles que aportan ámbitos de intimidad, recogimiento o abstracción, como es el caso de los arquetípicos elementos de “*nido*” y “*nicho*”, entre el repertorio de ámbitos cargados de gran flexibilidad e informalidad que ya están siendo aplicados en innumerables centros docentes (Hertzberger, 2008) (Figura 3).



Figura 3. ETSAM, Universidad Politécnica de Madrid, España.

Por ello, cuando los espacios universitarios se salpican de elementos provocadores de tales “giros”, se activan respuestas neuronales que estimulan el afán por aprender. De hecho, la neurociencia ha demostrado que uno de los factores que fomentan el aprendizaje es que quien aprende detecte una discrepancia o cierto grado de sorpresa entre lo que espera que ocurra y lo que realmente obtiene. Esta diferencia entre lo esperado y lo que realmente sucede recibe el nombre de “*error de predicción*” y cuanto mayor y más positivo sea el desfase, más cantidad del neurotransmisor dopamina liberarán neuronas del sustrato neural de la recompensa (Waelti *et al.* 2001) y mayor será la sensación de “*diversión*”.

Prácticas pedagógicas de innovación docente en la universidad y su justificación desde una perspectiva neurocientífica

La “*diversión*” en la universidad puede canalizarse mediante elementos espaciales, como se ha expuesto antes; pero también con la implantación de modalidades innovadoras de Enseñanza/Aprendizaje (como recoge uno de los principios del “*Campus Didáctico*”). El objetivo básico de estas dinámicas es incrementar la implicación positiva del alumno, estimulando cerebral y afectivamente sus respuestas positivas, en consonancia con los rasgos referidos a las aportaciones de la neurociencia cognitiva. Seguidamente, se resume una de estas estrategias de “*diversión*” que desde 2008 se lleva cabo en la titulación de arquitectura de la Universidad CEU-San Pablo, dentro de las asignaturas del área de Composición Arquitectónica. Constituye una apuesta por la creatividad transversal, que enlaza arquitectura y música (Campos, 2014). Es este un asunto que ha sido objeto de interesantes trabajos de investigación, donde se indagaba en el modo en que el objeto arquitectónico, cuando accede al imaginario mental, adquiere paulatinamente rasgos de la fluidez inherente a la melodía musical (Wilbur, 2010). Los objetivos específicos se centraron en fomentar la comprensión general de las artes, para despertar la creatividad del futuro arquitecto, estableciendo paralelismos compositivos entre arquitectura y música: Espacio / sonido; color y textura / intensidad sonora; materiales constructivos / instrumento; percepción visual / percepción acústica; plano / partitura; y, finalmente, una analogía entre el itinerario físico-secuencial y el itinerario sonoro. La aplicación práctica consistía en que algunos alumnos interpretaban al piano una melodía de elaboración propia, que debía inspirarse en las pautas morfológicas de una obra arquitectónica, previamente explicada. De esta forma, los estudiantes interiorizaban los rasgos compositivos de la arquitectura a través de la música, aplicando en la praxis pautas inherentes a la neurociencia y al “*Campus*

Didáctico”.

Otra de las experiencias realizadas en la misma titulación de arquitectura para optimizar la enseñanza y lograr una mayor motivación del alumnado, fue la incursión en otras áreas de conocimiento. Tal fue el caso del cine, un ámbito temático sobre el que existe una considerable documentación (Gorostiza, 1990; Ramírez, 1993; Sánchez, 2006), pero no así una utilización creativa como estímulo de ideación arquitectónica. Las anteriores publicaciones, entre otras, sirvieron de base para plantear un ejercicio que estimulase la “*diversión creativa*”, aplicada tanto a “espacios didácticos” como a la esfera de la neurociencia. El sustrato teórico era la existencia de sinergias entre ambas expresiones artísticas (arquitectura y cine), por responder a ideales estéticos, deudores de determinado estilo, escuela o tendencia. En paralelo, la arquitectura es un objeto de narración e interpretación para el cine, y éste es un campo de prueba para visiones arquitectónicas innovadoras. Más específicamente, las analogías entre arquitectura y cine pueden formularse en algunas dualidades compositivas: espacio real / espacio narrado; material constructivo/ soporte cinematográfico; percepción visual real / percepción visual y acústica indirecta; experiencia fenomenológica / experiencia audiovisual. La traducción metodológica de toda esta energía transversal fue la realización de una serie de “lecturas cinematográficas” de algunos edificios, en formato de video-arte, resultando documentales audiovisuales.

Además, se planteó una fórmula operativa para estimular en clave neurocientífica la creatividad: se formaron grupos mixtos, entre alumnos de arquitectura (de la asignatura “Fundamentos teóricos del arte”) y alumnos de comunicación (de la asignatura “Narrativa Audiovisual II”). De esta forma, se obtenía el beneficio añadido de la colaboración inter facultativa, que permitía excitar la imaginación grupal apoyándose en las diferentes visiones, nacidas de áreas de conocimiento aparentemente inconexas, pero finalmente aunables. El alumno de arquitectura aprendió, desde la narrativa audiovisual, a percibir y expresar matices del edificio, su dimensión estética, textura y forma. El fin perseguido en esta experiencia fue la motivación del estudiante, para romper la no deseable rutina de pedagogías vetustas, y abrir horizontes mentales desde la “*diversión*” y la interacción cognitiva.

Estas prácticas de innovación docente (que vinculan arquitectura, música y cine), se fundamentan en el potencial de las diversas disciplinas artísticas como inductoras de creatividades transversales (Winner, *et al.* 2013).

4. Conclusiones finales

La función principal del cerebro es ser capaz de adaptarse a un entorno continuamente cambiante. Su facultad para amortiguar estos cambios ambientales remite así a la capacidad de aprendizaje, estando diseñado para hacerlo a lo largo de toda la vida. Cuando se aprende, se producen cambios estructurales y funcionales en las conexiones neuronales, se forman nuevas conexiones que albergan el conocimiento, o se fortalecen e incluso desaparecen muchas de las existentes. Son procesos de alteración que en conjunto se catalogan como “neuroplasticidad”. Por ello, el conocimiento de cómo aprende y cómo funciona el cerebro puede servir de guía para fomentar y desarrollar estrategias de enseñanza en la esfera educativa.

Asumir que el espacio físico es un factor que modula el aprendizaje equivale a respetar los códigos biológicos de cómo el cerebro ha funcionado para aprender durante millones de años. Un aprendizaje duradero es el que resulta útil para el individuo y que, por tanto, se encuentra integrado y asociado con los diferentes elementos del ambiente y las distintas actividades del momento. De este modo, el entorno construido donde surge el hecho formativo ha de asumirse bajo un prisma holístico, pues en él convergen los distintos actores: profesores, alumnos, espacio edificado y mobiliario, en un ensamblaje que debe estar regido por la coherencia y la integración ordenada.

Por consiguiente, la creación de un “*Campus Didáctico*” en el ámbito universitario es una acción de compromiso espacial que integra los hallazgos en neurociencia cognitiva e innovación educativa, cristalizando en el desarrollo de un ámbito construido, una entidad “neuro-arquitectónica” que promueve el aprendizaje y el bienestar de sus usuarios. En aportaciones recientes, se ha investigado asimismo en la aplicación práctica de las virtudes inherentes a esta faceta “pedagógica” de la Arquitectura tanto en la esfera universitaria como en la escolar (Campos, 2018b). Una de las propiedades que, al hilo de todo ello, debe asumirse es que el espacio físico no solamente desempeña una labor como contenedor de las dinámicas cognitivas, sino que está llamado a inducir comportamientos en los actores de los procesos de Enseñanza/Aprendizaje (Figura 4).

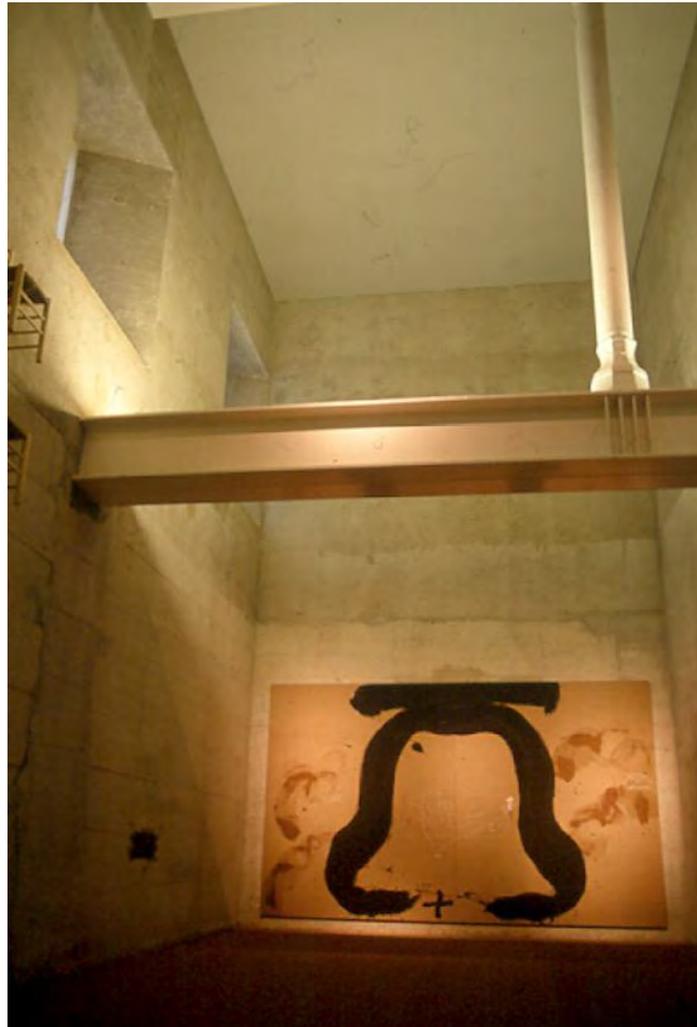


Figura 4. Sala Tàpies, Universidad Pompeu Fabra, España.

Finalmente, las propuestas presentadas de innovación educativa basadas en los avances en neurociencia son significativas en la enseñanza de la arquitectura, pero se concluye que podrían ser extrapoladas para enriquecer procesos formativos en otras disciplinas del conocimiento; algo especialmente necesario en el ámbito universitario actual, donde todavía no han frugado los progresos formativos derivados de las disciplinas innovadoras. Asociándose a la dimensión física, la integración de la neurociencia con la educación puede facilitar el diseño de nuevos modelos innovadores de aprendizaje, reemplazando las propuestas tradicionales, y formulándose en clave “neuro-arquitectónica”.

Referencias Bibliográficas

- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19(12):1207–12.
- Campos Calvo-Sotelo, P. (2005). The University of Salamanca's new campus. PEB-Exchange. Programme on Educational Building, OECD Publishing.
- Campos Calvo-Sotelo, P. (2010). The concept of Educational Campus and its applications in Spanish Universities. *Revista CELE-Exchange-OCDE*, (8), 1-6.
- Campos Calvo-Sotelo, P. (2014). Experiencias innovadoras de aprendizaje sobre Composición arquitectónica, apoyadas en la Música: espacios, sonidos y cajas de resonancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior-RIES*, 5(14), 79-98.
- Campos, P. (2018a). The spatial-experiential archetype of the "quad": project design interpretations in new campuses. *Space and Culture*. SAGE publications 2018/10/01. <https://doi.org/10.1177/1206331218797555>
- Campos, P. (2018b). *Arquitectura, Urbanismo y Educación: hacia una dimensión didáctica del espacio*. Madrid: Fundación SM.
- Cao B., Ouyang Q., Zhu Y., Huang L., Hu H., & Deng G. (2012). Development of a multivariate regression model for overall satisfaction in public buildings based on field studies in Beijing and Shanghai. *Building Environment*, 47:394e9.
- Carballo, A., & Portero-Tresserra, M. (2018). *10 ideas clave Neurociencia y educación: Aportaciones para el aula* (Vol. 27). Barcelona: Grao.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1):4-12.
- Collado, S., & Staats, H. (2016). Contact with Nature and Children's Restorative Experiences: An Eye to the Future. *Frontiers in Psychology*. 7, 1885.
- Csíkszentmihály, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial
- Dance, A. (2017). Science and Culture: The brain within buildings. *PNAS*, 114, 785–787.
- De la Torre, S. (2008). Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas. En *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (pp.89-114). Madrid: UNED.
- De la Torre, S., & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Volumen I. Málaga. Ediciones Aljibe
- DeRuisseau, L. R. (2016). The flipped classroom allows for more class time devoted to critical thinking. *Advances in Physiology Education*, 40(4), 522–528.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64:135–68.
- Edwards, L., & Torcellini, P. (2002). A literature review of the effects of natural light on building occupants. Golden, CO: National Renewable Energy Laboratory.

- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428.
- Fisher, A.V., Godwin, K.E., & Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation, and learning in young children: when too much of a good thing may be bad. *Psychological Science*, 25(7):1362-70.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50, 531-534.
- Gaines, K. S., & Curry, Z. D. (2011). The inclusive classroom: The effects of color on learning and behavior. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 29(1):46-57.
- Gorostiza, J. (1990). *Cine y Arquitectura*. Universidad de Las Palmas.
- Guastella, A. J., Mitchell, P. B., & Mathews, F. (2008). Oxytocin enhances the encoding of positive social memories in humans. *Biological Psychiatry*, 64(3), 256-258.
- Haverinen-Shaughnessy, U., & Shaughnessy, R. J. (2015). Effects of Classroom Ventilation Rate and Temperature on Students' Test Scores. *Public Library of Science*, 10(8): e0136165.
- Hearn, F. (2003). *Ideas that shaped buildings*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Jarrett, C. (2006). Is there a psychologist in the building? En *The Psychologist*, vol. 19 (10): 592-594.
- Klatte, M., Bergstroem, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4:1-6.
- Lippman, P. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Liuti, S., & Schippa, A. (2012). Creative vitamins: Arts and creativity pathways to enhance professional identity. Actas del Congreso "The Future of Education". Florencia, Italia. Pixel, pp.70-75.
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2017). Effect of Active Lessons on Physical Activity, Academic, and Health Outcomes: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1–20.
- McBride, J. M., & Drake, R. L. (2016). Longitudinal cohort study on medical student retention of anatomical knowledge in an integrated problem-based learning curriculum. *Medical Teacher*, 38(12), 1209–1213.
- Meyer-Lindenberg, A., Domes, G., Kirsch, P., & Heinrichs, M. (2011). Oxytocin and vasopressin in the human brain: social neuropeptides for translational medicine. *Nature Reviews Neuroscience*, 12, 524-538.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morgado, I. (2012). *Como percibimos el mundo: una exploración de la mente y los sentidos*. Barcelona: Ariel.

- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- Painter, S. (2003). Neuro-biology, Species Survival and Campus Spatial Archetypes, conferencia pronunciada en el *Congreso de la Society for College and University Planning-SCUP*, EE.UU. Julio 2003.
- Papale, P., Chiesi, L., Rampinini, A. C., Pietrini, P., & Ricciardi, E. (2016). When Neuroscience “Touches” Architecture: From Hapticity to a Supramodal Functioning of the Human Brain. *Frontiers in Psychology*, 7, 866.
- Park, E.L., & Choi, B.K. (2014). Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 68: 749.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What’s Everybody So Excited About?: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Portero-Tresserra, M., & Carballo, A. (2017). Neuroeducació: aportacions de la neurociència als plantejaments educatius. *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, 17-55.
- Portero-Tresserra, M. (2018). Tendiendo puentes entre la neurociencia y la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, 271, 35-39.
- Portero-Tresserra, M., & Bueno, D. (2018). El placer de aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 18-22.
- Purini, F. (1984). *La Arquitectura didáctica*. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos técnicos de Murcia. Versión original: Casa del libro Editrice, 1980.
- Ramírez, J.A. (1993). *La Arquitectura en el cine*. Madrid: Alianza Forma.
- Rasmussen, S. E. (1974). *Experiencia de la Arquitectura*. Barcelona: Labor.
- Rilling, J., Gutman, D., Zeh, T., Pagnoni, G., Berns, G., & Kilts, C. (2002). A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35(2), 395–405.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141.
- Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- Sánchez Noriega, J.L. (2006). *Historia del Cine*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sancho, J. M. (2010). Innovación, cambio y mejora en la enseñanza universitaria. Lo que añaden y lo que ocultan las TIC. En Paredes, Joaquín, De la Herrán, Agustín, *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp.161-170). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 217: 55-59.
- Schafer, M. (1993). *The Soundscape*, Rochester, VT, Destiny Books.
- Schelle, K. G. (2013). El arte de pasear. En López-Silvestre, F. *El mundo a tres kilómetros por hora*. Madrid: Díaz & Pons.
- Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning. *Educational Leadership*, 52(2), 60-

Sousa, D.A. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.

Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399.

Taylor, A., & Kuo, F.E. (2011). Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. *Appl. Psychol. Heal. Well-Being*, 3, 281-303.

Vanderplas, J. (1970). Perception and learning. En Marx, M. H. (Eds.) *Learning: Interactions*. Toronto: Macmillan.

Waelti, P.; Dickinson, A.; & Schultz, W. (2001). Dopamine responses comply with basic assumptions of formal learning theory, *Nature*, 412.

Wilbur, B. (2010). *Towards a General Theory of Mind: An Inspired Exploration of Music and Architecture*.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. París: Centre for Educational Research and Innovation-CERI-OCDE

Wirth, M. M. (2015). Hormones, stress, and cognition: The effects of glucocorticoids and oxytocin on memory. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 1(2), 177-201.

Zeisel, J. Silverstein, N., Hyde, J. et al. (2003). Environmental correlates to behavioral outcomes in Alzheimer's special care units. *The Gerontologist*, 43, 697-711.

Zeki, S. (2013). Clive Bell's "Significant Form" and the neurobiology of aesthetics. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.

Zumthor, P. (2006). *Atmósferas*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fecha de recepción: 26/4/2018

Fecha de aceptación: 7/12/2018

RESEÑAS DE LIBROS

Arancibia Martini, H.; Castillo Armijo, P. y Saldaña Fernández, J. (coords). (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Valparaíso: Instituto de Historia y Ciencias Sociales- Universidad de Valparaíso. 248 pp. ISBN: 978-956-214-189-5¹

Por Carolina Aparicio Molina²

El libro *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (Instituto de Historia y Ciencias Sociales- Universidad de Valparaíso -Chile, 2018), coordinado por los académicos Héctor Arancibia Martini, Pablo Castillo Armijo y José Saldaña Fernández aborda uno de los conceptos más utilizados dentro y fuera de la escena educativa: la innovación. Los coordinadores asumen el desafío de poner en diálogo perspectivas y experiencias que orienten a la práctica de la innovación más allá de las fronteras nacionales y estructuras tradicionales.

Tempranamente en la *Introducción* se evidencia que las respuestas a las crisis educativas no se encuentran fuera de las aulas, si no que, en ellas mismas, entendiendo estas como un espacio formal en el que participan comunidades diversas. Especialmente respecto a las universidades, los coordinadores indican que estas tradicionales casas de estudios, han sido convocadas al análisis de sus estrategias y fines de la enseñanza de acuerdo a los tiempos actuales. Aspecto que sitúa el libro como un interesante ejercicio para avanzar en la reflexión, desde la propia academia acerca de los procesos de innovación que día a día nos interpelan.

Junto a ello, Arancibia, Castillo y Saldaña realizan una detallada revisión desde el plano iberoamericano sobre el alcance del concepto innovación y los elementos que se ponen en tensión en el uso frecuente y a veces sin sentido de este concepto. La tarea realizada permite comprender el valor de la diversidad de los ocho capítulos que componen al libro.

Primeramente, María José Pérez en el capítulo titulado *Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad* expone una experiencia de formación de docentes universitarios nóveles en la Universidad Politécnica de Catalunya (España). La experiencia fue diseñada teniendo en base la problemática de la formación de docentes universitarios acordes a las exigencias de calidad de la educación superior y a su vez las necesidades de hacer procesos educativos innovadores que favorezcan el cambio educativo. Junto con presentar satisfactorios resultados y luces para abordar la formación de profesores nóveles, en el texto se revela la importancia de acompañar los procesos de innovación con investigación sobre la práctica a fin de comprender la profundidad de las implicancias asociadas a la gestión de la innovación.

El capítulo presentado por Bárbara Matus Madrid y Alejandro Herrera Burton, denominado *Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana* se enmarca en el proceso de innovación curricular en la Educación Superior en Chile y, desde este contexto, los autores cuestionan los alcances de los procesos de innovación en tanto no se consideren las condiciones institucionales objetivas y las condiciones subjetivas de los agentes responsables de materializar dichas innovaciones. De este modo y frente al proceso de implementación de un instrumento curricular: el Syllabus, los autores evidencian la necesidad de clarificar sobre qué se está innovando y evaluar estructuradamente dichas innovaciones a fin de garantizar, desde la concepción hasta la experiencia última de implementación, una mejora del proceso educativo.

¹ Libro disponible en: <http://historia.uv.cl/publicaciones/libros>

² Universidad Católica de la Santísima Concepción / caparicio@ucsc.cl

El tercer capítulo de este libro fue titulado *El proceso de innovación curricular en la Universidad de Valparaíso: De lo prescrito al aula*, escrito por Carlos Bravo Montero nos presenta un relato acerca del proceso de innovación curricular desarrollado desde el año 2002 en la Universidad de Valparaíso (Chile). El autor describe detalladamente las características de este complejo proceso y analiza cómo se conforma en el tiempo un entramado que permite dar cumplimiento a los fines institucionales, pero que como narra Bravo, requiere consolidar un modelo de seguimiento y evaluación para que efectivamente llegue a las aulas de toda la universidad.

El capítulo escrito por Alex Pavié Nova y Camila Cares Aguilar lleva por nombre *La evaluación de los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje en carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos*, en él, los autores abordan el desafío de fortalecer los procesos evaluativos desde el marco de la formación por competencias en un escenario de cambio en Chile. La perspectiva desarrollada analiza, desde aspectos teóricos fundamentales, la formación universitaria y el desarrollo de los conceptos de competencia y evaluación.

Seguidamente, el capítulo titulado *Escuelas inclusivas en el País Vasco: Organización escolar y currículum emergentes y flexibles* de Iñaki Karrera Xuarros y Andoni Arguiñano Madrazo, analiza el concepto de inclusión en la escuela actual desde los principales enfoques teóricos y especialmente presenta cómo en los centros educativos del País Vasco (España) se ha iniciado un proceso de innovación entorno a la inclusión. Los autores describen en detalle las características de centros que han sido reconocidos por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco como centros de innovación educativa, es decir que han generado una transformación en la cultura del centro para abordar los desafíos del siglo en que vivimos.

El sexto capítulo del libro fue titulado *Usos críticos de las tecnologías digitales para el aprendizaje dentro y fuera de los contextos institucionales de formación*. El texto escrito por José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Aingeru Gutiérrez-Cabello y Regina Guerra, se sitúa en el País Vasco (España) y da a conocer el uso dado a medios digitales en experiencias de formación e investigación en las cuales la narrativa y la reflexión han sido protagonistas. Este enfoque permite dar a conocer el carácter transformador de las experiencias para los implicados además de demostrar que una actitud indagadora junto a la innovación ayudan a dar respuesta a las exigencias de la formación ciudadana en los tiempos actuales.

Jaime Yanes Guzmán elabora el apartado titulado *Innovación educativa: propuestas desde la complejidad* en el cual presenta una profusa reflexión e invitación a considerar las luces que emergen de la teoría del pensamiento sistémico, transdisciplinar, holístico y complejo para abordar las crisis educativas. El autor comparte lúcidas reflexiones acerca de cómo un enfoque lineal de los fenómenos educativos finalmente limita la comprensión de los mismos y por ende las innovaciones que pueden ocurrir.

Este interesante libro finaliza con el capítulo *Cambiar la escuela para cambiar nuestras prácticas pedagógicas. En busca de un perfil de liderazgo docente*, donde Pablo Castillo Armijo y Claudio Martínez Momberg exploran una propuesta que ha sido reconocida exitosa por la investigación internacional. El modelo de las Comunidades de Aprendizaje es analizado a través de un estudio de casos como un espacio innovador que permite la emergencia de liderazgos pedagógicos que aportan a la generación de modelos de gestión democráticos.

Los capítulos que componen este libro entretejen un diálogo que abre al lector a la innovación en distintos espacios educativos. Tanto la diversidad de experiencias presentadas como la relevancia de los hallazgos descritos permiten a los lectores animarse al desafío de aportar a este movimiento transformador de la cultura de aprendizaje.

Fecha de recepción: 3/9/2018

Fecha de aprobación: 5/9/2018



Shigunov Neto, A. (2018). *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendencias*. Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunado (org.). São Paulo: Edições Hipótese.¹

Por Karina Agadia²

La cuestión referida a los saberes del profesor acerca de la enseñanza es una problemática compleja que ha sido foco de interés para muchos investigadores dedicados a estudiar distintos aspectos de su saber pedagógico mediante diversas líneas teóricas y metodológicas. Producto de estos estudios, se obtuvieron especificaciones acerca del saber profesional de los profesores sobre la enseñanza que oscilaron su interés entre: aquello que los profesores necesitan saber y su relación con los procesos de formación y aquello que los profesores saben sobre la enseñanza y los procesos a través de los cuales adquieren ese saber.

La noción de saberes pedagógicos constituye una construcción multiforme que entrama elementos de naturaleza heterogénea proveniente de distintas fuentes. Incluye conocimientos, habilidades, actitudes y competencias que son construidas por los profesores a partir de las distintas instancias de formación pedagógica y disciplinar, así como también de su trayectoria personal y de su práctica profesional. Pensar en la construcción de saberes pedagógicos que constituyen referencias para la enseñanza, en las instancias de formación inicial y continua, es sin duda un desafío que requiere de diálogo permanente entre las nociones teóricas y la práctica en los diferentes contextos de significación donde se desarrolla la praxis docente.

Desde ese lugar, el libro coordinado por Shigunov Neto y Fortunato (2018) representa una propuesta interesante para pensar los saberes pedagógicos en la formación de profesores en diversos contextos de desarrollo profesional, desde distintos niveles de significación y análisis.

Saberes pedagógicos: perspectivas & tendencias es una obra de Edições Hipótese (e-books) perteneciente al Núcleo de Estudios Transdisciplinarios: Enseñanza, Ciencia, Cultura y Ambiente (NuTECCA), de acceso gratuito; y reúne el aporte de seis autores que, desde Brasil y España, se proponen analizar y reflexionar acerca de los saberes pedagógicos necesarios para el desempeño profesional de los profesores en los actuales contextos socioculturales y su relación con la formación docente.

La obra se organiza en seis capítulos en los cuales los autores analizan con rigurosidad conceptual y metodológica distintos tópicos relacionados con la naturaleza, fuentes de heterogeneidad y pluralidad de los saberes pedagógicos y su proceso de construcción en las instancias de formación docente inicial y continua; y ofrecen alternativas valiosas al pensar la construcción del saber pedagógico más allá de la manifestación de conductas observables propias de racionalidad instrumental.

Desde distintos enfoques y perspectivas (pedagógico-didáctico, sociológico, psicoanalítico, filosófico), cada uno de los autores propone un análisis que articula la naturaleza relativa a la estructura y funcionalidad de los saberes pedagógicos y los procesos de construcción de estos en sus dimensiones individual, social, institucional, organizacional y cultural, a partir de las relaciones situadas entre teoría y práctica en los actuales contextos de significación, y su lugar en los programas y en las actividades de formación docente.

En el capítulo uno, Rosa María Esteban Moreno, desde España, realiza un análisis acerca de los saberes necesarios para los profesionales que desarrollan tareas de orientación escolar. Inaugura esta publicación con una pregunta: “¿Qué saberes son básicos en la orientación?” (p. 2). Desde este interrogante, reflexiona sobre un modelo de orientación más social y menos tecnocrático que permita avanzar desde intervenciones centradas en la clínica hacia competencias más complejas, a partir de las actuales demandas a los orientadores escolares. En este sentido, propone la revisión de los programas de formación en el

¹ Recuperado de <https://nutecca.webnode.com/edicoes-hipotese-e-books/>

² karinaagadia@yahoo.com.ar / Universidad de Buenos Aires

marco de tres ámbitos específicos de dominio profesional: la acción de asesoramiento al profesorado, la acción de apoyo a los procesos de enseñanza/ aprendizaje y la acción tutorial.

En el capítulo dos, José Luiz Medina propone, tomando los aportes de Donald Schön, la reconceptualización de los saberes pedagógicos en la formación docente a partir de la naturaleza práctica de la acción de enseñanza y de los desafíos que imponen las transformaciones que experimentan los actuales sistemas educativos. Las exigencias de las nuevas estructuras curriculares, basadas en el modelo de competencias, la centralidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la nueva concepción del trabajo docente, suponen una profunda reconceptualización epistemológica acerca de la naturaleza, representación y trasmisión de los saberes pedagógicos en la formación, que permita la actuación de los profesores en prácticas que se desarrollan en contextos cada vez más inciertos y complejos.

En el capítulo tres, Idália Sá-Chaves propone volver a los principios fundantes de la pedagogía y reconfigurar el pensamiento pedagógico de cara a los desafíos que las sociedades contemporáneas imponen para la formación integral de los individuos. Propone repensar el sentido de la acción pedagógica más allá de los principios de la racionalidad instrumental y los abordajes positivistas y avanzar hacia formas de enseñanza responsablemente solidarias, éticas y humanas. Al mismo tiempo, analiza las concepciones y las prácticas que sustentan la formación de los profesores que puedan contribuir en esa dirección. Y, finalmente, analiza el conocimiento profesional de los profesores y del “buen profesor” que esta nueva racionalidad pedagógica supone.

En el capítulo cuatro, Maria Amélia Santoro Franco, a partir de los aportes de Bernard Charlot y Jacky Beillerot, problematiza las nociones de “saber pedagógico” y “relación con el saber pedagógico” de los profesores y su relación con los procesos de formación docente en los actuales escenarios educativos, desde una postura que discute con las visiones tecnicistas que asocian el concepto de saber pedagógico a la trasmisión de un saber hacer. En esta línea, propone una revisión de los significados que componen el sentido de la práctica pedagógica que poseen una importante implicancia en la construcción del saber pedagógico. Finalmente, establece algunas reflexiones respecto de las relaciones entre saber pedagógico y formación docente que ponen el acento en el primero como instancia reflexiva y crítica.

En el capítulo cinco, Livia Brisolla propone el análisis de los saberes pedagógicos en relación con la praxis docente tanto en la formación inicial como en la formación continua y, desde ese punto, reflexiona acerca de lo que se espera del profesor en los actuales contextos socioeducativos. Plantea ampliar la comprensión acerca de la noción de saberes pedagógicos desde una perspectiva que supere los abordajes simplificados que reducen los saberes a un saber hacer pedagógico, a partir del reconocimiento de otros aspectos de la práctica educativa que están más allá del aula y que exigen un saber que haga posible pensar la práctica pedagógica desde la complejidad. En este sentido, destaca la importancia de superar la fragilidad pedagógica que presentan los cursos de enseñanza a partir de una formación que se preocupe por interrogar el sentido de las prácticas y que contribuya al esclarecimiento y compromiso del profesor con la educación humana.

Finalmente, en el capítulo seis, Iván Fortunato presenta un análisis sobre los saberes pedagógicos y su relación con la formación docente inicial, y parte de un ensayo autobiográfico que recupera sus experiencias como estudiante y su trabajo en la enseñanza superior, como formador de profesores. En un desarrollo exhaustivo que articula la experiencia profesional en distintas instituciones formales y no formales y la reflexión sobre la propia práctica, el autor presenta tres saberes pedagógicos que no pueden soslayarse en la formación docente: ser un maestro es una profesión; la profesión es contingente y situacional; y se puede (y se debe) aprender consigo mismo. Cada uno de estos saberes representa, más que un conjunto de reglas para ser aplicados en la acción, un conjunto de saberes que ayuda a reflexionar sobre la profesión docente desde la cotidianidad.

Fecha de recepción: 5/4/2018

Fecha de aprobación: 9/4/2018



Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coords.) (2018). Investigación y política educativa en la Argentina post-2000. Buenos Aires: Aique.

Por Cristian Perez Centeno¹

El libro reúne un conjunto de estudios con base empírica sobre la investigación educativa en Argentina y sus vínculos con las políticas públicas, llevados a cabo en el marco de la investigación “La producción y difusión de conocimiento en educación y las políticas educativas en Argentina (2001-2010)” de la UNSAM con la participación de académicxs de distintas universidades. Se enfoca, particularmente, en el período de los últimos 15 años, caracterizado por un escenario signado por nuevas condiciones y demandas. Los capítulos abordan las posibilidades, tensiones y límites de este campo académico-intelectual, enfatizando dos dimensiones: por un lado, las condiciones y dinámicas a través de las cuales una multiplicidad de actores (universidades, oficinas estatales, agencias no gubernamentales, entre otros) generan conocimientos especializados; y, por el otro, el rol que esos conocimientos juegan en la formulación e implementación de políticas educativas.

¿Cómo se produce el conocimiento educativo vinculado con la definición de políticas públicas? ¿Quién/es lo produce/n? ¿Qué características tiene ese conocimiento? ... son las preguntas centrales que atraviesan el libro.

Los trabajos son presentados en tres secciones, que abordan diversos ámbitos de análisis de este vínculo entre el conocimiento y las decisiones educativas. La primera sección se enfoca en el Estado; analiza la producción de conocimiento en el Ministerio de Educación (A. Cardini), en la formación docente terciaria (A. Habychain), en los organismos de Ciencia y Tecnología (K. Lastra y C. Suasnábar) y en la producción de conocimiento orientado a la decisión política –COP- que desarrollan organismos internacionales y think tanks educativos locales (M.Palamidessi, J. Gorostiaga y C. Abervuj). La segunda sección analiza la producción académica que se ha publicado en revistas académicas especializadas, con dos capítulos de Jorge Gorostiaga, G. Nieto, F. Cueli y M. Funes). La tercera y última está centrada en lxs académicxs que producen el conocimiento; un artículo dedicado a un caso disciplinar –Psicología- (S. Cimolai) y otro a su perfil –como intelectuales y académicos- (C. Suasnábar y N. Ísola).

Algunos elementos en relación con los datos, las hipótesis y el contexto.

Estado, democracia y proyectos político educativos

El texto clarifica la estrecha y significativa relación del vínculo entre la investigación (definición, requerimiento, desarrollo y disposición de resultados) y la política educativa con los ciclos económicos del país así como con la orientación y programa político del gobierno de turno. Tanto los ciclos y las decisiones y estrategias políticas operan como determinantes de ese vínculo en términos de qué se investiga, quién investiga qué, quién financia, en qué condiciones se produce la investigación y que capacidad de incidir en la toma de decisiones tiene o podría tener.

Así, las recurrentes y cíclicas crisis económicas suelen interrumpir el desarrollo de la investigación y, por otra parte, la estrategia política del Ejecutivo, estructura, su dinámica de desarrollo. Esto pone en primer plano el valor de la democracia como contexto y condición, del Estado como actor central (sin Estado no

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) / cpcenteno@untref.edu.ar

hay prácticamente investigación; aun cuando en los últimos tiempos han surgido OSC que producen COP con un fuerte apoyo privado en sus sostenimiento institucional) y la importancia de los proyectos políticos y político educativos para la investigación (en términos de presupuesto que favorecen la investigación y el desarrollo de lxs investigadorxs).

Estos hallazgos del estudio se refuerzan, a mi criterio, por cuestiones que el libro no aborda y que –para mí– explican, estructuran y determinan mucho de lo que actualmente es el campo de la investigación educativa en el país. Esto es: aun cuando el desarrollo de la investigación en humanidades y ciencias sociales –y en el campo educativo– era incipiente y/o no tenía la envergadura que la investigación “dura” ya tenía en ese momento, el período de “dictablanda” y dictadura (o sea, de los bastones largos a la recuperación democrática del ’83) los gobiernos se cargaron ese desarrollo, a partir de su desfinanciamiento total y la persecución de los grupos de investigación y su dinámica de construcción. Lo que se está produciendo en todo este período que la investigación aborda, es apenas el inicio del proceso de reconstrucción del campo en todas sus dimensiones: producción de conocimiento, desarrollo de actores y grupo de investigación, financiamiento, organización del sistema de CyT, instituciones de divulgación, etc. Su impacto en los resultados tomará tiempo (años, décadas...) dadas las crisis económicas recurrentes y porque la inversión educativa y en ciencia y tecnología, dista de ser una política de Estado.

Está claro que Argentina no es un país que apueste a la producción de conocimiento como estrategia de desarrollo: los datos que presentan Lastra y Suasnábar sobre el financiamiento son más que elocuentes en este sentido y, “lo que el Estado *non dat*, el mercado *non praestat*”.

La relación entre conocimiento y decisión

Otro elemento que se deriva del trabajo es la compleja relación entre la producción de conocimiento y la toma de decisiones, entre investigación y política; es dificultosa, compleja y no siempre plausible... Una y otra tienen lógicas, dinámicas, intereses, actores, instituciones, fuentes de legitimación y “pulsiones” diferentes, que no siempre pueden articularse de manera eficaz, pertinente y productiva.

En este sentido el desarrollo del campo que intersecta la investigación y la política tendrá que construir los modos de organización y de articulación que puedan atender cada una de sus identidades.

En otro orden, el artículo de Cardini, en su análisis del Ministerio de Educación y de su pretensión (¿necesidad?) de control político de la investigación, muestra lo indispensable de multiplicar los polos de producción del conocimiento que atienda otras, diversas, necesidades, intereses y lógicas.

Justamente, el vector que ordene un vínculo posible entre ambas tiene que ser el logro de los objetivos sociales respecto de la educación, la democratización de los procesos y sistemas de educación y la efectivización de los derechos educativos para el conjunto de la población.

La potencia del concepto “campo” como analizador

El último punto que quisiera destacar del libro es la potencia interpretativa del concepto bourdiano de “campo” para analizar la fenomenología. Su uso como analizador es muy pertinente y permite considerar la relación entre investigación y política y comprenderla más allá de sí misma y en su dimensión temporal.

El campo de la investigación educativa es, ciertamente, un campo en desarrollo: actores, agencias, instituciones, contenidos disciplinares, sus artefactos, y las relaciones y asimetrías entre todos ellos, están en construcción y reconstrucción, crecimiento y cambio.

Los diferentes trabajos incluidos en el libro dan cuenta de este proceso. El trabajo de Cardini es un claro ejemplo. El de Habichayn referido a la dimensión investigativa en la formación docente es muy elocuente en ese sentido; sus conclusiones respecto de que la coincidencia en el discurso de diferentes proyectos políticos sobre la necesidad de incluir la investigación en la formación docente (rompiendo con el histórico

modelo normalista) no se tradujo en políticas públicas concretas, innovadoras ni transformadoras, hace pensar que el campo quedará en tensión hacia adelante. Los dos trabajos basados metodológicamente en análisis bibliométricos coordinados por Gorostiaga, dan cuenta de estos artefactos del campo que permiten la divulgación del conocimiento producido (inclusive su referencia a los tipos de revistas –aunque no es el tema de los trabajos- dejan entrever que en sus diferentes tipos subyacen relaciones de poder entre distintos actores que participan en el campo de la investigación). Y, también, el estudio que Palamidesi, Gorostiaga y Abervuj hacen de las organizaciones productoras de COP, que son actores novedosos y que incorporan al sector privado al campo de la investigación educativa en relación con la toma de decisiones educativas.

En este punto creo que un análisis específico de algunos actores relevantes en el campo debería ser llevado a cabo (me refiero a la CONEAU o la falta de un colectivo institucionalizado de investigadores) así como de las (adversas) condiciones materiales que estructuran el trabajo de lxs investigadorxs en el país. En efecto, la CONEAU es un actor relevante del campo -que no aparece a lo largo del libro- y que en su evaluación de la investigación en los procesos de acreditación tiene un incidencia significativa en su desarrollo a nivel de las instituciones y valdría la pena considerar el modo en que esta producción se vincula con la toma de decisiones quizás no sólo a nivel del sistema educativo sino también en el orden institucional, en todos sus niveles y modalidades.

En síntesis, la concepción del campo que sobrevuela el desarrollo del libro, tiene un uso más descriptivo que analítico. Lejos de pensarse como déficit, quizás se trate de un posicionamiento positivo de lxs autorxs permitiendo que sean los datos empíricos los que hablen o de no hacerle decir más que lo que dicen, y habilitan a lxs lectorxs su análisis crítico en términos de las relaciones entre los diferentes elementos y dimensiones que lo conforman; más concretamente, en términos de poder.

Consideraciones finales sobre el libro

¡Vale la pena leer, analizar y debatir el libro cuya publicación es muy valiosa!

El libro interpela al lector en todo su desarrollo; casi no hay capítulo en el que uno no pueda ubicarse en algún lugar del estudio como objeto/sujeto: ya sea en relación con la producción de conocimiento vinculado a los organismos oficiales, cómo académico investigador, como autor de artículos, director de revistas, en la relación con la decisión educativa o como intelectual... Su escritura genera un diálogo persistente a lo largo del libro.

Aun cuando se omite el diálogo con algunos trabajos precedentes en la temática, su publicación nos pone en diálogo como comunidad académica y en relación con lxs tomadorxs de decisión educativa, tanto a nivel institucional como del sistema y políticamente.

Se valora también por tratarse de investigaciones con base empírica (que no abundan, por cierto), sistematizando datos fácticos que los actores del campo conocemos experiencialmente de manera asistemática y parcial, según el lugar que ocupamos en el campo y de nuestra subjetividad. Hay aporte de información que si no es presentada y publicada, es desconocida.

Es un muy buen material para el trabajo académico y docente.

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 3/12/2018



Nicoletti, J. A. y Perissé, M. C. (Coord.)(2018). *Perspectivas Educativas*. Buenos Aires: UNLaM.

Por Gustavo García¹

El libro *Perspectivas Educativas*, es un trabajo que bajo la coordinación del Dr. Javier Augusto Nicoletti y el Dr. Marcelo Claudio Perissé, reúne diversos estudios en torno a la educación realizados por investigadores de Argentina, Brasil, Ecuador y España.

Partiendo de la noción que una educación de calidad colaborará en la formación de profesores responsables y capacitados para afrontar los nuevos retos del escenario educativo, el primer capítulo elaborado por Javier Augusto Nicoletti y Martín Romero (Universidad Nacional de La Matanza), denominado *La formación del profesorado y la futura práctica profesional*, indaga la formación del profesorado en educación física como objeto de reflexión por sus aportes en la educación escolar y respecto del aprendizaje para su futuro desarrollo profesional.

El segundo capítulo denominado *La universidad y las redes de cooperación productiva*, es un estudio realizado por Marcelo Claudio Perissé (Universidad Nacional de La Matanza), tiene como objetivo analizar la formación emprendedora de estudiantes universitarios para que puedan conducir de manera exitosa futuros proyectos industriales y de cooperación productiva.

El tercer capítulo, *El papel de la universidad como promotora de la salud: el caso de brasileños y sus vivencias de trabajo en Massachusetts*, es elaborado por Fernando Vieira Machado (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Tocantins) y Kátia Barbosa Macêdo (Pontificia Universidad Católica de Goiás). El artículo muestra la intervención de la universidad en la promoción de salud junto a un grupo de ciudadanos brasileños inmigrantes en el Estado de Massachusetts, Estados Unidos.

El cuarto capítulo, *The scientific article for students and creative professionals*, es un trabajo realizado por Enrique Pozo Cabrera; Sonia Pintado Lazo; Hugo Alvarado Maldonado; Luis Burgos Benavides y Marco Ledesma Ayora (Universidad Católica de Cuenca), presentando recomendaciones y estilos en la elaboración de artículos científicos.

Ángel Martínez de Lara (Universidad Técnica Particular de Loja) y Walter Federico Gadea Aiello (Universidad de Huelva), presentan el quinto capítulo, cuyo título es *Cervantes: lectura y pedagogía*. En el mismo, se fundamenta la necesidad de hacer de la lectura una herramienta imprescindible dentro de la pedagogía, y para ello destacan el valor de la lectura de *El Quijote*.

El sexto capítulo *Simulation technologies to strengthen teaching-learning skills in Biochemistry, Nursing and Medical students*, es un trabajo que han realizado Yuliana Jiménez; Estefania Bautista; Irene Carrillo; Darwin Castillo; Denis Feijoo y Oscar Vivanco (Universidad Técnica Particular de Loja); el cual muestra la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en casos de simulación clínica y experimentación práctica en pacientes no reales reforzando los conceptos de atención médica antes de ingresar a un entorno clínico real.

El séptimo capítulo es una elaboración de María de los Ángeles Guamán Coronel y Diana Cecilia Guamán Coronel (Universidad Técnica Particular de Loja), cuyo título es *Análisis de la praxis docente desde un enfoque institucional*, señalando la importancia de un eje que guíe al hombre para llevar a cabo cualquier proyecto.

¹ Universidad Nacional de La Matanza

El octavo capítulo, denominado *El perfil competencial del educador social y educadora social en estudiantes del grado*, es un trabajo elaborado por Francisco José García Moro; Walter Federico Gadea Aiello y Alfonso Chaves Montero (Universidad de Huelva). En el mismo se reflexiona acerca de la titulación de educación social, la cual va más allá del dominio de competencias profesionales que habiliten para el desempeño de una profesión, requiriéndose del aprendizaje de competencias psicológicas.

El noveno capítulo realizado por Margoth Iriarte Solano y Vicente Jacinto Riofrío Leiva (Universidad Técnica Particular de Loja), *La evaluación de los aprendizajes y su derivación teórica desde las percepciones de los estudiantes*, es un texto que analiza el conductismo como una tendencia en el proceso enseñanza aprendizaje y la lógica cognitiva como expresión didáctica en la enseñanza y sus implicaciones en el aprendizaje.

El capítulo décimo lleva por título *Formación, aprendizaje, ciencia, tecnología y ética en las Universidades* y es una elaboración de Roberto Carlos Cuenca Jiménez (Universidad Técnica Particular de Loja). Indaga sobre la formación de los docentes e investigadores y en los aprendizajes significativos para transformar la realidad.

El último capítulo, realizado por Paola Andrea Gómez-Montoya, Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva) y Ana Castro Zubizarreta (Universidad de Cantabria), se denomina *La edupublicidad: Hacia una generación más reflexiva y crítica en la era del consumo*; es un texto que destaca el valor de formar sobre el tema de la publicidad para formar mejores ciudadanos.

En síntesis, el libro *Perspectivas Educativas* muestra un abanico de conceptos significativos, reflexiones, propuestas y acciones que orientan a contribuir en la mejora de la calidad educativa, aportando resultados y discusiones de valor actual.

Fecha de recepción: 23/11/2018

Fecha de aceptación: 24/11/2018

RESEÑAS DE TESIS

Deserción escolar en la enseñanza secundaria técnica: un estudio comparado Brasil y Argentina
School dropout in technical high school: a comparative study in Brazil and Argentina

MADURO SILVA, Denise Bianca¹

La investigación² doctoral titulada “*Estudio Comparado sobre Deserción Escolar en la Educación Profesional - Brasil y Argentina*” abordó el problema de la deserción escolar en la educación secundaria técnica y se insertó en el contexto de producción de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Educación Profesional y Deserción Escolar (RIMEPES). Como investigaciones de la RIMEPES demuestran, resulta necesario considerar los factores sistémicos relacionados con la deserción, de modo a identificar peculiaridades de la legislación, de las políticas públicas y de los programas educativos vigentes dirigidos a combatir la deserción. El objetivo general de la tesis consistió en analizar, de forma comparada, los factores sistémicos relacionados a la deserción en la secundaria técnica en Brasil y Argentina. Como objetivos específicos, se señalaron, para ambos países: describir el sistema nacional de educación; analizar los hitos históricos que compusieron el sistema educativo y describir las políticas públicas y los programas destinados a combatir la deserción escolar de los estudiantes en la secundaria técnica entre 2003 y 2015. Para el caso brasileño se analizaron las iniciativas de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) del Ministerio de Educación, dirigidas a la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPT); y para el caso argentino, aquellas coordinadas por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), del Ministerio de Educación, dirigidas a las escuelas técnicas estatales de nivel secundario. Se ha justificado que para ambos casos ocurrió en el período en análisis una apuesta en la educación profesional como motor del desarrollo de cada país, con nuevas inversiones y directrices, provenientes de los gobiernos centrales. En el desarrollo de la investigación doctoral fueron imprescindibles revisión bibliográfica, investigación documental y entrevistas. Los participantes de la encuesta fueron los gestores responsables por la coordinación nacional y la implementación de dichas políticas y programas en Brasil y Argentina. El marco teórico de análisis está fundamentado en el concepto de lucha por la hegemonía, desarrollado por Gramsci, por permitir una lectura del Estado a la luz de la lucha de fuerzas antagónicas presentes en la sociedad capitalista. En el campo teórico, la tesis avanza al demostrar que la cuestión estructural de la dualidad escolar permea la organización de los sistemas de enseñanza de Brasil y de Argentina, conectándose al tratamiento dado por las políticas públicas al tema de la "deserción escolar". En la consecución de los trabajos empíricos, en el caso brasileño, no se encontró política nacional efectiva de combate a la deserción. Las iniciativas analizadas para el período funcionaron de forma inestable, priorizando la recolección de informaciones, no logrando implementar directrices nacionales ni coordinación central de acciones. En el análisis de la experiencia argentina, se presentaron programas, con financiamiento específico, definición de directrices y diseños de estrategias que fueron adaptadas por las jurisdicciones e instituciones escolares en los proyectos puestos en práctica. Esta dinámica, sin embargo, no eximió al Estado del papel de evaluar las propuestas y de monitorear los recursos, no prescindiendo de adaptaciones entre la administración central y la local. La cobertura de las políticas no fue homogénea, presentando diferencias regionales y actuación focalizada por medio de proyectos y programas. En ambos casos, brasileño y argentino, el trato dado por las políticas públicas en el ámbito central a la deserción escolar en la secundaria técnica enfrentó resistencias y mutuas adaptaciones durante los procesos de formulación e implementación, comprendiendo al Estado como campo de lucha por la hegemonía.

¹ Universidad Federal De Minas /denisebianca@ufmg.br

² La investigación doctoral obtuvo ayuda financiera del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq, en Brasil, y de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Argentina.

PALABRAS CLAVE: Deserción escolar. Secundaria Técnica. Brasil. Argentina. Políticas Públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar. Ensino médio técnico. Brasil. Argentina. Políticas Públicas.

KEY WORDS: School dropout. technical high school. Brazil. Argentina. Public politics.

Referencia bibliográfica

MADURO SILVA, D. (2018). *Estudo Comparado sobre Evasão Escolar na Educação Profissional - Brasil e Argentina*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 344p.

Fecha de recepción: 5/11/2018

Fecha de aprobación: 7/11/2018



“El campo de la educación secundaria en perspectiva histórica: diversificación institucional, escolarización y desgranamiento” de Darío Pulfer

PEREYRA, Ana¹

La tesis de Darío Pulfer -dirigida por Emilio Tenti Fanfani- se concentra en el campo del nivel secundario en la Argentina y consiste en la construcción de una explicación desde una perspectiva histórica del proceso de diversificación institucional a través de sus modalidades poniendo en foco la dinámica de la escolarización y el desgranamiento en cada una de ellas en un período que abarca desde fines del siglo XIX hasta la actualidad.

La tesis parte de la elaboración de un estado del arte centrado en las producciones recientes sobre la educación secundaria en las que se subraya la importancia de este nivel tanto en la investigación educativa como en la formulación de políticas educativas apropiadas para dar respuesta a sus problemas históricos. Este estado del arte es uno de los elementos que da sustento a la consideración de la educación secundaria como un campo (Bourdieu) en relación a los demás niveles del sistema, fundamentalmente el primario y el superior.

La construcción de la explicación de la diversificación institucional se logra a través de articular marcos conceptuales hasta ahora no considerados en forma conjunta en la historiografía sobre la educación secundaria argentina. De esta producción se revisan las contribuciones de Juan Carlos Tedesco, David Wiñar, Pedro Weinberg, María Antonia Gallart, Carlos Escudé, Cecilia Braslavsky y Pablo Pineau. Se incorporan, además, materiales clásicos como los textos de Fernando Martínez Paz, Jorge María Ramallo, y Manuel Solari. El marco conceptual relacional desde el que se concibe la interrelación entre educación secundaria y sociedad (Emilio Tenti, Juan Carlos Tedesco y Néstor López) se conjuga con un enfoque histórico de las ciencias sociales (Wallerstein) y una perspectiva multitemporal que abarca el largo, el mediano y el corto plazo (Braudel). Asimismo, Pulfer contribuye en su tesis con un argumento multidimensional y multicausal en el que se ponen en correspondencia conceptos claves de la sociología como “régimen social de acumulación” (Nun y Portantiero) y de las ciencias políticas como “autoritarismo”, “semidemocracia” y “democracia” (Cavarozzi). A partir de estos conceptos, se tornan observables las dinámicas de las modalidades de la educación secundaria en los modelos de agroexportación, industrialización, financierización y diversificación fallida; modelos que son subperiodizados a partir de la movilización de las categorías políticas que propone Cavarozzi y de las económicas que emplea Eduardo Basualdo en sus estudios sobre la concentración del ingreso en la Argentina.

Desde el punto de vista metodológico y para concentrarse en los procesos de escolarización y desgranamiento de las modalidades de la educación secundaria, se toman como referencias las producciones de Felicitas Acosta, Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman. Con las fuentes estadísticas disponibles se construyen indicadores proxys para el seguimiento del desgranamiento y éstas son complementadas tomando en consideración los informes de gestión, hasta ahora no sistematizados. Esta reconstrucción le permite al autor delinear las tendencias de largo plazo en el desenvolvimiento de las modalidades: la preeminencia numérica del bachillerato nacional hasta fines de la década del 60 -pese a los avances de la educación técnica en los años 40- y su reemplazo por la hegemonía del comercial a partir de entonces.

¹ Universidad Pedagógica Nacional/ ana.pereyra@unipe.edu.ar

El núcleo de la tesis está constituido por el análisis de los acontecimientos (corto plazo) donde se despliega a través de una periodización vinculada al régimen político de gobierno el argumento relacional y la inscripción de los proyectos políticos de reforma de la educación secundaria en los escenarios signados por regímenes de acumulación específicos. El modelo educativo original del siglo XIX se trata a través de la historización del proceso de irradiación de formas institucionales específicas: el Colegio Nacional, La Escuela Normal, la Escuela Nacional de Comercio, la Escuela Industrial de la Nación, la Escuela Profesional de Mujeres, las Escuelas Agrarias y las Escuelas de Bellas Artes. A su vez, se consideran los proyectos reformistas de Nelson, Mercante y Saavedra Lamas. La periodización política que sigue a este momento fundacional del sistema educativo nacional abarca desde el ascenso del radicalismo, la restauración conservadora, el ascenso del peronismo, la alternancia entre autoritarismo y democracia en el período 55 – 75, el Terrorismo de Estado hasta la transición y consolidación democrática. En cada uno de estos períodos se analiza la evolución de la oferta de las distintas modalidades de la educación secundaria, la de la matriculación efectiva y, a través del indicador antes mencionado, del desgranamiento. Esta dinámica es interpretada a la luz de los proyectos de reforma de la escuela secundaria de carácter político académico en las figuras de Juan Mantovani (1940), Gustavo Cirigliano y Luis Zanotti (1965), Carlos Escudé (1975), Juan Carlos Tedesco (1980) y de Cecilia Braslavsky y Guillermina Tiramonti (1990). La tesis contribuye además con la consideración de la región latinoamericana como marco comparativo de referencia.

En cuanto a los debates académicos a los que la tesis da lugar, Pulfer se distancia de una tendencia de peso en la historiografía educativa que tiende a centrar el análisis y la consideración de un modelo prevalente de tipo tradicional: el bachillerato nacional selectivo y excluyente al que se le atribuye además la conservación de un patrón expandido al resto de las modalidades e inmutable a lo largo del tiempo. En su lugar, el estudio muestra, por un lado, que la masificación de la escuela secundaria en la Argentina se produce desde el desarrollo conflictivo de las modalidades que operan con una matriz de inclusión y exclusión cuyo funcionamiento es imbricado y simultáneo a lo largo de todo el período considerado. Y propone que estos procesos se relacionan con el estilo de desarrollo, las condiciones de inserción social de las familias y la configuración institucional que asumen las modalidades de la escuela secundaria.

En consecuencia, en términos políticos, la tesis advierte sobre la complejidad de las políticas necesarias para el logro de la universalización de la secundaria superando las visiones normativistas y voluntaristas.